

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCOS GEHRKE

**CONTRIBUIÇÕES DA *PRÁXIS* PARA A CONSTITUIÇÃO DA BIBLIOTECA
ESCOLAR DO TRABALHO A PARTIR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**CURITIBA
2014**

MARCOS GEHRKE

**CONTRIBUIÇÕES DA *PRÁXIS* PARA A CONSTITUIÇÃO DA BIBLIOTECA
ESCOLAR DO TRABALHO A PARTIR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Leilah Santiago Bufrem

**CURITIBA
2014**

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Gehrke, Marcos

Contribuições da *práxis* para a construção da biblioteca escolar do trabalho a partir da educação do campo. / Marcos Gehrke. – Curitiba, 2014.

264 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Leilah Santiago Bufrem.

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação.
Universidade Federal do Paraná.

1. Biblioteca Escolar do Trabalho. 2. Biblioteca Escolar – leitura e escrita. I. Título.

CDD 020.6

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação



Ata (187) cento e oitenta e sete referente à sessão pública de Defesa de tese de Doutorado em Educação. Aos doze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e quatorze, às nove horas, nas dependências do Programa de Pós-graduação em Educação, instalou-se a sessão pública da Defesa de Tese, intitulada **“CONTRIBUIÇÕES DA PRÁXIS PARA A CONSTITUIÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR DO TRABALHO A PARTIR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO”**, desenvolvida pelo doutorando **Marcos Gehrke**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Leilah Santiago Bufrem, que presidiu a Banca. A Banca Examinadora foi composta também pelos Professores Doutores Sônia Maria Breda, Marlene Lucia Siebert Sapelli, Benedita de Almeida e Cláudio José de Almeida Mello. A Presidenta da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra ao doutorando, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de tese. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada membro da Banca, bem como a defesa, pelo doutorando, das questões arguidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que o doutorando está apto a receber o título de DOUTOR em Educação. A Presidenta da Banca Examinadora declarou que o candidato foi APROVADO e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de DOUTOR em Educação, Área de Concentração Educação, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da Tese, versão esta devidamente aprovada pela professora orientadora. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Curitiba, doze de dezembro de dois mil e quatorze.

Profa. Dra. Leilah Santiago Bufrem

Profa. Dra. Marlene Lucia Siebert Sapelli

Prof. Dr. Cláudio José de Almeida Mello

Profa. Dra. Sonia Maria Breda

Profa. Dra. Benedita de Almeida

MARCOS GEHRKE

DEDICO

Aos camponeses e camponesas que tiveram a leitura, o livro, a biblioteca e a escola negadas, historicamente, mas que se forjam leitores-escrevedores no contexto de luta pela Educação do Campo.

Às Escolas do Campo e suas bibliotecas, razão dessa investigação.

Aos trabalhadores da biblioteca escolar da Escola do Campo que, na precariedade, buscam fazer e colaboraram com informações.

Aos movimentos sociais do campo que, bravamente, vêm produzindo acervo como modo de luta, e com o qual aprendi.

ESCREVENDO AGRADEÇO

Agradeço!

Aos seis anos de convívio, companhia, diálogo, estudo partilhado, preocupação sentida, aprendizado produzido, crença e respeito a mim. VOCÊ, companheira, professora, educadora, pesquisadora, doutora, LEILAH SANTIAGO BUFREM, que, com suas qualidades, fez-se minha sempre orientadora e referência de pesquisadora.

Aos meus pais Leu e Selmira que, na sua parceria me conceberam e educaram. Na simplicidade de suas vidas nunca imaginaram formar um filho doutor, título que não me envaidece, compromete-me mais. Aos meus irmãos Marli, Marilene, Milton, Marcel, cunhados Jorge, Carine e Kaliandra, sobrinhos Ana Paula, Jhonatan, Márcio, Jordana, Stefani, Gustavo, Vitor e Antoni, todos distantes, fisicamente, pouco os vi nesse tempo, mas compreenderam minha ausência ao seu modo.

Aos amigos e companheiros que sempre me deram força e compreenderam os momentos de isolamento e de muito trabalho. Para minha alegria são muitos, mas não posso deixar de mencionar Marlene, Ana, Ritamar, Valdirene, Thalita, Maria Isabel, Eduardo e Natacha e Edson, meus sempre irmãos.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e ao coletivo de educadores da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, pelo valioso encontro investigativo em torno da escola. Nosso grupo de orientação, coordenado pela Dra Leilah Santiago Bufrem e pelos pesquisadores que itineraram pelo grupo: Elisa, Rita, Rosane, Sandra, Bruna, Sandra, Daniela, pelos ricos momentos de troca, questionamentos e leituras da nossa produção. Cada uma das opiniões e reflexões valeu. Portanto, vocês fazem parte desse trabalho.

À banca de qualificação e defesa, as companheiras e pesquisadoras, Dra. Tânia Garcia Braga (UFPR), Dra. Elisa Dala Bonna (UFPR), Dra. Benedita de Almeida (UNIOESTE) e Dra. Marlene Lucia Siebert Sapelli (UNICENTRO), Dra. Natacha Eugênia Janata (UFSC), Dr. Claudio Mello (UNICENTRO) que, com muito rigor e compromisso, trouxeram contribuições. Pelo nosso encontro no texto escrito e a presença frente a frente no diálogo sobre a tese, agradeço.

“BIBLIOTECAS NA BEIRA”

Beira é um lugar. Margem, borda, beirada, beiral, arredores, beira. Noroeste do Estado do Paraná, Assentamento Pontal do Tigre conquistado em 1995 pelo MST. Quinhentas famílias assentadas e oitenta ainda acampadas em dois acampamentos, ambos beiram os rios Paraná e Ivaí e os estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul. Muitas são as divisas nessa beira, e o que possibilita transitar nelas, uma rodovia de terra; os rios com os barcos, canoas e a balsa; pequenos aviões que transportam e envenenam a terra em seus vôos rasantes.

Uma paisagem com muita água, produção de arroz e mandioca, gado leiteiro e a produção de consumo para as famílias que ali chegaram de muitos lugares do Paraná. Duas escolas estão na beira e são a beira, atendem na educação básica e técnica sujeitos acampados, assentados, ribeirinhos e pequenos agricultores. Escolas com 16 anos guardam em suas estruturas físicas a marca de estar na beira das políticas públicas. Já foram de lona, de tábua, de madeira e alvenaria, ainda são assim até hoje. Beira é lugar, é também condição. A escola está na beira, nela a biblioteca escolar e sua trajetória, suas condições na beira.

1995 a 1997 – Uma única direção escolar para as duas escolas e seus sistemas, a biblioteca escolar única também funcionava em uma das salas de aula de madeira. Acervo ainda reduzido.

1998 a 2000 – Aumentavam os educandos, e a escola foi ampliada com salas de alvenaria e com recursos municipais, a direção permanecia única, e a biblioteca escolar recebeu uma sala de aula de alvenaria, uma professora “readaptada” (afastada da sala de aula por problemas de saúde), para atender, o que levou à organização do acervo. Nesse período, foi introduzido o livro tombo.

2000 a 2005 – Aumentavam os educandos, e a escola conquistou o Ensino Médio, a biblioteca escolar outra vez perdeu seu espaço. Por exigências legais dos sistemas, ela precisou ser “repartida”, cada sistema deveria ter a sua biblioteca escolar em beiras diferentes. A biblioteca escola municipal foi guardada no almoxarifado. A biblioteca escolar do estado foi guardada numa parte da casa de madeira do caseiro da escola. O refeitório e a cozinha ganharam espaço, afinal, na beira também se alimenta, ainda que não de conhecimento e livros.

2006 a 2010 – A biblioteca escolar do estado mudou novamente para outra casa de madeira, agora com espaço para dispor os livros e duas pequenas salas para ler, fazer teatro, ensaiar, entre outras atividades. A biblioteca escolar municipal ganhou a construção de um barraco de lona para ali dispor seu acervo e atender os educandos, fato que gerou provocação. A SME reorganizou os espaços e garantiu uma sala de aula para dispor o acervo. Nesse período, foi instalado o laboratório de informática na escola estadual, em torno de 25 computadores “parados”, pois a energia não sustenta tais máquinas funcionando.

2011- O colégio estadual conquistou a construção da escola de alvenaria, seu projeto prevê uma sala de leitura. Esse fato, que é um avanço, levou a biblioteca escolar novamente à beira. Seu acervo todo amontoado numa única peça da casa, juntamente com material de depósito, os demais espaços deram lugar para o dormitório dos funcionários da empreiteira que está construindo a obra. O acervo constitui-se, basicamente, de livros didáticos, algumas enciclopédias, literatura, CDs e DVDs, mapas, entre outros. O registro desses documentos está desatualizado. Em relato, a diretora diz que não há espaço e nem pessoal para atender, então, educandos e educadores pegam a chave, vão até à “beira”, escolhem o que desejam, e o que conseguem encontrar, nem sempre devolvem, o que levou ao descontrole e perda de acervo. Recebem material do estado, do MEC e do MST. Em diálogo com os educandos, um universo de 90, destacamos: apenas quatro dizem ler porque gostam, leem romances, gibi e revistas; a maioria diz não gostar de ler, não ter tempo, achar chato; outros dizem que o fato da biblioteca estar desorganizada e não ter ninguém para atender ajuda a afastá-los dos livros; normalmente não se lembram de livros que leram, não sabem o autor da obra; o fato de ter pouca opção não os anima para ler, entre outras questões de quem vive na beira. Dialogamos sobre a constituição dos espaços da escola, e concluíram que a cozinha sempre teve seu espaço, a sala de professores, o laboratório de informática, que não funciona e tem sua sala fechada há alguns anos. E a biblioteca escolar por onde andou? Teriam esses sujeitos outro comportamento se não o apresentado? Poderíamos produzir alguma intervenção?

Beira é um lugar.

Querência do Norte, outubro de 2011.

Perguntas de um operário que lê

Quem construiu Tebas, a das sete portas?
Nos livros vem o nome dos reis,
Mas foram os reis que transportaram as pedras?
Babilônia, tantas vezes destruída,
Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas
Da Lima Dourada moravam seus obreiros?

No dia em que ficou pronta a Muralha da China para onde
Foram os seus pedreiros? A grande Roma
Está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu? Sobre quem
Triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio
Só tinha palácios
Para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida
Na noite em que o mar a engoliu
Viu afogados gritar por seus escravos.

O jovem Alexandre conquistou as Índias
Sozinho?
César venceu os gauleses.
Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha
Chorou. E ninguém mais?
Frederico II ganhou a guerra dos sete anos
Quem mais a ganhou?

Em cada página uma vitória.
Quem cozinhava os festins?
Em cada década um grande homem.
Quem pagava as despesas?

Bertold Brecht

RESUMO

Analisa a Biblioteca Escolar da Rede Estadual de Ensino do Campo do estado do Paraná, na relação com a conjuntura do Movimento da Educação do Campo, a partir de contradições: se a produção escrita em processo de luta leva à composição da Biblioteca da Educação do Campo, pelos movimentos sociais, fica confirmada a tese de que escrever é um modo de lutar e trabalhar; a BET pode pautar políticas de produção e publicação dos enunciados escolares e não escolares, superando a simples cópia do texto escolar e a espera, do livro, do Estado Educador; mesmo com o avanço da ciência da informação, os sistemas de informação aperfeiçoados, as tecnologias educacionais, o livro digital, entre outros acessórios midiáticos, a Biblioteca Escolar (BE) e os documentos impressos são atuais e necessários para o contexto educativo do campo; a formação de intelectuais orgânicos, ledores-escrevedores na escola e na BET se faz possível. Apresenta contribuições à práxis para transformar a BE em BET no contexto da Educação do Campo; compreende a relação entre a conjuntura da Educação do Campo, as políticas públicas e a produção do acervo dessa luta (1998 a 2013): caracteriza a BE paranaense, seu espaço físico e político, acervo e o trabalho dos atores-sujeitos; concebe matrizes formativas para a formação de atores-sujeitos na BET e indica princípios para produção da BET. Realiza investigação de cunho qualitativo e estudo em caso, encaminhada por meio das categorias da análise de conjuntura e de análise de conteúdo. Ordena o referencial bibliográfico a partir das bases de dados da Brapci, Capes, Unicamp e Unespar analisa com base nas categorias teóricas BE, BET, Educação do Campo, Cultura, Conhecimento, Organização Coletiva e Trabalho. No campo empírico, produz os dados a partir da análise dos documentos produzidos no movimento da Educação do Campo (1998 a 2013) e com o inventário da realidade desenvolvido em 355 BE. Verifica um crescente investimento em pesquisa e políticas públicas na área de ciência da informação e produção de tecnologias de informação, em contradição com o que ocorre no campo educacional e escolar, no qual a marginalização ainda é frequente. Conclui que ocorreram avanços na formulação de políticas e legislações para o livro e a BE, porém, identifica contradições na sua implementação. Fundamenta a tese da BET com a formulação das matrizes formativas cultura, conhecimento, organização coletiva e trabalho; a definição de princípios de ocupação da BE para transformá-la em BET; forjar a pedagogia da ocupação; resistir e lutar, como trabalho dos atores-sujeitos; o trabalho e organização coletiva como *práxis*; lutar “Por uma” definição da identidade do trabalhador da biblioteca escolar; escolarizar-descolarizar a práxis da BET; compor o acervo, um trabalho socialmente necessário; formar o ator-sujeito em leitor-escrevedor na BET. Argumenta que a contribuição dos movimentos sociais e a produção do acervo ordenado na Biblioteca da Educação do Campo aponta para consideráveis contribuições na projeção da BET, entre elas, a práxis da escrita coletiva com protagonismo dos sujeitos em luta, os processos de sistematização de experiências, a publicação e circulação dos documentos produzidos e a escrita com propósito de vários gêneros do discurso.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar. Leitura. Escrita. Biblioteca Escolar do Trabalho. Educação do Campo.

ABSTRACT

Analysing the School Library (SL) in the area of the Couttryside Education in Parana, in relation to the situation of the Couttryside Educational movement, taking into account some contradictions: If the writing production during the process of struggle leads to the composition of the School Library of Work (SLW), through social movements, it is confirmed the theory that writing is a form of fight and work; The SLW, through social movements, it is confirmed the theory that writing is a form of fight and work can guide policies of production and publication of school and non-school texts, exceeding the simple copy of school text and the wait for the book, from the Educator State; even with the advance of the information science, the information systems improvement, educational technologies, the digital book, and any other media tools, the SL and the printed documents are up-to-dated and necessary for the educational context of Couttryside Education; the formation of organic intellectuals, readers and writers at school and SLW is made possible. This study presents a contribution to the praxis to change the BE into SLW in the context of the Couttryside Education; it understands the relation between the reality of this education, the public politics and the production of this struggle collection (1998 to 2013): it represents the Parana SL, its physical and political space, its collection and the work of actors-subjects; It designs training headquarters for the training of actors-subjects from the SLW and indicates principles for its production. This study is conducted through a qualitative approach and a case study, transmitted through the categories of situation analysis and content analysis. It sorts the bibliographic reference according to The Brapci databases, Capes, Unicamp and Unespar and analyzes them based on theoretical categories BE, SLW, Rural Education, Culture, Knowledge, Collective Organization and Work. In the empirical field it produces the data from the analysis of the documents that come as a result of the Rural Education movement (1998-2013) and the real inventory developed in 355 SL. It is observed a growing public investment in research and policy in the area of science information and production information technology, contrary to what happens in the educational and academic field in which marginalization is still frequent. It has come to the conclusion that some progress was made in the formulation of policies and legislation for the book and the SL, however, it identifies contradictions in its implementation. This study substantiates the theory of SLW with the formulation of training headquarters, culture, knowledge, collective organization and work; the definition of SL principles of occupation to turn it on SLW; fabricate the pedagogy of occupation; resist and fight, as the work of actor-subjects; work and collective organization as praxis; fight for a definition of the identity of the school Librarian; Turn the practice of SLW into a school/non-school style; draw up the collection, a social necessary task to be done; educate the actor-subject into a reader-writer on SLW. It also argues that the contribution of social movements and the collection of the production organized in the Couttryside Education Library points to considerable contributions in the projection of SLW, among them, the praxis of collective writing with a center role of the subjects in struggle, the processes of systematization of experiences, the publication and circulation of this produced documents and the writing of different genres of speech.

Keywords: School Library; Reading; Writing; School Library of Work; Couttryside Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro1 – Síntese da categorização dos documentos da Educação do Campo (1998 a 2013).....	57
Quadro 2 - Síntese da caracterização do acervo das Bibliotecas Escolares investigadas	162
Quadro 3 - Estratégias de trabalho na Biblioteca Escolar do Trabalho	193
Quadro 4 - Relação e perspectivas de trabalhos na Biblioteca Escolar do Trabalho	197
Quadro 5 – Relação entre o ator-sujeito da BE e seu perfil, ao Perfil do trabalhador da Biblioteca Escolar do Trabalho.....	199

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Números de estabelecimentos escolares no campo: 2000 a 2012

(Paraná/PR) **102**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Forma da Biblioteca Escolar, Pitanga - PR.	155
Figura 2 - Forma da Biblioteca Escolar, Rio Bonito do Iguaçu - PR.	156
Figura 3 - Forma da Biblioteca Escolar Itinerante, MST - PR.	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Existência de Biblioteca Escolar nas Escolas do Campo.	151
Gráfico 2 - Características do espaço físico e político da Biblioteca Escolar.	152
Gráfico 3 - Característica do acervo da Biblioteca Escolar.	167
Gráfico 4 -Práticas de uso da Biblioteca Escolar pela comunidade.	173
Gráfico 5 - Práticas de uso da Biblioteca Escolar pelo estudante.	174
Gráfico 6 - Práticas de uso da Biblioteca Escolar pelo professor.	176
Gráfico 7 - Características do trabalhador da Biblioteca Escolar.	180

LISTA DE SIGLAS

ANA	Articulação Nacional de Agroecologia
ASSESOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
BE	Biblioteca Escolar
BEs	Bibliotecas Escolares
BET	Biblioteca Escolar do Trabalho
BRAPCI	Base Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação
CAPS	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEB	Conselho da Educação Básica
CED	Centro de Ciências da Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEED/PR	Conselho Estadual de Educação – Paraná
CFR	Casa Familiar Rural
CELEPAR	Companhia de Informática do Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEB	Conferência Nacional “Por Uma” Educação Básica do Campo
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRABI	Comissão Regional dos Atingidos por Barragens.
DEDI	Departamento da Diversidade
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DET	Departamento da Educação e Trabalho
EdoC	Educação do Campo
EDUCAMPO	Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável
EI	Escola Itinerante
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELAA	Escola Latinoamericana de Agroecologia
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FECILCAM	Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão
FETRAF/SUL	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Sul do Brasil

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Celeiro
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IARPA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária
JST	Jornal Sem Terra
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MOVECAMPO	Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Campo e Educação do Campo
MPA	Movimento de Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEREA	Núcleo de Educação Racial e Afro Descendente
NRE	Núcleo Regional de Educação
NPPD	Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas
PENAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD Campo	Programa Nacional do Livro Didático para o Campo

PNTE	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PROJOVEM/CAMPO	Programa Nacional de Educação de Jovens que Integra a Qualificação Social e Profissional dos Agricultores Familiares - Programa Saberes da Terra
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUCA	Programa um computador por aluno
SBU	Sistema de Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Campinas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação – Paraná
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SUED	Superintendência da Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UBES	União Brasileira de Estudantes
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-oeste do Paraná
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 MARCOS DA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA EM BIBLIOTECAS ESCOLARES	37
2.1 ANÁLISES DE CONJUNTURA E CONTEÚDO: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	37
2.2 A PESQUISA EM BASES DE DADOS.....	40
2.3 DO EXPLORATÓRIO AO ESTUDO DEFINITIVO NA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	43
2.4 INVENTARIANDO A BIBLIOTECA ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO.....	49
2.5 ORDENAMENTO DA BIBLIOTECA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	51
3 A PRODUÇÃO DA BIBLIOTECA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (1998 – 2013)	54
3.1 A PRODUÇÃO ESCRITA DO MST: SUA INFLUÊNCIA NA GÊNESE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	65
3.2 A PRODUÇÃO ESCRITA DAS “ARTICULAÇÕES” NACIONAL E ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	71
3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: UMA LUTA QUE ACABA DE INICIAR	80
3.4 PESQUISA ENGAJADA E A PRODUÇÃO DO CONCEITO, EDUCAÇÃO DO CAMPO	88
3.5 A PRODUÇÃO DO MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (1998 A 2012): A LEI SE FEZ!	94
3.6 TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA: CAMPO E AGROECOLOGIA	105
3.7 A PRODUÇÃO LITERÁRIA.....	110
3.8 O LIVRO DIDÁTICO PARA A ESCOLA DO CAMPO.....	113
4 BIBLIOTECA ESCOLAR DA ESCOLA DO CAMPO	117
4.1 A BIBLIOTECA ESCOLAR NA LITERATURA.....	119
4.2 MATRIZES FORMATIVAS DA BIBLIOTECA ESCOLAR DO TRABALHO	127
4.2.1 A cultura.....	128

4.2.2 O Conhecimento.....	133
4.2.3 A Organização coletiva dos atores-sujeitos	138
4.2.4 O Trabalho	144
4.3 O CENÁRIO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES INVESTIGADAS	149
4.3.1 O espaço físico e político da Biblioteca Escolar	150
4.3.2 O acervo da Biblioteca Escolar	161
4.3.3 Atores-sujeitos da Biblioteca Escolar	170
4.3.3.1 Comunidades camponesas como ator-sujeito.....	172
4.3.3.2 Estudantes como ator-sujeito	174
4.3.3.3 Professor como ator-sujeito.....	176
4.3.3.4 Trabalhadores da Biblioteca Escolar como ator-sujeito	178
4.4 PRINCÍPIOS DA PRODUÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR DO TRABALHO ..	183
4.4.1 Primeiro Princípio: Forjar a pedagogia da ocupação.....	184
4.4.2 Segundo princípio: Resistir e lutar, trabalho dos atores-sujeitos	189
4.4.3 Terceiro Princípio: O trabalho e a organização coletiva como <i>práxis</i>.....	194
4.4.4 Quarto Princípio: Definir o perfil do trabalhador da biblioteca escolar... 	198
4.4.5 Quinto Princípio: Escolarizar-descolarizar a <i>práxis</i> da Biblioteca Escolar do Trabalho	201
4.4.7 Sétimo Princípio: Formar o leitor-escrevedor na BET	210
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS, UM NOVO CAMINHO SE INICIA	214
REFERÊNCIAS.....	221
APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA JUNTO AO ESTADO	232
APÊNDICE B – INVENTARIANDO A BIBLIOTECA DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ	233

APÊNDICE C – BIBLIOTECA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (1998 A 2013): DOCUMENTOS DO MARCO LEGAL, LITERÁRIO, PRÁTICA PEDAGÓGICA, PRÁTICA EDUCATIVA, DIDÁTICOS.....	237
ANEXO A: AUTORIZAÇÃO DA SEED PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	264

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, que procura ser resposta a tantas indagações, apresenta resultados da pesquisa de doutoramento, de 2011 a 2014, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a orientação da Professora Doutora Leilah Santiago Bufrem.

A pesquisa deu sequência ao trabalho desenvolvido no mestrado (GEHRKE, 2010) em que analisamos as práticas de leitura e escrita em contexto da Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Paraná. Ao ingressar no doutorado, em 2011, no PPGE – UFPR, a intenção de pesquisa foi investigar as Bibliotecas Escolares em contexto da Educação do Campo no Estado do Paraná, espaços a serem conjecturados, para produção de dados.

Nesse sentido, a Biblioteca Escolar do Trabalho é projetada na investigação como estratégia de resistência, contra a ampliação do latifúndio improdutivo que, por assim ser, torna-se produtivo para alguém. Os parques conhecimentos depositados em suas prateleiras podem ajudar a descobrir a quem interessa a “improdutividade-produtiva” da Biblioteca Escolar. E a primeira descoberta feita foi: faz-se necessário produzir a explicação deste fenômeno social, educacional e humano, a Biblioteca Escolar, enquanto latifúndio improdutivo-produtivo.

A procura pela explicação iniciou quando passamos a descrever nossa trajetória de educador-pesquisador¹, marcada na investigação, que, do tipo engajada, colocou-se em processo de transformação do pesquisador e da pesquisa.

Em 1971, numa pequena comunidade do campo, em Três Passos², no Rio Grande do Sul, iniciou-se a minha trajetória de vida, de filho de agricultores, portanto, agricultor, como meus quatro irmãos. Em nossas vidas, sempre estiveram presentes o trabalho e poucas possibilidades de estudo. Livros e biblioteca nunca tivemos. Meus irmãos mais velhos frequentaram a escola multisseriada e

¹ Na sequência, o texto está escrito na 1ª pessoa do singular, porque passa a se referir a elementos da trajetória-formativa pessoal do pesquisador.

² Três Passos localiza-se ao Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, uma região composta de pequenas propriedades rurais, portanto com base econômica na produção agrícola.

conseguiram, mais tarde, no ensino noturno, concluir o antigo ginásio. Meu irmão mais novo e eu conseguimos concluir o Ensino Médio na cidade e, dos quatro irmãos, somente eu consegui frequentar a universidade e dar sequência à formação acadêmica.

Tímidas eram a intenção e a prática dos governos para ampliar a escolarização, e, lentamente, já se dava início à nucleação³ das escolas e ao fortalecimento da escola seriada urbana. No campo e na agricultura, a monocultura, as sementes híbridas e outros insumos acompanhavam as novas tecnologias no cultivo da terra e a dependência do agricultor, que começavam a caracterizar a realidade. O modelo da produção agrícola e a educação andavam de mãos dadas, em nome do desenvolvimento do campo.

Nasci num período em que a mão-de-obra da juventude começava a ser dispensada numa unidade familiar de produção, diante do modelo agrícola que vinha sendo implantado. Compravam-se as sementes, os adubos e defensivos; sobrava tempo para poder estudar. Por um lado, essa foi a possibilidade de estudo, por outro, foi meu afastamento desse contexto, como o de tantos jovens do campo em nossa região⁴.

Tive muita dificuldade no meu processo de alfabetização, pois, além de aprender a ler e a escrever, precisei me apropriar, também na fala, da Língua Portuguesa. Até então, comunicava-me somente em alemão.

Fomos crescendo, e as necessidades da família também. As terras já não produziam o suficiente para propiciar o sustento de todos. Os preços dos produtos sempre em baixa e, sem dúvida, nossa prática da monocultura em pequena propriedade levaram-nos, como a tantos outros agricultores da época, à mudança para a cidade. Esta também foi motivada pela intenção de continuidade dos estudos,

³ Foi e continua sendo o processo de fechamento das escolas rurais, em sua maioria multisseriadas. No Rio Grande do Sul, esse fenômeno social ocorreu fortemente nos anos 80, paralelamente ao êxodo rural produzido diante do modelo de agricultura adotado para o campo, pelos governos. Os núcleos escolares ou escolas polo trouxeram o sistema seriado, o fortalecimento da escola nas cidades e pequenos distritos, em detrimento da escola no campo.

⁴ Nos anos 80, a Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul era conhecida como a “região celeiro”, mas o modelo agrícola imposto foi expulsando a juventude e famílias inteiras do campo. O êxodo rural levava as famílias para a indústria do calçado na região metropolitana de Porto Alegre, que, então, precisava de mão de obra.

uma vez que, no campo, a educação oferecida era somente até o ginásio. Vender a terra e ir para a cidade em busca de trabalho foi a saída encontrada. Lá, concluí o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Importante destacar que, ao retornar para essas escolas em 2012, como visitante-pesquisador, busquei nas bibliotecas escolares da minha infância e juventude a possibilidade de localizar algo produzido por mim, arquivado nos seus acervos. Como era de se esperar, nada encontrei em suas memórias. Apenas o espaço era o mesmo. Porém, na minha memória-lembrança daqueles espaços-tempos, permanecem: o cheiro de álcool do mimeógrafo que rodava as matrizes de textos prontos para ler, preencher, e que pintávamos alegremente; os testes de leitura frente a pessoas estranhas; os muitos momentos de castigo, segurando livros sobre a palma das mãos; os momentos de ouvir história e as tantas imaginações que nos proporcionaram; os recitais de poesia nas horas cívicas e os prêmios que os melhores recebiam; os livrinhos de textos que montávamos em aula. Muitas lembranças, nenhum registro da minha passagem naqueles lugares. As duas bibliotecas escolares, com seus acervos, sabem mais de Érico Veríssimo, Vinícius, Drummond, até Paulo Coelho, Cora Coralina e tantos outros menos famosos. Não sabem nada de mim e de tantos outros sujeitos que por lá passaram e viveram suas histórias escolares.

A escola me interessava. Passei a cursar magistério, o que aconteceu muito por acaso em minha vida, já que o ensino era privado, e as condições não favoreciam. Mas sempre tinha sonhado ser professor. Para pagar os meus estudos, a escola me possibilitou trabalhar na sua biblioteca, no turno inverso ao do meu curso. Naquele período, não poderia imaginar que um dia faria uma tese sobre essa temática.

Desse curso e vivência, extraí muitos significados para minha vida pessoal e profissional. O mais forte de todos e que marcou a minha formação foi quando a escola, que era uma instituição religiosa, definiu encerrar sua missão naquela cidade, e os movimentos sociais, que na época discutiam a criação de uma escola de formação de professores, assumiram-na.

Foi criada a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro (FUNDEP⁵), gestada na década de 1990, que se tornou a escola de formação dos professores de acampamento e assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e dos demais professores leigos da região. Os conflitos vividos neste processo transitório compuseram minha formação política e de leitura da realidade. A mistura entre o tradicional e o novo que se propunha construir gerou muitos debates e formação. Foi um processo constante de escolhas, nos quais fui me tecendo como educando-educador. Nesse período, participei, ativamente, na organização de grêmios estudantis e nos congressos nacionais da União Brasileira de Estudantes (UBES).

A década de 1990 foi, também, com atraso, o auge da tentativa de aplicar a proposta construtivista em nossa região. “Professores progressistas”, entre os quais eu me colocava, e a fundação em que eu atuava como professor queriam aplicar a proposta nas práticas pedagógicas. Tinha-se também a leitura de Paulo Freire sobre a educação popular e a alfabetização de adultos; conheci, por meio da leitura, a pedagogia socialista, com Pistrak (2000), Krupskaia (1987), Makarenko (1981) e Vygostski (1998). Foi um tempo fecundo, no qual me descobri educador popular e, a cada dia, fui assumindo mais, no meu fazer pedagógico, a coerência e o compromisso com os trabalhadores.

Em 1992, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijui – criou, em Três Passos, um campus universitário. Essa conquista foi importante para a região que, empobrecida e distante dos centros acadêmicos, passou a oferecer, mesmo que com muita restrição, o acesso ao Ensino Superior. Em 1993, criou-se ali o curso de Pedagogia, com sua primeira turma, que passei a integrar. A escolha por Pedagogia deu-se na perspectiva de reafirmar minha opção pela educação.

⁵ A Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Ceileiro (FUNDEP) foi criada no Rio Grande do Sul, nos anos 90, pelos movimentos sociais, entre eles o MST. Ela passou a desenvolver diferentes cursos formais e não formais; um deles, a formação de professores leigos, o primeiro de magistério do MST.

Minha aproximação com o MST, em 1994, levou-me, em 1997, logo após concluída a graduação em Pedagogia na Unijui, a atuar no MST, no Estado do Paraná, a convite do setor de educação desse Movimento⁶ para coordenar um programa de alfabetização de adultos. Foi uma nova etapa em minha vida, logo, em minha formação. Mais do que atuar na formação de educadores, encontrei-me diante de uma organização coletiva, o Movimento, que tem buscado resistir com os trabalhadores do campo, no campo, ocupando os latifúndios. Reconheci logo a minha identidade retirante, Sem Terra.

Na segunda metade dos anos 90, iniciou-se, no Brasil, a trajetória da Educação do Campo⁷ com o olhar dos movimentos sociais, que passaram a produzir uma referência teórica e prática acerca da questão. Ela já existia (continua existindo) na forma da educação rural⁸. Porém, para os movimentos sociais ela se forja a partir de 1998, pois é nesse período que ocorre o reascenso desses marcos e lutas. Crescem os debates do Projeto Popular para o Brasil e, com eles, as demandas da educação para este novo campo e novo país que se propunha. Ou seja, é nesse contexto que os movimentos sociais do campo decidem pensar sua educação e lutar por ela, colocando a luta nessa história.

⁶ Utiliza-se a palavra Movimento, com letra maiúscula, para significar e representar a organização MST e diferenciar de movimento enquanto circulação dos sujeitos.

⁷ Pensar em Educação do Campo, no Brasil, 1998, implicava reconhecer que, historicamente, ela não existe no campo enquanto política pública e projeto educativo de uma sociedade que tem um número significativo de pessoas vivendo no e do campo. Implica, também, saber que inexistem um projeto social que considere o campo como lugar de desenvolvimento, no qual seus sujeitos o são de direito e precisam desenvolver-se para trabalhar e viver nesse espaço desde um projeto educativo que considere a cultura do povo do campo como uma matriz pedagógica. Nesta perspectiva histórica, colocam-se as lutas dos Movimentos Sociais do Campo para construir um sistema de educação básica para esse espaço, articulado a um projeto de desenvolvimento, fortalecendo a possibilidade de transformação social. Sobre as concepções de Educação do Campo e projeto de campo, ver especialmente: Caldart (2000; 2002); Arroyo, Caldart e Molina (2004); Souza (2006); Molina; Jesus (2005); Kolling; Cerioli; Caldart (1999).

⁸ Marcou o debate e as práticas da educação para o meio rural que, até os anos 80, foi marcado pelo ruralismo pedagógico. Com os movimentos sociais do campo, nos anos 90 recoloca-se este paradigma, provocando o debate em torno do desenvolvimento do campo e da Educação do Campo. Sobre esta questão pode-se ler: Calazans (1993); Leite (1999).

Meu envolvimento na construção desse projeto educativo se deu na origem - 1998 - com a constituição da Articulação Paranaense “Por Uma Educação do Campo”⁹ e a Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”¹⁰.

A trajetória de quinze anos no MST possibilitou-me um conjunto de experiências, que marcaram profundamente minha formação, entre elas: alfabetizar adultos; coordenar programas de formação de educadores; fazer a luta por escolas nos assentamentos; ser educador nos cursos de formação inicial e continuada de educadores nas escolas do Movimento; compor o coletivo nacional do setor de educação; conhecer a realidade brasileira, viajando em luta; coordenar o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); atuar como educador num conjunto de cursos dessa natureza por todo o país; registrar e escrever sobre várias dessas práticas; frequentar o Curso de Especialização em Educação do Campo na Universidade de Brasília¹¹, enfim, viver com a família Sem Terra nos acampamentos¹² e assentamentos¹³.

Com essa trajetória, fui me aproximando sempre mais das questões ligadas às práticas de leitura, escrita e alfabetização. Por essas questões e suas problemáticas, com o interesse e a necessidade de investigá-las, chego ao mestrado e sou acolhido no Programa de Pós Graduação (PPGE), na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que, de forma comprometida, passa a incorporar as questões do campo e da Educação do Campo na sua agenda de pesquisa. O trabalho gerou a dissertação intitulada “Escrever para

⁹ Articulação Paranaense “Por Uma Educação do Campo” foi criada em 1998, era composta pelos movimentos sociais e sindicais (MST, CPT, Apeart, Crabi, Assesoar) e universidades (UFPR, Unioeste).

¹⁰ A Articulação Nacional reunia as várias articulações dos estados. Ela promoveu várias conferências e estruturou o que se tem hoje de Educação do Campo, desde os movimentos sociais.

¹¹ Nesse curso realizei a pesquisa intitulada Práticas de leitura e escrita na Escola Itinerante e a formação de leitores-escrevedores no contexto da Educação do Campo, que resultou na Monografia do curso de especialização em Educação do Campo e desenvolvimento – UnB, Brasília, 2005.

¹² O acampamento é o primeiro passo que as famílias dão na conquista da terra, normalmente na beira de estradas e rodovias, próximo à área a ser ocupada. É uma situação improvisada, sob barracos de lona preta, símbolo da luta pela terra.

¹³ Assentamento é o espaço ou território conquistado pelos Sem Terra do MST, após a ocupação. É o espaço em que as famílias reconstróem suas vidas, o que inclui a escola, outra luta no processo da Reforma Agrária.

continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST”, pesquisa realizada entre 2008 e 2009 que evidenciou a necessidades de muitos outros estudos e intervenções no contexto investigado, a fim de analisar e produzir resultados que pudessem trazer contribuições a estes sujeitos.

Como pesquisar é percorrer um caminho, procurar, olhar atentamente a *práxis*, verificar como ela ocorre, questionar e engajar-se nas transformações, com a inserção no doutorado, em 2011, retomei formalmente os estudos, buscando um aprofundamento nas lacunas identificadas e nas novas questões produzidas nesse processo.

Concomitante, fui aprovado em concurso público, passando a atuar como professor na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), em Guarapuava, no Departamento de Pedagogia. Esse departamento oferecia o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, junto aos movimentos sociais do campo, e passei a ministrar a disciplina de Pesquisa em Educação e compor a equipe de coordenação do referido curso. A participação no Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Campo e Educação do Campo (MOVECAMPO), vinculado ao CNPq, foi outra frente de trabalho e se colocou como espaço coletivo para aprofundar estudos e envolver outros sujeitos nas investigações.

Com a trajetória de vida demarcada, retomamos a escrita do texto na primeira pessoa do plural, *nós*, agora para explicitar o conjunto de opções e decisões tomadas, no processo da pesquisa.

Delimitamos a investigação nas Bibliotecas Escolares das escolas públicas estaduais localizadas no campo, as quais, segundo a Secretaria de Estado da Educação (SEED), em 2012, somavam 550 (25,90%) estabelecimentos¹⁴, de um universo de 2120 (100,00%). A análise documental evidenciou que a Seed desenvolveu, entre 2010 e 2011, um trabalho de mudança de nomenclatura das escolas, ou seja, as escolas localizadas no campo foram desafiadas a fazer a opção de ser “do” campo e não apenas estar “no” campo. O fato exigiu delas um trabalho de discussão coletiva nas comunidades do campo, sobre a identidade e projeto da

¹⁴ A Seed nos entregou, em 2012, uma lista com nomes e endereços das escolas localizadas no campo (550), a fim de enviarmos o questionário da pesquisa. Esse foi nosso universo inicial de escolas participantes da pesquisa.

escola, portanto, a reelaboração do projeto político pedagógico e a inclusão em seu nome, “Escola do Campo”. Todo esse movimento produziu novos dados para a pesquisa e, em 2012, momento que enviamos o questionário para as Bibliotecas Escolares, tínhamos 435 (100,00%) estabelecimentos no campo, pois esses haviam feito o processo de mudança de nomenclatura, assumido a identidade de Escola do Campo e, assim, passando a constituir nosso universo de pesquisa.

Dessa demarcação inicial, fomos cercando o objeto de estudo a fim de problematizar e justificar sua pertinência na atualidade, no campo da pesquisa educacional. Buscamos nas bases de dados as pesquisas já realizadas na área, a fim de qualificar nossa análise e produção de dados.

Na ocasião da elaboração do projeto de doutorado (2011), foi selecionada uma das hipóteses produzidas no mestrado, a Biblioteca Escolar como mais um dos espaços de produção, ordenação e circulação da informação, do conhecimento, da cultura camponesa e do conjunto da humanidade. Podemos “estranhar” a constatação-hipótese, haja vista a criação da escola e da biblioteca para tal propósito, o acesso à informação, ao conhecimento, à cultura e à arte produzida historicamente pela humanidade. Porém, os fatos identificados na escola investigada, durante o mestrado (2008 e 2009), e o estudo exploratório de campo realizado em 2012 indicavam para direções diversas e contraditórias:

- a) a reduzida prática de escrita na escola ou a equivocada compreensão de escrita confundida com cópias;
- b) os problemas no espaço, acervo e práticas de uso da Biblioteca Escolar, ou a sua inexistência no contexto do campo;
- c) a inexistência, no acervo da Biblioteca Escolar, da produção dos sujeitos escolares;
- d) a compreensão assumida pelas escolas de que o livro precisa vir do Estado, e de que os estudantes, educadores, comunidades e movimentos sociais não são autores de escrita;
- e) a ampliação de políticas e programas no Ministério da Educação (MEC) para a formação de leitores e a constituição da Biblioteca Escolar;

- f) a baixa frequência ou inexistência dos documentos do MST nas escolas públicas dos assentamentos, já que o Movimento tem enviado permanentemente seus documentos para suas escolas;
- g) o frequente fechamento das Bibliotecas Escolares para dar espaços aos laboratórios de informática, sem que seja pensada a possibilidade de articular os dois espaços educativos por parte dos gestores e educadores;
- h) as constantes desvinculações percebidas entre as práticas escolares de ler e escrever e as necessidades sociais e culturais dos sujeitos do campo;
- i) a baixa frequência da pesquisa escolar na biblioteca;
- j) o movimento camponês, nesse caso referindo-se ao MST, com base social analfabeta ou com baixa escolaridade, mas que escreve, lê e luta, muitas vezes não é percebido pela Escola do Campo como referência no processo de acesso e produção do conhecimento;
- k) o movimento da Educação do Campo e seus intelectuais orgânicos em luta, produziram um conjunto expressivo de documentos que ainda não chegaram efetivamente nas Bibliotecas Escolares das Escolas do Campo.

Delimitado e justificado o tema, apontadas as contradições, elegemos questões de pesquisa:

- a) Se a produção escrita em processo de luta leva à composição da Biblioteca da Educação do Campo, pelos movimentos sociais, confirmando a tese de Williams (2011) de que escrever é um modo de lutar, é possível projetar esta referência para a escola na Biblioteca Escolar do Trabalho? Lutar e escrever nesse contexto seriam ações possíveis? Lutar para quê? Contra quem? E escrever é trabalho?
- b) Se o MST ocupa a terra e o latifúndio com sua base social analfabeta ou com baixa escolaridade, reivindica a escola e escreve seus documentos, essa experiência aponta indicativos para se pensar a ocupação da Biblioteca Escolar? E para transformá-la em Biblioteca Escolar do Trabalho?

- c) A Biblioteca Escolar do Trabalho, junto ao movimento social do campo pode lutar por políticas de publicação da produção dos enunciados escolares e não escolares, superando a simples espera do Estado Educador (GRAMSCI, 1991; 2001), pelo livro?
- d) Mesmo com o avanço da ciência da informação, os sistemas de informação aperfeiçoados, as tecnologias educacionais, o livro digital, entre outros acessórios midiáticos, a Biblioteca Escolar e os documentos impressos são atuais e necessários para o contexto educativo?
- e) A formação de intelectuais orgânicos, leitores-escrevedores na escola e na Biblioteca Escolar do Trabalho se faz possível?

Para realizar a produção de dados, articulamos categorias teóricas que sustentam a análise do processo político concreto, a partir das categorias evidenciadas no próprio estudo e produção da tese. Elas foram sendo definidas e aclaradas nos diferentes momentos do processo de pesquisa, dando uma característica circular a sua incorporação, bem como a redefinição de algumas e, inclusive, o abandono de outras. Portanto, a redação do texto-tese, organizado em capítulos, sessões e outros, de forma mais linear, não expressa necessariamente a ordem de incorporação das categorias na análise.

Ao tratar da investigação da Biblioteca Escolar em contexto do campo e dela a formulação de contribuições *práxis* para produção da Biblioteca Escolar do Trabalho, o processo de pesquisa trabalhou com as categorias teóricas Biblioteca Escolar, a cultura, o conhecimento, a organização coletiva e o trabalho, Educação do Campo a partir de um conjunto de autores e obras. Essas categorias de análise política, relacionadas a um modelo teórico que se foi explicitando a partir de leituras, com ênfase em certos condicionamentos estruturais provocaram uma reflexão tensionada pelos movimentos conjunturais.

No campo da Biblioteca Escolar, destacamos Milanesi (1986; 1988), um dos autores referência na tese, pois tem pesquisa e produção na área da organização da Biblioteca Escolar e na ordenação do acervo, analisa as políticas para biblioteca e a formação do bibliotecário, na biblioteca pública e a formação do leitor; Silva (1986;

2003a) contribui com sua pesquisa, quando projeta uma pedagogia de leitura e compreende a Biblioteca Escolar como espaço de transgressão, assumindo o trabalhador deste espaço como um bibliotecário pedagogo; Freire (1987; 1984), quando trata da importância do ato de ler, propõe a Biblioteca Popular como espaço de produção e circulação do conhecimento e da cultura. Incorporaram a análise e contribuíram com a demarcação da concepção de Biblioteca Escolar, Freinet (1996; 1998) que criou, em sua pedagogia, a Biblioteca do Trabalho, estabelecendo relação entre o trabalho escolar e a vida das crianças; Shulgin (2013) e Pistrak (2000; 2009) que, na pedagogia socialista, desenvolvem a escola do trabalho, e, nela, a relação entre o trabalho escolar e o trabalho socialmente necessário, naquele contexto revolucionário.

A *práxis* da EdoC na educação brasileira, recentemente criada no cenário educacional, em 1998, vem se forjando conceito e, nesta tese, é analisada, basicamente, a partir da obra organizada por Caldart *et al.* (2012), que reúne, em forma de dicionário, verbetes-conceitos, produzidos por diversos intelectuais orgânicos dessa luta, que formulam a categoria Educação do Campo.

Contribuiu com a produção da tese a projeção de matrizes formativas como a cultura, o conhecimento, a organização coletiva e o trabalho, categorias que, articuladas entre si, deram sustentação à análise.

A cultura, enquanto categoria é sustentada em Gramsci (1991; 2001), quando analisa a hegemonia da classe dominante na relação com a cultura, portanto, aponta a necessidade de se criar uma cultura contra hegemônica, ou uma concepção de mundo capaz de criar um novo senso comum das massas. Sua formulação sobre os intelectuais da cultura colabora para pensarmos, nesse caso, os intelectuais orgânicos atores-sujeitos da Educação do Campo e na Biblioteca Escolar. Em Williams (2007; 2008; 2011), encontramos a definição de cultura, como um modo de vida ou como um modo total de vida. Suas ideias colaboraram com a tese, ainda, quando compreende a escrita como um modo de luta, próprio da conjuntura do contexto analisado na pesquisa. Freire (1987; 1984; 2001) enriquece a análise quando aponta que a cultura representa a experiência viva e vivida dos grupos humanos, sua produção material, existencial e intelectual. Chauí (1993)

afirma a necessidade de atuarmos com uma posição ou concepção engajada de cultura, quando se pretendem processos democráticos de transformação.

Fundamentamos também a pesquisa na concepção dialética do conhecimento em Marx (2008) e Sánchez Vásquez (1968), que consideram que ele se produz nas relações, é sempre uma construção cultural, social e histórica, mediada pelo trabalho humano. O conhecimento é sempre uma produção coletiva na prática social dos intelectuais orgânicos, mas precisa ser apropriado por cada indivíduo ativo da sociedade (MARX, 2008). Para Lopes (1999) existe também um conhecimento escolar, engendrado no processo da apropriação do conhecimento científico no contexto escolar, que é matizado constantemente, também, pelo conhecimento cotidiano. Lopes, ao realizar seus estudos sobre currículo e cultura, entende o conhecimento escolar como uma instância própria de conhecimento. Portanto, a escola é concebida como ordenadora e desordenadora do conhecimento escolar, na relação com a ciência e o cotidiano.

A categoria da organização coletiva, formulada enquanto matriz formativa, associada a outros tantos aspectos da formação humana, é chave para transformar a Biblioteca Escolar em Biblioteca Escolar do Trabalho, pois os sujeitos-atores reais do seu tempo precisam conhecer e compreender o movimento da realidade (MARX, 2008) para intervir no mundo (FREIRE, 1987), e o conjunto de relações que dali decorre também intervém na escola, o que precisa ser projetado desde a organização coletiva. Na perspectiva da organização coletiva formulada nas pedagogias Freinet, Freireana, Socialista e do Movimento, analisadas na tese, não se estuda para um dia ser e fazer, como pregam as pedagogias liberais (FREITAS, 2003), pois precisamos estar no mundo desde nosso “que fazer” (FREIRE, 1987).

Pistrak (2000; 2009), nas obras “Fundamentos da escola do trabalho” e na “A Escola-Comuna” e Makarenko (1983) na obra “Poema Pedagógico”, trazem o conceito de auto-organização como dimensão concreta da formação do novo homem, pela qual a participação é absolutamente necessária na organização do Estado. No mesmo sentido, Freitas (2003) acredita na auto-organização dos estudantes, como forma de enfrentar a exploração capitalista do homem sobre o homem, também no contexto do trabalho pedagógico.

Em Marx e Engels (1986), o trabalho é compreendido como o fundamento de toda vida, como o conjunto de atividades intelectuais e manuais, realizadas pelo ser humano, na relação com a natureza, dentro de uma cultura ao longo da história, a formação omnilateral (FRIGOTTO, 2012). O trabalho como categoria teórica foi fundamental na definição e projeção da Biblioteca Escolar do Trabalho, ou seja, a Biblioteca Escolar, ao assumir na sua função formativa e educativa, o trabalho escolar, o autosserviço e o trabalho socialmente necessário. São aspectos ou dimensões para os quais buscamos fundamentos na obra recentemente lançada no Brasil de Shulgin (2013), intitulada “Rumo ao politecnismo” e na obra “A educação do trabalho” de Freinet (1998).

Essas questões conduziram à reflexão e à produção de dados, sendo que a concepção de Biblioteca Escolar assumida na pesquisa indica que a problemática não se encontrava circunscrita e determinada em si mesma, como também não estava unicamente na Biblioteca Escolar a possibilidade de ruptura e transformação. A Biblioteca Escolar sustenta e é sustentada pela forma escolar capitalista. Logo, faz-se necessário transformar a escola e, nela, a biblioteca. Essa premissa não significa que se tenha assumido uma posição determinista, pois a transformação da escola pode começar pelos atores-sujeitos que ocupam a Biblioteca Escolar do Trabalho, como forma de trabalho, estudo e luta.

Circunstanciado o objeto e demarcada a compreensão teórica, chegamos à formulação da tese: O caráter originário das bibliotecas configuram uma natureza específica da cultura, do trabalho e do conhecimento, de acordo com as necessidades históricas e concretas de sua trajetória e existência, logo, uma biblioteca escolar do trabalho pode exercer caráter transformador.

Essa posição favoreceu a definição e o ordenamento dos propósitos da investigação. Como objetivo geral: produzir contribuições para transformar a Biblioteca Escolar em Biblioteca Escolar do Trabalho, na perspectiva da sua existência, conjuntura e propósitos. Como objetivos específicos, visamos compreender a relação entre a conjuntura da Educação do Campo, as políticas públicas e a produção do acervo dessa luta (1998 a 2013); caracterizar a Biblioteca Escolar paranaense, seu espaço físico e político, acervo e o trabalho dos atores-

sujeitos; conceber matrizes formativas para a formação de atores-sujeitos na Biblioteca Escolar do Trabalho; indicar princípios para produção da Biblioteca Escolar do Trabalho

Explicitados os objetivos da investigação, passamos a situar a opção teórico-metodológica da pesquisa. Nosso trabalho investigativo foi construído a partir da análise de conjuntura e da análise de conteúdo para compreender o objeto, a Biblioteca Escolar da Escola do Campo. Portanto, um estudo em caso, que situa o objeto enquanto unidade dentro de um sistema mais amplo e complexo, captando o movimento histórico em que se encontra circunscrito, as contradições e conflitos que o envolvem, os limites e possibilidades de ruptura e a posição de classe dos sujeitos-atores envolvidos. A investigação assumiu a posição e compreensão da Biblioteca Escolar enquanto uma *práxis* (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968) na escola, com sua autonomia e projeto próprio, não como apêndice, nem como independente, pois, situa seu trabalho na esfera da atividade humana (BAKTHIN, 2003), tem uma função a cumprir em dada escola, prestando serviços de informação, espaço de trabalho e estudo, uma Biblioteca Escolar do Trabalho.

Essa trama de análise e descrição permanente, que marca o método e a produção de dados qualitativos, afirma a ciência e a pesquisa científica do tipo engajado, a serviço da classe explorada, dos camponeses em luta que necessitam compreender a realidade para transformar ou como diria Marx (2008), para revolucionar.

No polo técnico da pesquisa, ocupamo-nos com o estudo exploratório em campo, inventariando a Biblioteca Escolar das 355 (81,60 %) Escolas do Campo participantes da pesquisa, reunindo e ordenando o acervo produzido pelos movimentos sociais do campo entre 1998 e 2013, mediados pela análise documental, verificando as bases de dados; lendo e fichando obras da área.

O trabalho estrutura-se com a introdução e, na sequência, três capítulos articulados entre si. O primeiro apresenta e aprofunda a trajetória metodológica empreendida na investigação, justifica as escolhas feitas e, faz um desenho inicial da tese.

O segundo capítulo traz a análise de conjuntura da Educação do Campo, possibilitada pela análise documental e de conteúdo, por meio dos documentos teóricos, literários, legais e didáticos produzidos entre 1998 e 2013 pelos atores-sujeitos da Educação do Campo. Ao longo do capítulo e sua análise, cada um desses documentos vai sendo apresentado, compondo o acervo da Biblioteca da Educação do Campo compreendida como produção e protagonismo dos movimentos sociais, atores-sujeitos e intelectuais orgânicos da luta pela Educação do Campo no Brasil. O capítulo foi ordenado em cinco partes que se complementam, não seguindo a cronologia como forma de exposição. Fizemos a opção de identificar e valorizar aspectos fortes desta produção, as *práxis* mais evidentes, assim organizadas: a teoria e prática educativa da educação e escola; a teoria e prática educativa, campo e agroecologia; a legislação produzida no período; a produção literária; e o livro didático e a Educação do Campo.

No terceiro capítulo produzimos a conjuntura da Biblioteca Escolar da rede estadual do Paraná, escolas no campo. Essa análise foi efetivada a partir das observações em campo e do retorno e tratamento do inventário da realidade, sobre dados sempre eivados pela teoria pedagógica e científica da área. O capítulo está organizado em quatro grandes partes, cada qual com seções próprias. Inicialmente, traz a pesquisa bibliográfica realizada na área da Biblioteca Escolar; na segunda parte produzimos matrizes formativas, na terceira parte produzimos dados a partir da pesquisa empírica e de campo; na sequência, a quarta parte traz os princípios de ocupação da Biblioteca Escolar, ou seja, marcos de proposição para a Biblioteca Escolar do Trabalho.

As considerações finais são seguidas pelas referências e o conjunto de anexos e apêndices utilizados e produzidos na pesquisa.

2 MARCOS DA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA EM BIBLIOTECAS ESCOLARES

Queremos considerar que o processo investigativo nem sempre consegue ser registrado no mesmo movimento dialético em que é forjado, pois ele conta com instâncias e dinâmicas próprias de produção. Marques (2001) lembra que, do processo de investigar o objeto para o processo de escrita do texto científico, a tese, novos elementos que constituem o gênero discursivo se colocam, e a característica da linearidade da escrita é uma delas. O mesmo autor reforça que, sem perder o rigor científico no processo de produção do conhecimento, que inclui a escrita, ela precisa ser livre, criadora e transgressora. Nos limites dessa consideração, descrevemos as ações paralelas e complementares, mediadas pela análise de conjuntura (SOUZA, 2009a) e de conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2003; BAKHTIN, 2003), desenvolvidas ao longo do processo investigativo, que incluiu a escrita. Realizamos a revisão bibliográfica do objeto com a busca nas bases de dados das teses, dissertações e artigos científicos e em livros impressos; a reunião e análise dos documentos, tratando da EdoC produzidos e publicados entre 1998 a 2013; as observações de campo em BE de escolas de assentamento, acampamento e de agricultores familiares com um estudo exploratório inicial, seguido do estudo final; a realização do inventário da realidade em 355 Escolas do Campo e sua análise e produção de dados.

2.1 ANÁLISES DE CONJUNTURA E CONTEÚDO: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Por se tratar de investigação educacional, com enfoque qualitativo, destacado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), no contexto do movimento social do campo, buscamos, na análise de conjuntura (SOUZA, 2009a) e na análise de conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2003; BAKHTIN, 2003), sua cientificidade, o método e as categorias de análise para produção dos dados.

Para proceder à análise de conjuntura, tomamos as categorias, acontecimentos, cenários, atores, relações de força, articulação entre estrutura e conjuntura, propostas por Herbert José de Souza, Betinho (2009a), quando indica as

ferramentas necessárias para realizar a análise. Cada categoria necessitaria seu tratamento específico e, no conjunto, elas teriam caráter de representação da vida. Souza (2009) lembra Marx, quando este faz uso dessas categorias para produzir seu estudo da revolução francesa, discussão que se encontra em “O 18 de Brumário”, uma das análises de conjuntura mais conhecidas e respeitadas sobre uma dada situação política.

Assumimos, a partir desse autor, a compreensão de que fatos são diferentes de acontecimentos. A Educação do Campo (EdoC) fez-se um acontecimento na história da educação brasileira a partir de 1998 e, nesse contexto, ocorreram fatos importantes, entre eles a criação da Articulação Nacional por uma EdoC, em 1998; a produção das diretrizes operacionais para as Escolas do Campo, em 2002; e cursos específicos de formação de educadores, que podem gerar novos acontecimentos. A biblioteca se fez acontecimento na história e na cultura da humanidade, e a BE é um fato. Dela decorreram novos fatos, entre eles, a produção de material didático específico com este tipo de conhecimento, programas e políticas de acesso a informação e, em 2010, um novo fato, a Lei n.º 12.244 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.

O cenário trazido aqui é o campo brasileiro em disputa, a educação e a escola do campo brasileira e paranaense, nela a Biblioteca Escolar (BE). Esta última, ainda sem muito espaço no cenário da EdoC dos movimentos sociais; no estado; na escola do campo. A constatação que justifica a pesquisa em curso, cuja intenção é trazer para o cenário da EdoC, um fato, a BE da Escola do Campo, que precisa se fazer acontecimento, a Biblioteca Escolar do Trabalho. Ao chamar a atenção para o cenário como algo que não é fixo ou dado, Souza (2009a) deixa claro que, na trama de relações, ele se faz e refaz-se. A BE no contexto do campo, da educação e da escola precisa ser pauta de luta, produzir novas relações.

Identificar os atores (SOUZA, 2009a) ou sujeitos (BARDIN, 2009; FRANCO, 2003), que ao longo da tese são tratados como atores-sujeitos de um processo educativo, a EdoC e a BE, foi fundamental para tecer a análise. Nesse cenário, os atores-sujeitos são diversos, o Movimento da EdoC, o Estado, as universidades, o mercado editorial, o agronegócio. Assumimos a posição de compreendê-los como

intelectuais orgânicos, desde Gramsci (1991), atores-sujeitos a serviço da classe trabalhadora ou da classe dominante, com função política conservadora ou transformadora. A perspectiva de intelectual orgânico, para Gramsci (1991), não os compreende como subjetivo, mas coletivo, intelectuais como massa e não como indivíduo.

A pesquisa, que nunca é neutra, assume uma posição política e, assim, fez a opção por trazer para o cenário os atores-sujeitos trabalhadores do campo, das águas e das florestas, que, na história da EdoC, são protagonistas. São eles: indígenas, agricultores familiares, quilombolas, Sem Terra acampados, Sem Terra assentados, reassentados das barragens, ribeirinhos, ilhéus, faxinalenses, camponeses e urbanos. Esses atores-sujeitos se reterritorializam (FARIAS, 2013) na escola como estudantes, alunos, educandos; professores, educadores, diretores; funcionários, secretários, serventes, merendeiras, zeladores, agentes de biblioteca, pedagogos, supervisores; pais. Ao forjar a Biblioteca Escolar do Trabalho, esses atores-sujeitos precisam ser considerados, haja vista, os diferentes usuários desse espaço educativo.

A conjuntura se faz num processo de relação de forças, visíveis e invisíveis, quantitativas e qualitativas, sempre em movimento e nunca fixas. Para Souza (2009 2009a, p. 13), as classes sociais estão em permanente relação. “Essas relações podem ser de confronto, de coexistência, de cooperação e estarão sempre revelando uma relação de forças, de domínio, igualdade ou de subordinação.”

No caso em estudo, isso fica bem evidente em diferentes situações. Enquanto a questão agrária forja posições contrárias entre estado e movimento social, pois mexe na estrutura fundiária do país, a questão da EdoC avança no marco legal em consenso entre atores-sujeitos, da luta e o Estado, porém sua implementação fica relegada em muitos aspectos.

Quando se trata da escola no campo, os diferentes atores-sujeitos comungam de tal ideário, porém, quando se pauta a escola do campo, embora as políticas educacionais apontem para isso, no chão das comunidades as contradições e conflitos instauram-se. A biblioteca para a escola é pauta e compromisso no discurso do governo, do Estado, dos movimentos sociais, dos

educadores, das comunidades, dos estudantes. Porém, na trama das relações, ela não vem se efetivando, e isso precisa ser compreendido.

A articulação entre estrutura e conjuntura, outra categoria utilizada por Marx (2008) e indicada por Souza (2009a) na análise de conjuntura, ajudou a compreender a relação entre as demais categorias. No caso em estudo, fez-se necessário colocar em relação a estrutura fundiária de nosso país, nela a questão agrária e os modelos de desenvolvimento em jogo; o papel social da educação e, nela, a escola; ainda, o lugar da produção e reprodução do conhecimento, compreendendo a importância ímpar da BE da Escola do Campo nessa relação.

A adoção da análise de conteúdo e o conjunto de seus encaminhamentos de análise foram transgredidos em um de seus elementos, não assumimos o conteúdo dos depoimentos e dos documentos, como mensagens (FRANCO, 2003) e, sim, como propõe Bakhtin (2003), o conteúdo como enunciado, presente na linguagem. Esse trabalho foi desenvolvido especificamente em dois instrumentos da pesquisa, os documentos produzidos pela EdoC e os depoimentos dos trabalhadores das Bibliotecas Escolares investigadas. Partimos da análise do conteúdo dos enunciados, segundo quem os produz, os intelectuais orgânicos do Movimento, do Estado, professores ou educadores, estudantes, das editoras e seus escritores e dos trabalhadores das BE.

2.2 A PESQUISA EM BASES DE DADOS

Conhecer as pesquisas e a legislação desenvolvida no âmbito da BE foi outro marco na investigação. Buscamos informações na Base Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI); na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁵; no Sistema de Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Campinas (SBU-UNICAMP)¹⁶; na Biblioteca

¹⁵ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

Virtual de Educação do Campo Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)¹⁷; por fim, na página do Mec¹⁸ para verificar sua publicação na área da BE.

No campo da produção científica, buscamos a Brapci, com a utilização dos descritores de busca “biblioteca” e “escola”. O corpus de pesquisa, inicialmente composto por 463 artigos, no período de 1972 a 2010, reduziu-se aos 220 registros considerados pertinentes, em razão de sua adequação ao tema e ao contexto específico das Bibliotecas Escolares. Foi então analisada e interpretada essa literatura, destacando-se categorias como: o olhar dos sujeitos autores para as bibliotecas; os desafios; as práticas desenvolvidas; o letramento literário; a ação cultural; a integração biblioteca, professor e comunidade; a formação da cidadania; a organização da informação; a inclusão digital, as formas de comunicação social; e a gestão da informação.

A literatura sobre o tema BE na escola do campo reflete a escassez de estudos sobre o tema. Apenas três artigos discutem a questão e, mesmo assim, perifericamente. Bastos e Romão (2010), em dois artigos, mobilizam a noção de leitura da Análise do Discurso de matriz francesa para investigar como ela é discursivizada no âmbito de bibliotecas nomeadas alternativas, no caso, espaços de leitura pouco convencionais. Assim, analisam os dizeres de sujeitos-leitores inseridos em quatro bibliotecas desse tipo, quais sejam: a Barca dos Livros de Santa Catarina que leva a leitura através de um barco; a biblioteca Becei de Paraisópolis, localizada dentro de uma favela em São Paulo; a biblioteca itinerante Leitura de Barraco, espalhada em um assentamento rural do Movimento dos Sem-Terra e a Borrachaloteca de Sabará em Minas Gerais, instalada dentro de uma borracharia. Um terceiro trabalho, de Mayrink (1993), discute e propõe a biblioteca ambulante por meio de carro-biblioteca em escolas rurais de Marília, São Paulo, nas quais o trabalho é compreendido como animação cultural e centro de referência utilitário para toda comunidade.

¹⁷ Disponível em: <<http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

¹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:program_Acesso_em_04_de_Fevereiro_de_2014/a-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574>. Acesso em: 04 fev. 2014.

Na Capes, com a utilização de descritores de busca BE, o corpus de pesquisa ficou composto por 854 documentos (1973 a 2013). A partir de uma primeira análise, a leitura flutuante e extensiva, sobre o conjunto dos documentos, verificando a presença do enunciado “Biblioteca Escolar”, no título do trabalho, reduzimos o *corpus* a 175 documentos. A partir da seleção inicial, outra leitura foi realizada, nesse momento buscando identificar enunciados como a BE no contexto do campo, ou da escola do campo. Encontramos produções sobre a BE e sua gestão, estratégias e organização; normatização da biblioteca, seus programas, políticas e fóruns de debate; gestão da informação e do conhecimento; práticas de utilização; a formação do leitor, leitura literária, mediadora da leitura; o bibliotecário e dele o conjunto de acepções, pedagogo, agente, trabalhador, formador, animador de leitura; a vinculação da biblioteca com a literatura; a pesquisa escolar e a função do professor e da docência nessa relação; a integração biblioteca e comunidade; a inclusão digital.

Constatação similar ao verificado na Brapci, encontramos na base da Capes, ou seja, a baixa frequência de produção na área sobre BE no contexto do rural ou campo, expressando a ausência de estudos sobre o tema. Nessa base apenas um documento traz à tona a questão do campo, o trabalho de Daniel *et al.* (1998) que analisa a atuação do carro-biblioteca nas comunidades rurais em Florianópolis, Santa Catarina, com enfoque no público infantil, a partir da ação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O grupo de pesquisa entende esta ação como transformadora da comunidade rural em uma comunidade “ruralinformada”, em que o carro-biblioteca assume caráter de estímulo à leitura, pesquisa, lazer e informação, junto às crianças e professores.

Ao buscar a base de artigos, dissertações e teses da Unicamp, com a utilização dos descritores de busca BE, o corpus de pesquisa inicialmente composto por 500 artigos, no período de 1986 a 2013, reduziu-se a 75 registros considerados pertinentes, as Bibliotecas Escolares. A análise de conteúdo empreendida, identificação dos enunciados frequentes nos documentos, constituiu as seguintes categorias: a leitura em BE, projetos, programas e ações extra curriculares; o bibliotecário como sujeito desse espaço educativo e como mediador; o

financiamento; o letramento e as práticas de escrita; a dimensão pública da BE, a relação com a comunidade. Não localizamos produções sobre a questão da biblioteca em escolas do campo.

Outro espaço explorado foi a Biblioteca Virtual de Educação do Campo, organizada por Elias Canuto Brandão, professor da Unespar, que vem reunindo e compondo o acervo produzido no conjunto das IES e dos movimentos sociais do campo. Localizamos um conjunto de documentos como teses e dissertações, artigos, livros, legislação, filmes, entre outros. Sobre a BE não encontramos produção registrada.

Buscamos ainda, no campo legal, o Mec, que produziu a Lei n. 12.244 de 24 de maio de 2010¹⁹, dispondo sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País; o Programa Nacional de Educação do Campo, Pronacampo (MEC, 2012), que lançou os projetos de construção de escolas no campo (três modelos), prevendo salas de leitura ao invés de BE para as escolas; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criando o Programa Nacional do Livro Didático para Escola do Campo (PNLD Campo), para atender as demandas de livros para as Escolas do Campo e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que, no ano de 2013, seleciona obras especificamente para o contexto do campo.

A revisão bibliográfica favoreceu o olhar para a realidade e, dialeticamente, remeteu a novas buscas. Passamos a descrever o estudo de campo realizado.

2.3 DO EXPLORATÓRIO AO ESTUDO DEFINITIVO NA BIBLIOTECA ESCOLAR

Em 2011, realizamos estudo exploratório em campo, eu, em parceria com a companheira do grupo de pesquisa que discute a leitura em escolas do campo, doutoranda Daniela Carla de Oliveira e nossa orientadora, Professora Doutora Leilah Santiago Bufrem, visitando e fazendo a observação em escolas e Bibliotecas Escolares para cercar o objeto de pesquisa, como orienta a pesquisa qualitativa na

¹⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm>. Acesso em: 28 nov. 2013.

educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O roteiro envolveu olhar as Bibliotecas Escolares da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, no Acampamento Primeiro de Agosto, em Cascavel²⁰; dos Colégios Estaduais Ireno Alves dos Santos, José Alves dos Santos, Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguaçu; da Casa Familiar Rural²¹, também em Rio Bonito do Iguaçu, e do Colégio Estadual Centrão, no Assentamento Pontal do Tigre em Querência do Norte.

O estudo exploratório realizado possibilitou o diálogo entre pesquisador-militante, orientadora e companheira de pesquisa. Aproximou o grupo ao contexto a ser investigado, evidenciando que a produção de dados na pesquisa pode ser algo vivo e engajado, comprometendo a produção do conhecimento com os processos de transformação da realidade, pois conhecê-la, empiricamente, já faz parte da transformação. O trabalho de campo, realizado com propósito principal, aproximamo-nos do objeto investigado, gerou dúvidas, incertezas, indignações, informações, questões e impressões.

Para Lüdke e André (1986), o interesse do pesquisador, ao estudar um determinado problema, é verificar como ele se manifesta no cotidiano, e o processo de produção dos dados precisa ser discutido e analisado com os sujeitos investigados e com outras pesquisas e pesquisadores, para que a confirmação possa existir. Captar os significados que os sujeitos investigados conferem a suas práticas, suas compreensões, suas posições frente ao mundo, precisa ser uma ação perseguida pelo pesquisador, para que possam ser analisadas, confrontadas, confirmadas as hipóteses.

A imagem das BEs visitadas passou a permear o processo de estudo que acabava de iniciar. Conforme orientação, escrever e ler todos os dias eram nosso compromisso de doutorandos, portanto, socializamos na epígrafe inicial do trabalho

²⁰ A Escola Itinerante é uma das formas de fazer escola em acampamentos, áreas ocupadas, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). No Estado do Paraná, são 10 escolas em 2014. No ano de 2012, visitamos uma delas, a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, localizadas no município de Cascavel – PR. Para saber mais, podemos ler MST (2005); Gehrke (2010).

²¹ A Casa Familiar Rural é outra forma de fazer escola. Ela estrutura-se na Pedagogia da Alternância, ou seja, estudantes permanecem uma semana na escola e outras duas na comunidade, atende jovens agricultores no Ensino Fundamental, anos finais e, articula no ensino a relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano.

uma dessas leituras-escritas deste pesquisador, uma crônica, “ Bibliotecas da Beira” produzida após o trabalho de campo em Querência do Norte - PR.

Das impressões e certezas produzidas no campo empírico, constatamos que as BEs são, praticamente, inexistentes em Escolas do Campo, quando são tomadas na perspectiva histórica, conceitual e organizacional (MILANESI, 1986), mesmo quando esse espaço já compõe a cultura escolar (FORQUIN, 1993). Nas seis BEs visitadas, ela é praticada e compreendida de muitas formas: um espaço próprio e apropriado, com funcionários atendendo (uma biblioteca); uma prateleira de livros (uma BE); sala com livros didáticos, literatura e outros, mas sem uma ordenação científica (todas); divide espaço com o laboratório de informática (uma BE); um barraco de lona com acervo doado, espaço precário e trabalhador voluntário (uma BE); guardada em depósito (uma BE). Essa constatação nos levou a assumir e compreender que a BE, mesmo não sendo a desejada ou orientada na literatura da área, é a BE a ser transformada.

O estudo exploratório possibilitou a aproximação e compreensão dos programas e políticas que vêm sendo implementados nas escolas públicas na área da leitura, formação de leitores, livros e a BE.

Das políticas e programas federais, verificamos, no Portal do Ministério da Educação, em 2014 a implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), pelo Governo Federal em 1997, que previu o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino de todo o país, passou a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PNTE)²² em 2007, disponibilizando computadores, recursos multimídia e conteúdos educacionais para as escolas, com intuito do uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²³ que

²² O PNTE atende de forma descentralizada desde uma Coordenação Estadual e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), em cada unidade da federação. Cada NTE é composto por infraestrutura de informática e comunicação e com especialistas e educadores que atendem as escolas. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>>. Acesso em: 08 mar. 2014.

²³ O Programa se desdobra em PNLD EJA, PNLD Campo, PNLD Obras Complementares, PNLD Alfabetização na Idade Certa e PNLD Dicionários. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

distribui, em ciclos trienais alternados, livros didáticos, obras literárias, obras complementares e dicionários para alunos das escolas públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir de 2013, o PNLD oferece o Programa Nacional do Livro Didático para Escola do Campo (PNLD Campo), distribuindo obras didáticas²⁴ específicas para estudantes de 1º ao 5º ano das escolas “rurais” seriadas e multisseriadas; o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)²⁵, em curso desde 1997, objetiva distribuir acervo, como obras literária, de referência, de pesquisa escolar, entre outros, para os diversos níveis e modalidades da educação básica, com enfoque no PNBE do Professor²⁶, PNBE Periódicos²⁷ e PNBE Temáticos²⁸. Além dos programas e políticas verificados no Portal do Mec, localizamos três obras do órgão (MEC, 2006)²⁹, que orientam a política de formação de leitores, a biblioteca na escola e o uso do dicionário em salas de aula.

No âmbito paranaense, destacamos, inicialmente, um documento de orientação³⁰ da Seed para organização e implementação das Bibliotecas Escolares, datada de 2010; do Programa Paraná Digital³¹ da Seed em parceria com a

²⁴ As obras do PNLD Campo incluem a alfabetização matemática, letramento e alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, com intuito de atender as especificidades do contexto social, cultural, ambiental, econômico e político. Duas coleções foram selecionadas pelo programa em 2013, o Projeto Buriti Multidisciplinar da Editora Moderna e a Coleção Girassol, Saberes e Fazeres do Campo da FTD Editora.

²⁵ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574>.

Acesso em: 07 fev. 2014.

²⁶ O PNBE do Professor, criado em 2010, distribui obras aos professores da educação básica. Em 2013 já estava estruturado para atender a Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e o Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos.

²⁷ O PNBE Periódicos distribui revistas pedagógicas para professores e gestores da rede pública.

²⁸ PNBE Temático distribui obras de referência para estudantes e professores do Ensino Fundamental e Médio, com temas como direitos humanos, indígena, quilombola, campo, sustentabilidade e outros. Em 2013, cada escola cadastrada recebeu até 45 obras com os diversos temas.

²⁹ MEC. **Por uma política de formação de leitores**. Elaboração Andrea Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 35 p.; MEC. **Biblioteca na escola**. Elaborado por Andrea Kluge Pedreira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 57 p.; MEC. **Dicionários em sala de aula**. Elaboração Egon de Oliveira Rangel e Marcos Bagno. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 155 p.

³⁰ PARANÁ. SEED. **Orientações para organização e implantação das bibliotecas escolares**. Curitiba, 2010. 20 p.

³¹ Não localizamos informações sobre o histórico do programa. Mais informações podem ser encontradas na página da SEED. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=166>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

Companhia de Informática do Paraná (CELEPAR), que objetiva desenvolver o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) promovendo o acesso ao Portal Dia a Dia Educação, repassando computadores com acesso à internet para as escolas públicas estaduais, espaço virtual que coloca em relação a Seed e as instituições de ensino, atualização e expansão dos laboratórios de informática; do Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares Públicas (SEBE) criado em 2011, com intenção de dar padrão de qualidade às BE existentes e construir novas, acesso à informação aos estudantes e comunidades, informatizar e colocar as BE em rede, entre outros propósitos³²; do Programa Caravana da Poesia, com duas edições realizadas, a Caravana Helena Kolody, em 2012, e Vinícius de Moraes, em 2013.

Do conjunto de escolas visitadas, duas (Casa Familiar Rural e a Escola Itinerante)³³ não têm acesso ao Proinfo e ao Paraná Digital; uma guardou o acervo para dar lugar ao laboratório de informática; outra conseguiu manter no mesmo espaço os dois ambientes; apenas duas viabilizaram espaços para os dois ambientes educativos (o laboratório e a biblioteca). O uso dessa tecnologia em escolas do campo apresenta problemas estruturais, entre eles a falta de espaço, energia elétrica insuficiente, falta de telefone para internet, sem falar na preparação de educadores para usar essa fonte-instrumento de pesquisa e informação.

O acervo das BEs visitadas apresenta ordenamento diverso, e, a separação por disciplinas é o mais frequente. Composto quase que exclusivamente de livros didáticos, literatura e enciclopédias, o acervo tem sua origem basicamente nas doações do Estado e, algumas vezes, nas compras efetuadas com dinheiro próprio da escola. Um traço comum em cinco BEs é que apenas as obras literárias servem de empréstimo aos atores-sujeitos, sempre aluno devidamente matriculado, já que os demais membros da comunidade não contam com esse acesso. A BE do barraco de acampamento é a única a possibilitar aos atores-sujeitos da comunidade o

³² Podemos encontrar mais informações na página da SEED. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2616>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

³³ A Escola Itinerante não tem acesso a esses programas por estar numa ocupação, improvisada, ser escola de acampamento. A Casa familiar Rural, por ser um convênio entre SEED e Arcafar Sul, não recebe essas políticas.

empréstimo. Duas bibliotecas escolares não contam com alguém nelas trabalhando; em três delas trabalham auxiliares administrativos, sem preparação ou formação continuada; e, numa delas, o trabalhador é voluntário.

Durante o estudo exploratório, duas escolas possibilitaram um círculo de diálogo com os educadores e o grupo de pesquisa, o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares. Do diálogo, questões pertinentes foram indicadas pelos educadores e educadoras: “Educadores poucas vezes conhecem a biblioteca e orientam seus educandos a buscar neste espaço uma complementação de informações, aprender pela pesquisa”; “Ela é um espaço para troca de livros de literatura, raramente um espaço para ler”; “Em algumas situações é lugar para deixar os alunos de castigo porque não fizeram trabalhos, bagunçaram”; “Quem trabalha na biblioteca não domina esse espaço. Apesar do esforço, ajuda pouco”; “A troca permanente do funcionário faz com que cada um organize do seu jeito a biblioteca, quando iniciam sua atuação”; “A comunidade não usa este espaço e não há política da escola para isso”; “A biblioteca não tem planejamento ou função, fica esperando o aluno chegar”.

Lessard-Hebert, Goyette e Boutin (1990, p. 104) atribuem ao processo de ida a campo, o caráter de “contexto da descoberta”, pelo qual a investigação, ainda no estudo exploratório, vai cercando a questão, que vai sendo aclarada, investigada e registrada, na perspectiva da produção do conhecimento. Os dados jamais são colhidos na realidade, eles são produzidos, compreendidos como fonte, material empírico. Produzimos o que Lessard-Hebert, Goyette e Boutin (1990, p. 97) chamam de “teoria enraizada”, ou seja, teorias que se constituem desde o estudo em caso, em que o pesquisador atua no contexto investigado.

Esse diálogo, articulado ao conjunto de observações realizadas, foi muito significativo, pois, dele, captamos elementos que contribuíram na definição da investigação, a saber, a indicação de questões para o inventário de pesquisa; a revisão de literatura necessária; entre outras. O conjunto de informações e dados encontra-se registradas no relatório da pesquisa exploratória, feito em parceria(BUFREM; GEHRKE; OLIVEIRA, 2012).

2.4 INVENTARIANDO A BIBLIOTECA ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Orientadora e orientando realizaram visita à Seed em Curitiba, no mês de junho de 2012, para conhecer possíveis programas ou propostas para as bibliotecas escolares do estado, junto à equipe que acabava de assumir funções técnicas no novo governo. No encontro, ficou decidido que seria feita a solicitação oficial para a autorização da pesquisa junto às escolas estaduais do campo. A solicitação de autorização da pesquisa foi protocolada no Núcleo Regional de Educação de Guarapuava (NRE), em 11 de junho de 2012, já autorizada informalmente no momento do pedido (APÊNDICE A), aceito formalmente nas instâncias superiores em 31 de julho de 2012, sob despacho e protocolo 11.516.718-9 (ANEXO A).

Com subsídios do campo empírico, a sequência do trabalho foi elaborar e testar o questionário piloto. Inicialmente composto de trinta e cinco (35) questões, o referido instrumento de pesquisa foi problematizado no coletivo de orientação da linha de pesquisa, em dois momentos de estudo do grupo. As contribuições pertinentes conduziram para uma condensação do instrumento, focando no objeto, no contexto e relevância de cada questão para os propósitos pretendidos. Impresso e com dez questões fechadas, o questionário foi testado em três bibliotecas escolares da rede pública, no período de 25 a 30 de junho de 2012, como forma de verificar a compreensão das questões por parte dos participantes da pesquisa, o trabalhador da BE, e sua adequação ao pretendido.

Com o estudo exploratório realizado e o teste do questionário piloto concluído, o instrumento definitivo ficou intitulado “Inventariando a Biblioteca da Escola Pública Estadual do Campo no Estado do Paraná”. Com autorização da Seed, o referido questionário foi enviado, via eletrônica, aos 435 estabelecimentos de ensino, públicos estaduais, que se auto definiram como Escolas do Campo³⁴. Este recorte constituído pelas 435 Escolas do Campo (20,51%) faz parte de um

³⁴ Em 2011, o Estado do Paraná, a partir da orientação 003/2011 (SEED, 2012), orientou as escolas localizadas no campo a optarem por essa identidade, “Escolas do Campo”.

universo de 2.120 (100,00 %) estabelecimentos de ensino no estado do Paraná (SEED, 2012).

O inventário digital ficou disponível no período de trinta dias, entre fevereiro e março de 2013 (APÊNDICE B). Contou com respostas a treze questões organizadas no programa Google Docs, enviadas e retornadas via correio eletrônico, doze das quais eram questões fechadas, com campo obrigatório de resposta, sendo a décima terceira questão aberta e com resposta opcional, com a intenção de possibilitar comentários, sugestões ou críticas.

Inventariar foi a estratégia da pesquisa que se preocupou em:

- a) levantar dados sobre as Bibliotecas Escolares das escolas do campo, também da presença ou não de outros tipos de biblioteca nos municípios;
- b) verificar quem são os atores-sujeitos que a BE atende;
- c) caracterizar o espaço e o acervo;
- d) definir o perfil do trabalhador da BE;
- e) identificar as práticas de uso por estudantes, professores e comunidade.

Na última questão do inventário, abrimos espaço para que o trabalhador da biblioteca comentasse ou tecesse sugestões e críticas, isso como forma de captar aquilo que as questões fechadas não permitem.

Após os trinta dias em que o inventário ficou disponível na rede, tivemos o retorno de 355 questionários, portanto, 81,60% das escolas, o que se pode considerar um percentual de retorno elevado. O conjunto de dados inventariados foi organizado em gráficos e quadros, apresentados e analisados ao longo do terceiro capítulo. Destacamos que as 355 Bibliotecas Escolares participantes da pesquisa localizam-se em 115 municípios do Estado do Paraná.

A décima terceira das questões do inventário ficou como optativa para livre resposta e, do universo de 355 bibliotecas escolares participantes, 161 responderam (45,35%) a solicitação de “comentários, sugestões ou críticas” sobre a BE. Esses enunciados, assim assumidas as respostas-posições, foram organizados num

quadro, do qual geramos uma síntese analisada no capítulo quarto, e trazemos alguns enunciados ao longo da tese.

2.5 ORDENAMENTO DA BIBLIOTECA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O trabalho de levantar a produção bibliográfica do movimento da EdoC 1998 – 2013 e de ordenar os documentos teve início com o cadastramento de tudo aquilo que compunha o acervo da minha biblioteca pessoal. Trabalho facilitado, desde meu engajamento com a EdoC, em 1998, e a minha circulação pelo Brasil, fato que me colocou em contato direto com muitos trabalhos e processos de sistematização, logo, com o acesso aos documentos.

Na sequência, solicitamos, via correio eletrônico, a colaboração dos intelectuais orgânicos da EdoC, mais próximos e conhecidos, para que nos indicassem referenciais produzidos em suas instituições, trabalho pouco exitoso, já que obtivemos raros retornos.

O terceiro passo foi identificar e adquirir nas livrarias comerciais o material produzido para ampliar o acervo. Tivemos resultados que, se não significativos quantitativamente, valeram como elementos indiciários que nos permitiram observar relações assimétricas no mercado editorial. Vale destacar que os documentos da EdoC carregam a marca das produções locais das editoras universitárias, fato que limita a circulação em contexto nacional, contrariamente às editoras comerciais, cuja marca hegemônica acentua a assimetria no mercado dos bens simbólicos. A constatação ajuda a compreender que o levantamento feito não se pretende expressão de tudo o que foi produzido sobre EdoC no Brasil, mas uma amostra significativa desta história.

O trabalho de organizar o acervo da produção da EdoC, foi definido como estratégia de ordenamento (MILANESI, 1986) da Biblioteca da Educação do Campo, iniciada com o primeiro documento produzido coletivamente em 1998 e analisado nacionalmente pelos atores da EdoC, como texto base em preparação à Iª Conferência Nacional “Por Uma” Educação Básica do Campo (CNEB). Posteriormente, esse texto foi publicado em livro da Articulação Nacional “Por Uma”

Educação do Campo (KOLING; CERIOLI; NÉRY, 1999).

Hoje, essa biblioteca tem o acervo ampliado, complexo e diferenciado, pela presença de muitos documentos, escritos em perspectivas diversas, disponíveis para os leitores efetivarem o desordenamento, com a luta, como sugere Milanesi (1986). O trabalho de ordenar cronologicamente os documentos gerou um quadro da Biblioteca da EdoC (APÊNDICE C), que traz, na primeira coluna a numeração dos 259 documentos levantados; na segunda coluna, a indicação do gênero do discurso do documento e os atores-sujeitos da produção; a terceira traz o conteúdo dos documentos desde os enunciados centrais ou palavras chave, por fim, a quarta e quinta colunas apresentam, respectivamente, a referência completa da obra e a cronologia da publicação.

O conjunto de documentos, todos escritos, que compõem nosso corpus ou universo de análise passou por um conjunto de movimentos de aproximação, organização, classificação, agrupamentos, categorização temática como orienta Bardin (2009) e Franco (2003). Obtivemos cinco categorias de classificação, cada qual com seus gêneros de discurso, na perspectiva de Bakhtin (2003), assim ordenados:

- 1) Teoria e prática educativa: educação e escola, 139 documentos escritos em textos, cadernos, livros, cartas, boletins, cartilhas, fascículos, minutas, dicionário (1998 a 2013);
- 2) Teoria e prática educativa: campo e agroecologia, 29 documentos em suportes como, fascículos, cadernos, cartilhas, livros (2004 a 2013);
- 3) Legislação, 41 documentos expressos em portarias, pareceres, decretos, resoluções, autorizações, diretrizes, projetos, leis, instruções, editais (2001 a 2011);
- 4) Literários, 30 obras impressas em livretos, cadernos, livros, coletâneas (1998 a 2012);
- 5) Livros Didáticos, 20 títulos (2011 e 2012).

Categorizados os documentos, tomamos outro encaminhamento, produzindo

uma síntese para facilitar e qualificar a análise e a produção de dados.

A característica dos atores-sujeitos do discurso é circunstanciada pelo envolvimento militante, profissional, acadêmico, político, técnico. A gama de conteúdo é ampla, e os documentos expressam a demanda e desejo de forjar conceitual e legalmente, no contexto, a educação e a escola do campo. O período de elaboração é marcado por certa constância, mas entre 2008 e 2012 ocorre certa ampliação.

A trajetória metodológica empreendida, entre tantos aspectos, escolhas e definições, ajudou na estruturação da tese. Na sequência, o capítulo 3 será formado pela conjuntura da EdoC, a partir do acervo reunido e, que, favoreceu a estruturação do que denominamos da Biblioteca da Educação do Campo.

3 A PRODUÇÃO DA BIBLIOTECA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (1998 – 2013)

A essência da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo (CALDART, 2012).

O dicionário da Educação do Campo, organizado por Caldart *et al.*, publicado em 2012 pela editora Expressão Popular, é uma síntese dos debates e pressupostos básicos que embasam e justificam esse movimento educativo no Brasil. Sua proposta não pretende outra educação para o campo, mas a educação pública “no e do” campo, concebida e forjada pelos sujeitos-atores em luta, no movimento real, como destaca Caldart (2012), na contradição gerada pela ausência e direito a essa educação no lugar onde vivem e trabalham os sujeitos.

Da mesma pretensão anunciada por Caldart e pelo coletivo de escrevedores dos verbetes do dicionário, a de demarcar o conceito de Educação do Campo na ótica da classe trabalhadora, num dicionário, é que se forja e comunga este capítulo. Pretendemos, então, constituir e analisar a Biblioteca da Educação do Campo, escrita pelos intelectuais orgânicos coletivos de uma luta, no movimento próprio da constituição da EdoC.

O contexto histórico brasileiro, a partir das duas últimas décadas do século XX, foi marcado por lutas pelos direitos à Educação do Campo (ARROYO, 2012), a partir da afirmação econômica, política, social e cultural de diferentes sujeitos e suas pedagogias. Nesse cenário, situam-se as lutas dos trabalhadores do campo afirmando-se enquanto sujeitos de transformação social. Dessas lutas, que vão da formação social e cultural à ressignificação das lutas políticas em torno da questão agrária, nascem diferentes projetos pedagógicos, dos quais a Educação do Campo fez-se expressão.

Sabemos que o contexto educacional brasileiro é marcado hegemonicamente pela experiência da denominada educação rural. O ruralismo pedagógico é caracterizado pela prática educativa pensada “para” os sujeitos com políticas compensatórias e programas de assistencialismo com quem vive no campo.

A compreensão de que a escola das primeiras letras seria suficiente para viver no meio rural e a não inclusão do campo nas políticas públicas (CALAZANS, 1993; LEITE, 1999), entre outros fatores, marcam o cenário da educação rural até 1998.

A educação no meio rural, aliada ao modelo hegemônico de campo brasileiro, tem representado, historicamente, um grave dilema para os trabalhadores do campo. Enquanto muitas famílias deixam a terra e passam a buscar a vida nas periferias urbanas, outras permanecem no meio rural e não visualizam saídas, sejam elas no campo econômico, cultural ou educacional. A educação rural imita o urbano como modelo dado, nem sempre servindo para o campo e tampouco para a cidade como um todo, alimentando a tendência dominante no país que valoriza a cultura urbana em detrimento do meio rural, considerando-o como algo atrasado.

O projeto brasileiro de educação rural, sustentado na modernização conservadora dos anos de 1930, encontra-se amarrado na legislação educacional brasileira; mantida na LBB 9394/96; em muitos documentos da então denominada educação do campo; nas instituições de ensino, incluindo-se a universidade, a escola e seus sistemas; nos currículos de formação de educadores; especialmente nas tantas “recomendações” dos organismos internacionais, como trata Sapelli (2013).

Na contramão do projeto hegemônico, o Brasil vivenciou outros fatos, que foram compondo novos cenários, entre eles, a luta pela Educação do Campo, a partir do debate dos movimentos sociais sobre o Projeto Popular para o Brasil (BENJAMIN; CALDART, 1999). Esse acontecimento é marcado por um conjunto de fatos no cenário brasileiro, especialmente, nas últimas décadas:

- a) a retomada da luta pela terra nos anos de 1980, no Rio Grande do Sul, e a constituição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e sua articulação nacional (STÉDILE, 2005);
- b) as grandes marchas dos Sem Terra no final dos anos 1990;
- c) o massacre e a resistência dos trabalhadores Sem Terra, vivido em 1996 no Pará;

- d) o acirramento do projeto hegemônico para a agricultura pautada na concentração da terra, na monocultura de exportação, na implantação do agronegócio no campo e na produção de transgênicos;
- e) ausência e precariedade das escolas rurais, baixa escolaridade dos trabalhadores e falta de professores nestas regiões;
- f) o êxodo rural e a concentração fundiária contribuindo para o fechamento e a nucleação das escolas do campo;
- g) a eleição de Lula e do partido dos trabalhadores que reacende o sonho popular de participação e transformação social;
- h) a educação popular com as experiências de alfabetização de jovens e adultos, tendo como referência Paulo Freire.

Expostos alguns elementos do cenário, a análise de conjuntura estabeleceu relações a partir do contexto, suas contradições e lutas. A principal, para esta análise, é a gênese da Educação do Campo, protagonizada por diferentes atores e forças estabelecidas no processo de luta. Avaliamos sua interferência na estrutura do estado capitalista, como orienta Herbert de Souza (2009a).

Com as análises de conjuntura e de conteúdo realizadas procuramos explicitar como a Educação do Campo foi sendo produzida enquanto categoria, introduzida e reconhecida no sistema educacional e implementada na prática educativa da educação e da escola pública. Procuramos acompanhar o movimento da contradição dessa produção, a Educação do Campo, um território em disputa no contexto educacional brasileiro, como destaca Caldart *et al.* (2012).

Vale destacar a Educação do Campo como a afirmação da educação como uma prática social universal, a partir do particular (KOSIK, 1986). Os documentos analisados, assumidos na pesquisa como evidência histórica (THOMPSON, 1989), são expressão e materialidade da luta pela Educação do Campo, ou seja, revelam uma realidade em que parte da população brasileira não contava, e outros continuam não contando com a educação pública nos locais em que vivem.

Os documentos-enunciados colaboram com a explicitação das contradições de um contexto nacional, num determinado local, a vida do povo camponês, das

águas e das florestas do Brasil, sua educação e escolarização. Entretanto, queremos mais, provocar posições dogmáticas que afirmam e compreendem a Educação do Campo como segmentadora da universalização. Os documentos evidenciam. Ela enverga desde o particular, quando em 1998 assume romper com a educação rural posta (LEITE, 1999) e defende para os povos do campo, das águas e das florestas a universalização da educação, no lugar em que vivem, trabalham e lutam os atores deste projeto educativo (MOLINA; JESUS, 2004).

A produção conceitual carrega marcas da *práxis* dos intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1991), dos movimentos sociais do campo, universidades públicas, estado brasileiro, escolas, grupos ou corporações, pesquisadores e foi se fazendo biblioteca viva, acervo de um processo de luta como demarcam Bakhtin (2003), Williams (2011) e Freire (1984; 1987), sempre em contradição e na correlação de forças com os atores envolvidos.

Como podemos ler no quadro abaixo, os atores-sujeitos da Educação do Campo produziram neste processo de luta um conjunto de enunciados, materializados em forma de legislação, teoria e prática educativa, literatura e didáticos. A síntese da categorização produzida, expressa no quadro 1, aponta outras análises que serão desenvolvidas ao longo do capítulo.

Quadro 1 – Síntese da categorização dos documentos da Educação do Campo (1998 a 2013).

GÊNERO DO DISCURSO	INTELECTUAIS ORGÂNICOS DA PRODUÇÃO ESCRITA	CONTEÚDO	PERÍODO DA PRODUÇÃO
LEGISLAÇÃO(41 documentos) Portarias Pareceres Decretos Resoluções Autorizações Diretrizes Projetos Leis Instruções Editais	Técnicos do INCRA Intelectuais orgânicos da educação do campo Intelectual Brasileira Conselheiros do CNE/CEB Técnicos do MEC Técnicos do CEE/CEB Técnicos do Estado Técnicos do MEC/SECADI	Orientações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Roteiro de elaboração de projetos. Formação de Professores. Financiamento da Educação. Modelos de projeto. Instruções. Contextualização da educação rural e a escola, seu atendimento e precarização aos sujeitos do campo. Legislação educacional brasileira e a ausência de políticas para o meio rural. Dados estatísticos da educação rural. Desenho da conceituação Educação do Campo Escola do Campo. Diretrizes Operacionais para as escolas do campo. Diretrizes	1998, 2010, 2011 2001 e 2002, 2008

<p>LEGISLAÇÃO(41 documentos) Portarias Pareceres Decretos Resoluções Autorizações Diretrizes Projetos Leis Instruções Editais</p>	<p>Intelectuais das Universidades Técnicos do MEC/FNDE Técnicos da SEED Técnicos da Presidência da República Técnicos do Congresso Nacional. Legisladores Técnicos SEED/SUED Técnicos da SEED/DEDI Intelectuais orgânicos do MST</p>	<p>complementares para escolas do campo. Grupo de trabalho no MEC/SECAD. Educação do campo. Legislação.</p> <p>PARANÁ. Escola Itinerante – PR. Legislação. Autorização de funcionamento da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - PR. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na Escola Itinerante.</p> <p>Reconhecimento da Pedagogia da alternância. PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação do campo no Estado do Paraná.</p> <p>Escola Ativa. Escola multisseriada do campo. Programa para escola multisseriada. Formação de professores. Financiamento da escola ativa. Parceria União, Estados e Municípios.</p> <p>Atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Programa ProJovem Campo Saberes da Terra MEC/SECAD. Critério e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros ao Programa.</p> <p>PARANÁ. Implantação do ProJovem Campo – Saberes da Terra. Ensino Fundamental (Fase II) integrado a qualificação profissional – SEED/PR. Educação do Campo como modalidade específica. Educação do campo como política pública. Identidade da escola do campo/MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.</p>	<p>2003</p> <p>2004</p> <p>2006</p> <p>2008, 2009</p> <p>2009</p> <p>2010</p> <p>2011</p>
	<p>Técnicos do INCRA Intelectuais orgânicos da educação do campo Intelectual Brasileira Conselheiros do</p>	<p>PARANÁ. Estratégias para elaboração e implementação de um plano de trabalho integrado voltado a Educação do Campo. Formação do professor para atuar nas áreas do conhecimento nas Casas Familiares Rurais. Escola das Ilhas, Saberes da Terra e Escola Itinerante. Forma de avaliação das turmas do ProJovem Campo – Saberes da Terra.</p>	

	<p>CNE/CEB Técnicos do MEC Técnicos do CEE/CEB. Técnicos do estado Técnicos do MEC/SECADI Intelectuais das Universidades. Técnicos do MEC/FNDE. Técnicos da SEED Técnicos da Presidência da República Técnicos do Congresso Nacional. Legisladores. Técnicos SEED/SUED Técnicos da SEED/DEDI Intelectuais orgânicos do MST</p>	<p>Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas, ProJovem Campo Saberes. Implantação do ciclo de formação humana para o Ensino Médio e Fundamental.</p> <p>Programa Nacional do Livro didático para escola do campo. Educação do Campo como Política Educacional. PARANÁ. Mudança de nomenclatura das Escolas/Colégios do Campo.</p>	
<p>TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA – EDUCAÇÃO E ESCOLA (138 documentos)</p> <p>Texto Caderno Livro Fascículo Carta Boletim Cartilha Minuta Dicionário</p>	<p>Técnicos do INCRA Intelectuais orgânicos da educação do campo Intelectual Brasileira Técnicos do MEC Técnicos do estado Técnicos do MEC/SECADI Intelectuais das Universidades. Técnicos da SEED Técnicos SEED/SUED Técnicos da SEED/DEDI Intelectuais orgânicos do MST</p>	<p>Análise de conjuntura. Conceito da educação do Campo. Orientações à conferência. Escola Itinerante. Concepção de escola e educação. Mobilizações infantis. Encontro dos Sem Terrinhas. Escola Rural. Políticas e Programas para educação rural. Educação Básica do Campo. Movimento social e educação. Projeto popular para o Brasil. Educação do campo e a escola. Formação de educadores. Concepção de escola fundamental. Tempos educativos. Objetivos da escola. Planejamento.</p> <p>Assentamento. Escola de Assentamento. Escola Cooperativa. Tema Gerador. Formação de professores. Conhecimento escolar e popular. Práticas pedagógicas. História da Articulação Paranaense. Ações de cada movimento social envolvido. Mística da educação do campo. Símbolos da luta. Concepção de educação do campo. Pauta de desafios e lutas. Movimento Sem Terra. Educação. Pedagogia do Movimento. Constituinte escolar. Políticas públicas para educação do campo. Escola Cidadã; Escola Guaicuru. Agricultura familiar. Conceitos de história, educação, conhecimento.</p>	<p>1998 e 1999</p> <p>2000</p>

<p>TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA – EDUCAÇÃO E ESCOLA (138 documentos)</p> <p>Texto Caderno Livro Fascículo Carta Boletim Cartilha Minuta Dicionário</p>	<p>Técnicos do INCRA Intelectuais orgânicos da educação do campo Intelectual Brasileira Técnicos do MEC Técnicos do estado Técnicos do MEC/SECADI Intelectuais das Universidades. Técnicos da SEED Técnicos SEED/SUED Técnicos da SEED/DEDI Intelectuais orgânicos do MST</p>	<p>Práticas pedagógicas: Ecologia, Movimentos sociais, Alfabetização e escolarização, ambiente, geografia, natureza. Educação de Jovens e Adultos. Valores e mística do MST. Práticas pedagógicas.</p> <p>Projeto Político Pedagógico. Formação e educação. Pedagogia do Movimento. Concepções e práticas de pesquisa na educação do MST. Projeto de pesquisa. Referência bibliográfica. Educação de Jovens e Adultos. Identidade Sem Terra. Símbolos do Movimento. Concepção de escola e acompanhamento. Pedagogia do Movimento. Agrotóxicos, problemática e prevenção. Saberes populares e a pesquisa. Práticas pedagógicas. Escola do Campo. Parques Infantis. Pesquisa. Levantamento Bibliográfico. Pedagogia da Terra. Formação de Professores. PRONERA. Escolarização. Escolas de acampamento e assentamento. Adolescentes. Práticas pedagógicas. Diretrizes da Educação do Campo. Reforma agrária. Religião. Igreja. Educação de Jovens e adultos. Alfabetização em Linguagem. Etnomatemática. Princípios da EJA no MST. Escola Pública do Campo. Educação do campo em Francisco Beltrão. Práticas pedagógicas. Educação Infantil. Escola sustentável. Práticas de alfabetização articulando a permacultura. Vivências sustentáveis de agricultura. Cuidado com animais e plantas. Programa de formação de professores. Parceria, Ong prefeitura e universidade. Concepção de educação do MAB. Educação e reassentamento. Educação do campo.</p> <p>Alfabetização. Atividades didáticas. Temas geradores. Orientações ao educador. Educação do Campo. Direito à educação. Educação e cooperação no MST. Levantamento das Práticas de educação e cooperação. Pesquisas na escola itinerante. Práticas de escolarização no MST. Cidadania no campo. Educação Popular. Extensão universitária. Sujeitos do campo. Formação. Orientações didáticas. Escola e história. Escola de assentamento e acampamento. Educação.</p>	<p>2001 - 2005</p> <p>2006 - 2009</p>
---	---	---	---------------------------------------

<p>TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA – ESCOLA (138 documentos)</p> <p>Texto Caderno Livro Fascículo Carta Boletim Cartilha Minuta Dicionário</p>	<p>Técnicos do INCRA Intelectuais orgânicos da educação do campo Intelectual Brasileira Técnicos do MEC Técnicos do estado Técnicos do MEC/SECADI Intelectuais das Universidades. Técnicos da SEED Técnicos SEED/SUED Técnicos da SEED/DEDI Intelectuais orgânicos do MST</p>	<p>Campo brasileiro. Educação rural. Programa de escolarização de adultos. Projeto Político Pedagógico. Terra Solidária Horta orgânica. Semiárido. Prática pedagógica na horta. Campo e cidade na literatura. Educação de jovens e adultos. Ensino médio. Prática pedagógica do Iterra. Educação Profissional. Desenvolvimento e educação. Participação popular na definição de políticas públicas. Educação na escola. Desenvolvimento rural sustentável. Currículo escolar. Disciplina escolar. Dados estatísticos da educação do campo. Programa Saberes da Terra. Educação de Jovens e Adultos. Qualificação social e profissional. Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia. Educação do campo. Pedagogia para educadores do campo. Gramsci. Escola Itinerante do Paraná. História, projeto e experiências. Teoria e práticas da educação do campo. Pesquisa. Projeto de escola. Auto-organização. Infância Sem Terra. Formação de educadores.</p> <p>Escola do campo. Licenciatura em educação do campo. Escola dos ciclos. Escola comuna. Área do conhecimento. Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo. Programa Saberes da Terra. Educação de Jovens e Adultos. Qualificação social e profissional. Orientações didáticas dos educadores. Cidadania: Organização social e políticas públicas. Economia solidária. Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial. Educação do campo e pesquisa. Escola de assentamento. Práticas pedagógicas. Pesquisa na especialização em educação. Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo. Ensino em escolas do campo. Educação do campo. Território da educação do campo. Pedagogia da alternância. Educação e convivência com o semiárido. Experiências em educação do campo. Território da educação superior. Análise do programa Prodocência. Práticas e vivências em escolas públicas. Saberes sobre a criança e o contexto rural. Legislação da educação infantil do campo. Ambiência de aprendizagem. Cultura, currículo. Docência. Participação familiar. Concepções de educação infantil. Dados estatísticos do quadro nacional.</p>	<p>2010 – 2013</p>
--	---	---	--------------------

		Agroecologia e educação do campo. Histórias de vida dos jovens e adultos. Relações comunidade, família e escola. Políticas públicas no Brasil. Tecnologia. Educação ecológica. Tecnologia como educação ecológica. Concepções da Articulação Paranaense, pautas de luta, desafios. Formação de professores. Práticas educativas e produção de material didático para infância. Espaços da educação infantil. Identidade, desenvolvimento infantil e alfabetização. Literatura infantil. Brincadeiras. Principais da educação do campo.	
TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA – CAMPO E AGROECOLOGIA (29 documentos) Caderno Livro Fascículo Cartilha	Intelectuais orgânicos da educação do campo Intelectual Brasileira Intelectuais das Universidades Técnicos e Agrônomos Intelectuais orgânicos do MST Intelectuais orgânicos da agroecologia Técnicos de Ongs e Sindicatos Educadores Professores	Agricultura familiar. Projeto Vida na Roça. Desenvolvimento do campo. Agroecologia. Produção ecológica de leite, cana e derivados. Resistência camponesa. Campo e desenvolvimento. História do MPA, propostas, princípios e organização. Transgênico. Agrotóxico. Agricultura camponesa. Sustentabilidade. Biodiversidade, organização popular, agroecologia. Agrofloresta. Práticas agroflorestais. Projeto Florestando a agricultura familiar do Paraná. Soberania alimentar. Soberania energética e os agrocombustíveis. Povos tradicionais. Faxinal e faxinalense. Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha Fundão. Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha Fundão. Sementes, controle social e técnico no mundo. Práticas de preservação. Ilhéus do Rio Paraná atingidos pelo Parque Nacional da Ilha Grande e APA Federal Paraná. Comunidade Quilombola de João Surá. Experiências da Escola Latino americana de agroecologia. Projeto Popular para agricultura.	2000 – 2013
TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA – CAMPO E AGROECOLOGIA (29 documentos) Caderno Livro Fascículo Cartilha	Intelectuais orgânicos da educação do campo Intelectual Brasileira Intelectuais das Universidades. Técnicos e Agrônomos Intelectuais orgânicos do MST	Integração dos povos. Programa agrário. Ofensiva das empresas transnacionais. Plantas medicinais. Transgênicos. Agrofloresta.	2000 - 2013

	<p>Intelectuais orgânicos da agroecologia Técnicos de Ongs e Sindicatos Educadores Professores</p>		
<p>LITERATURA(30 documentos)</p> <p>Livreto Caderno Livro Coletânea Boletim</p>	<p>Intelectuais Brasileiros Crianças Adolescentes Professores Intelectuais orgânicos da educação do campo Intelectuais orgânicos do MST</p>	<p>História da luta pela terra para crianças. Poemas. Versos. Histórias. Histórias do campo. Cotidiano. Trabalho. Cultura Popular. Orientações para participação do concurso. Desenhos das crianças tratando sobre o Brasil. Desenhos, poemas, histórias homenageando o MST. Poesia. Sementes. Vida. Cotidiano das crianças do campo. História de Paulo Freire para crianças. Desenhos e redações de estudantes. Brasil e sua história. Desenhos e redações de estudantes. Brasil e sua história. Poemas. Cotidiano das crianças do campo. Natureza. Poemas. Cotidiano das crianças do campo. Natureza. Poesia Brasileira. Poetas brasileiros e seus poemas e histórias de vida. Desenhos. Textos. Obras de arte. Escola e comunidade de assentamentos e acampamentos. Contos Brasileiros. Brasil. Cultura Popular. História. Sociedade capitalista. Consumo. Adolescência. Poemas. Sementes. História. História de vida. Produção escrita. Textos. Vida no campo. Poesia da imagem – poesia da palavra. Textos diversos. Vida no campo. Natureza e trabalho. Palavras de Ordem. Poemas. Poemas. Crônicas. Poemas. Acrósticos. Contos. Lendas. Currículo Vitae. Memorial. Paráfrase. Histórias em quadrinho. Charges. Cartun. Tira. Desenhos.</p>	<p>1998 a 2012</p>
<p>LIVROS DIDÁTICOS (20 documentos)</p> <p>Livros didáticos</p>	<p>Intelectuais das editoras</p>	<p>Livro demonstrativo. Atividades escolares interdisciplinares. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Escola multisseriada do campo. Coleção raízes e saberes. Semeando o Conhecimento por todo Brasil. Editora Base. A comunidade em que vivo. O campo e a cidade em movimento. Pelos caminhos do Brasil. Mudanças e transformações. Editora Base. Livro demonstrativo. Fundamentação em educação do campo. Atividades escolares</p>	<p>2012</p>

<p>LIVROS DIDÁTICOS COS (20 documentos)</p> <p>Livros didáticos</p>	<p>Intelectuais das editoras</p>	<p>interdisciplinares. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Escola multisseriada do campo. Coleção Trilhas na Educação do Campo. Sistema Educacional Família e Escola. Minha história, minha vida. A construção do meu espaço. A terra e a produção da vida. A globalização na vida das pessoas.</p> <p>Material de divulgação. Escola do campo. Girassol: saberes e fazeres do campo. Atividades de Matemática e Ciências; Língua Portuguesa, História e Geografia.</p>	<p>2012</p>
--	----------------------------------	--	-------------

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Os dados apresentados do quadro 1 expressam uma visão geral da composição do acervo de uma luta, a Biblioteca da Educação do Campo, com informações, conhecimentos, histórias, artes e identidades. Jamais expressarão a totalidade da luta, pois ela precisa ser feita pelo leitor crítico que assume sua bandeira e segue a luta, que precisa ser escrita e reescrita.

Portanto, o capítulo articula a conjuntura e a escritura da Educação do Campo no Brasil, com enfoque no Estado do Paraná, no período de 1998 a 2013. Fizemos a opção de citar os documentos levantados e analisados, no rodapé do texto, como forma de estruturação da biblioteca da educação do campo³⁵. Assumimos, ao longo da análise, o protagonismo dos movimentos sociais da Articulação Nacional “Por Uma” Educação do Campo e da Articulação Paranaense “Por Uma” Educação do Campo, como atores e intelectuais orgânicos da luta pela Educação do Campo.

Enquanto estratégia de produção de dados, a análise de conjuntura (SOUZA, 2009a) permitiu a identificação das categorias atores, cenários, fatos e acontecimentos e relações de força para analisá-las. Por sua vez, a análise de

³⁵ Optamos por inserir como nota de rodapé a referência completa de cada obra localizada durante a pesquisa e utilizada na análise que foi sendo tecida, por compreender que o leitor pode necessitar a visualização das referências durante o ato de ler, e o apêndice não cumpriria adequadamente essa função, porque o rodapé aproxima o leitor e o documento em análise. Com esse encaminhamento dado, entendemos que o próprio capítulo se constituiu na Biblioteca da Educação do Campo.

conteúdo (FRANCO, 2003) permitiu a leitura e interpretação do conteúdo dos documentos, sua linguagem e as relações possíveis, entre eles.

O capítulo foi ordenado em oito sessões que dialogam e se complementam, tendo como fonte os documentos levantados.

3.1 A PRODUÇÃO ESCRITA DO MST: SUA INFLUÊNCIA NA GÊNESE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Trazer a produção teórico-prática do setor de educação do MST, para conhecer e analisar a biblioteca do Movimento da Educação do Campo apresentou-se como reconhecimento da contribuição e influência que este teve para o conjunto da Educação do Campo. Trata-se de um movimento camponês, com base trabalhadora analfabeta e com baixa escolarização, mas que escreve e o faz no processo de luta. Escreve com seus sujeitos coletivos, intelectuais orgânicos e, assim, faz e assina a autoria da sua obra educativa, como estratégia de formação política pedagógica. Com base nas leituras de Chartier (2001), Soares (1989) e Silva (2003), podemos afirmar que esse movimento persegue um projeto de leitura e escrita como formador da sua militância e interfere nos demais movimentos organizados.

Para descobrir o que o Setor de Educação do MST escreveu, a investigação realizada durante o mestrado em educação, com dissertação intitulada “Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST”, desenvolvida na Universidade Federal do Paraná (UFPR), entre 2008 e 2010, reuniu, analisou e categorizou documentos produzidos pelo setor de educação do MST entre 1990 e 2008. Neste trabalho, os dados foram atualizados (1990 a 2013), e analisados a partir de um novo objetivo, qual seja, perceber o que este Movimento seguiu produzindo (1998 a 2013) a partir do marco que instala no Brasil o debate sobre educação do campo (1998).

A pesquisa explicitou a preocupação e o cuidado que o Movimento teve, desde sua origem, com o processo de registro e sistematização das práticas educativas, em que escrever constitui-se forma de luta (WILIAMS, 1989), e a

bibliografia, como defende Milanese (1986), coloca-se como possibilidade de ordenar e desordenar a prática pedagógica.

O projeto de educação desse movimento sociocultural (CALDART, 2000) se expressa em diferentes enunciados (BAKHTIN, 2003), produzidos pelos sujeitos que o formam, como as músicas, poemas, jornais, cadernos, documentos oficiais, entre outros, aqui categorizados e compreendidos como a Biblioteca do MST. Esta ficou ordenada da seguinte forma: Boletins de Educação; Coleção Cadernos da Educação; Coleção Fazendo História; Coleção Fazendo Escola; Coleção pra soletrar a liberdade; Cadernos do Iterra.

A categoria “Coleção Cadernos da Educação”, editada de 1992 a 2005, reúne treze documentos dirigidos para professores, educadores populares das escolas de acampamento e assentamento. Desses documentos, oito foram escritos até 1998 e cinco³⁶ após esse período.

Tais documentos trazem temáticas como: os fundamentos da alfabetização; as propostas de encaminhamento da prática pedagógica; o processo organizativo do trabalho nos acampamentos; o modo de organização do trabalho pedagógico e a didática; a formação dos educadores; a seleção dos temas geradores, entre outros. Vale destacar que todos os documentos foram escritos coletivamente, em oficinas de escrita ou em processos de sistematização, a partir de registros e avaliação das experiências realizadas pelos educadores, das demandas da prática e dos estudos que iam sendo realizados. Apenas um dos documentos foi escrito por uma pessoa de fora da organização. A constatação é reforçada pelo referencial teórico de análise que focaliza a biblioteca da educação do campo, produzida num contexto de luta, respaldado pela tese de Williams (2011), para quem escrever é um modo de lutar. Sugere, portanto, que nesse contexto é possível lutar e escrever, pois essa articulação origina-se, na prática, dos princípios de produção do conhecimento dos movimentos sociais, seus métodos de escrita no e pelo coletivo. A categoria

³⁶ MST. **Como fazer a Escola de Educação Fundamental**. Caderno de Educação, nº 9. São Paulo, 1999. MST. **Ocupando a bíblia**. Caderno de Educação, nº 10 – São Paulo, 2003. MST. **EJA – Sempre é tempo de aprender**. Caderno de Educação, nº 11. São Paulo, 2003. MST. **Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender**. Caderno de Educação, nº 12. São Paulo, 2004. MST. **Dossiê MST e Escola: documentos e estudos 1990–2001**. Caderno de Educação, nº 13. São Paulo, 2005.

denominada “Boletins de Educação”, produzida entre 1992 e 2005, reúne dez documentos, oito dos quais antes de 1998 e apenas três³⁷ na sequência. As temáticas expressam o pensamento do Movimento nos diferentes períodos e seu movimento acompanha o avanço da produção teórica. Aparecem temáticas como escola, trabalho e cooperação; o trabalho e a coletividade na educação; o desenvolvimento da educação em Cuba; Educação Infantil, Pedagogia do Movimento e poética brasileira.

Nos anos 1990 ocorre uma frequência mais expressiva na produção, enquanto nos anos 2000, apenas três produções da categoria destacam-se no conjunto. Nesse período, o MST passa, de forma mais intensa, a produzir no conjunto da Educação do Campo e restringe a produção escrita interna, ou seja, escrever para a educação no MST.

Outra frente de produção, a categoria “Coleção Fazendo História”, 1995 a 2001, reúne sete documentos literários, cinco dos quais produzidos até 1998 e apenas dois documentos³⁸ após este período. A coleção não teve continuidade desde 2001. Fazem parte desta categoria literaturas produzidas por educadores do próprio Movimento, em forma de oficinas pedagógicas, para os Sem Terrinhas, as crianças do MST. Abordam temáticas voltadas às relações de poder; à luta do quilombo com Zumbi; às ligas camponesas; à luta pela terra no MST. Por fim, duas delas, escritas por Carlos Rodrigues Brandão em parceria com o Movimento, a poética das sementes e a história de Paulo Freire como “O Menino que lia o mundo”.

Esta quem sabe seja outra marca na forma de escrever no MST, a escrita em parceria. Na coleção Cadernos de Educação, a escrita em parceria é com Gelsa Knijnik, que registra o trabalho com a etnomatemática com jovens e adultos. Evidencia-se que, escrever é forma de luta, também para muitos escritores. Outra categoria reúne seis documentos³⁹ produzidos entre 1998 e 2011. Marcada por

³⁷ MST. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: acompanhamento à escola. Boletins da Educação, nº 08. São Paulo, 2001. MST. **Educação no MST**: balanço nos 20 anos. Boletins da Educação, nº 09. São Paulo, 2004. MST. **Poética Brasileira**: coleção de poetas e poesias do Brasil. Boletins da Educação, nº 10. São Paulo, 2005.

³⁸ MST. **Semente**. Coleção Fazendo História, nº 6. São Paulo, 2000. MST. História do menino que lia o mundo. Coleção Fazendo História, nº 7. São Paulo, 2001.

³⁹ MST. **Escola Itinerante em acampamentos do MST**. Coleção Fazendo Escola, nº 01, 1998. MST. **Crianças em Movimento**: as mobilizações infantis no MST. Coleção Fazendo Escola, nº 02, 1999.

interrupções, essa categoria inclui documentos que são forjados já na conjuntura da Educação do Campo, ordenados na “Coleção Fazendo Escola”, que objetiva sistematizar as práticas da escola do MST, transgredindo a Coleção Cadernos da Educação, que era escrita “para” os educadores e a escola. Cumprindo seus propósitos, os documentos reúnem produções sobre a Escola Itinerante em acampamentos e no congresso do MST; as mobilizações infantis e as escolas de assentamentos. Todos os documentos dessa coleção são escritos por educadores populares do próprio acampamento, da escola ou do assentamento, apoiados pelo setor de educação e uma equipe de sistematização. Sistematizar aparece como estratégia de registro, produção escrita e do conhecimento, sempre coletivamente.

A “Coleção Cadernos do Concurso Nacional de Redação e Desenho”, forjada no contexto da educação do campo, apresenta o propósito de reunir as produções dos estudantes do MST de todo país sobre os temas da conjuntura atual. O objetivo é debater sobre o Brasil e seu projeto de futuro. As edições são publicadas entre 1999 e 2006⁴⁰, sempre com um documento de orientação para participação no concurso, outro com a publicação dos resultados. Os estudantes são levados a discutir temas da conjuntura atual. Aparecem temas com questões como o Brasil, duas vezes (1999 e 2001), o aniversário do MST em 2000, terra e vida em 2003 e a escola no ano de 2006. Desenhos, textos, imagens, obras de arte, todos foram publicados e devolvidos às escolas do MST.

Esse movimento de escrita evidencia que escrever e restringir o escrito ao

MST. **Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST**. Coleção Fazendo Escola, nº 03, 2000. MST. **A Escola Itinerante Paulo Freire no 5º Congresso do MST**. Coleção Fazendo Escola, nº 04, 2008. MST. **Luta, história e movimento pedagógico da escola no MST na Bahia, no Pará e em Pernambuco**. Coleção Fazendo Escola nº 5. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

⁴⁰ MST. **Desenhando o Brasil**. Subsídios para o 1º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 1999. MST. **Desenhando o Brasil**. Resultado do 1º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 1999. MST. **Feliz aniversário MST**. Subsídios para o 2º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 1999. MST. **Feliz aniversário MST**. Resultado do 2º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2000. MST. **Brasil quantos anos você tem?** Subsídios para o 3º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2000. MST. **Brasil quantos anos você tem?** Resultado do 3º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2001. MST. **Terra e vida**. Resultado do 4º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2003. MST. **Como transformar a escola transformando a história?** Caderno dos Núcleos de Base - Subsídio ao 6º Concurso Nacional de arte educação do MST. São Paulo, 2006. MST. **Como transformar a escola transformando a história?** Resultado de 6º concurso. São Paulo, 2006.

caderno e à escola pode ser superado. Escrever como forma de luta, aqui envolvendo estudantes, movimento social e escola, coloca-se como possibilidade de forjar a biblioteca viva, centro de informação, cultura, itinerância (MILANESI, 1989; BAKTHIN, 2003). E escrever e compor biblioteca como forma de luta (WILLIAMS, 2011).

Por fim, a “Coleção pra soletrar a liberdade”, 2000 a 2001, reúne dois únicos documentos⁴¹, voltados para educação de jovens e adultos, apresentando temas e atividades para serem desenvolvidas no trabalho da alfabetização.

E a “Coleção Cadernos do MST/Itterra”, 2001 a 2010, reúne 15 documentos⁴² com temas sobre o próprio Instituto de Educação Josué de Castro (ITERRA)⁴³ sua cronologia, projeto pedagógico e método; a pesquisa no interior da educação do MST; a formação de educadores do campo através do magistério, pedagogia e licenciatura, nela a escolarização de adolescentes, jovens e adultos; temas como a educação técnica e profissional. A produção do material dessa coleção tem a sistematização como método de produção do conhecimento; a pesquisa bibliográfica; o registro e a reflexão de experiências vividas em cursos de formação. O Itterra passa a ser o cenário de formação de professores para o Movimento para o

⁴¹ MST. Nossos Valores. **Pra Soletrar a Liberdade** nº 01. São Paulo, 2000. MST. **Somos Sem Terra**. Pra Soletrar a Liberdade nº 02. São Paulo, 2001.

⁴² MST. ITERRA. **Memória Cronológica**. Cadernos. Cadernos do Itterra, Ano I- nº 1, Veranópolis, 2001. MST. ITERRA. **Instituto de Educação Josué de Castro**: Projeto pedagógico. Cadernos do Itterra, Ano I, nº 2, Veranópolis, 2001. MST. ITERRA. **O MST e a Pesquisa**. Cadernos do Itterra, Ano I- nº 3, Veranópolis, 2001. MST. ITERRA. **Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra**: levantamento bibliográfico. Cadernos do Itterra, Ano II, nº 4, Veranópolis, 2002. MST. ITERRA. **Instituto de Educação Josué de Castro**: Reflexões sobre a prática. Cadernos do Itterra, Ano II, nº 5, Veranópolis, 2002. MST. ITERRA. **Pedagogia da Terra**. Cadernos. Cadernos do Itterra, Ano II- nº 6, Veranópolis, 2002. MST. ITERRA. **Josué de Castro**: semeador de idéias. Cadernos do Itterra, Ano II, nº 7, Veranópolis, 2002. MST. ITERRA. **Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST**. Cadernos do Itterra, Ano III, nº 8, Veranópolis, 2003. MST. ITERRA. **Método Pedagógico**. Cadernos do Itterra, Ano IV, nº 09, Veranópolis, 2004. MST. ITERRA. **Curso Normal projeto Pedagógico**. Cadernos do Itterra, Ano VII, nº 10, Veranópolis, 2004. MST. ITERRA. **Intencionalidade na Formação de Educadores do Campo**. Cadernos do Itterra, Ano VII, nº 11, Veranópolis, 2007. MST. ITERRA. **Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio**: sistematização da experiência da Turma Olga Benário do Instituto de Educação Josué de Castro. Cadernos do Itterra, Ano VII, nº 12, Veranópolis, 2007. MST. ITERRA. **O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional**. Cadernos do Itterra, Ano VII, nº 13, Veranópolis, 2007. MST. ITERRA. **II Seminário Nacional**: o MST e a pesquisa. Cadernos do Itterra, Ano VII, nº 14, Veranópolis, 2007. MST. ITERRA. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde a prática da licenciatura em educação do campo**. Cadernos do Itterra, Ano x, nº 15, Veranópolis, 2010.

⁴³ O ITERRA é uma escola de formação do MST, localizada em Veranópolis no Rio Grande do Sul, tem sido uma referência na produção e publicação dos trabalhos desenvolvidos pelo Setor de Educação do MST.

conjunto do campo.

O MST do Estado do Paraná cria uma coleção própria “Cadernos da Escola Itinerante” com três obras publicadas⁴⁴ entre 2008 e 2009, em parceria com a Seed, que os financia. Outras duas ficaram arquivadas na Secretaria, sem a impressão, devido à mudança de governo. Se, por um lado, a política pública amplia as possibilidades de financiamento e publicação, por outro, limita e controla a luta, o que inclui a escrita e sua circulação.

Como o MST interferiu na formulação da Educação do Campo, ele também foi marcado por ela. O trabalho de reunir e categorizar as obras do setor de educação do MST permitiu perceber que sua produção, até 1998, é uma; a partir daí reconfiguram sua experiência e trajetória, amplia-se a escrita em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e com o próprio Estado.

Com isso, forma-se uma espécie de bloco histórico, como escreve Gramsci (1991; 2001), entre o Movimento (sociedade civil) e o Estado (função hegemônica), que se configura e transfigura nas relações, seja por meio de parceria, política pública, financiamentos, incluindo a escrita conjunta, entre Movimento e Estado. Esse assume posição de “Estado Educador” (GRAMSCI, 1991; 2001), ou seja, permite-se arbitrariamente financiar quando achar conveniente, e aquilo que lhe convém, quando não condiciona a produção para sua perspectiva, hegemônica.

No contexto e prática de produção bibliográfica, que se configura contra-hegemônica no movimento social, pode ser extraído um conjunto de aprendizados, entre eles: que o movimento social escreve e faz isso em perspectiva, a luta; a prática de escrever de forma coletiva aliada à autoria individual; escrita como estratégia de formação de educadores pelos processos de sistematização; escrever e colocar o escrito em movimento, a escrita viva; o próprio Movimento produz a sua pedagogia e orienta sua base; a geração de políticas de publicação e circulação do conhecimento; por fim, a contribuição teórico-prática para a escola e a Biblioteca

⁴⁴ MST/SEED-PR. **Escola Itinerante do MST**: História, Projeto e Experiência. Cadernos da Escola Itinerante – MST (ano I, n. 1- abril de 2008). Curitiba, 2008. MST/SEED-PR. **Itinerante**: a Escola dos Sem Terra – Trajetória e significados. Cadernos da Escola Itinerante – MST (ano I, n. 2- outubro de 2008). Curitiba, 2008. MST/SEED-PR. **Pesquisas sobre a Escola Itinerante**: refletindo o movimento da escola. Cadernos da Escola Itinerante – MST (ano I, n. 3- abril de 2009). Curitiba, 2009.

Escolar. Essa enquanto instância pública da mobilização criadora de uma nova ordem cultural, para transformar o caráter de analfabeta e pouco escolarizada (CHARTIER, 1990) dos sujeitos Sem Terra, os novos interlocutores e intelectuais orgânicos.

3.2 A PRODUÇÃO ESCRITA DAS “ARTICULAÇÕES” NACIONAL E ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A realização do Iº Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)⁴⁵, 1997, promovido pelo MST, ocorreu no contexto político do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e, no Estado do Paraná, com o governo repressor e neoliberal de Jaime Lerner. No contexto educacional, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os acordos internacionais e a privatização da educação foram acontecimentos que contribuíram para transformações nas relações de força. Constituiu o cenário em que se forja e baliza o que hoje se denomina Educação do Campo.

Em julho de 1997, no encerramento do Iº Enera do MST, os demais movimentos e organizações participantes assumiram um desafio: pensar a educação pública a partir do mundo do campo e dos trabalhadores. Esse encontro, desafio e posição, provocam dois grandes acontecimentos na educação pública brasileira, em especial para o campo.

Primeiro, a Iª Conferência Nacional “Por Uma” Educação Básica do Campo (CNEC), realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998, que reúne diversos movimentos sociais do campo e entidades, no entorno de uma luta comum (KOLLING; CERIOLI; NÉRY, 1999). Nos estados, acontecem as Conferências Estaduais de Educação Básica do Campo, preparatórias ao encontro nacional. No Estado do Paraná, os documentos tratam esse momento como Encontro

⁴⁵O referido encontro ocorreu em Brasília e foi chamado de I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria com a Conferências Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e a Cultura (UNICEF) e Universidade de Brasília (UnB).

Preparatório à 1ª Conferência Nacional, que acontece em Curitiba, nos dias 26 a 28 de julho de 1998 (GHEDINI, 2000) e conta com um grupo de organizações e movimentos sociais⁴⁶.

O segundo acontecimento foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pelo governo federal em abril de 1998, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Ministério da Educação (MEC), por sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), específico para as áreas de reforma agrária (SANTOS, 2012) e fruto das lutas do MST a partir do 1º Enera.

A capacidade do MST, com seu setor de educação, na realização do 1º Enera, e o seu esforço em fazer educação no contexto da reforma agrária, levam-no a compreender a necessidade de ampliação da luta com o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2000). Os movimentos sociais e as IES organizam-se em torno da “Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo”(KOLLING; CERIOLI; NÉRY, 1999), e durante a conferência, sistematizam um documento⁴⁷, em que trazem desafios e propostas de ação para o período e a articulação. Essa Articulação passa a ser a instância nacional de gestão e articulação do movimento. Cada estado federativo criou suas articulações estaduais para dar sustentabilidade a uma luta histórica, que acabava de iniciar no cenário educacional brasileiro.

A constituição e a consolidação da “Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo”, 1998 a 2002, deram-se a partir das ações comuns definidas entre as organizações articuladas e aquilo que cada uma foi desenvolvendo nas suas práticas específicas, sempre inspiradas no diálogo e desafio de produzir a chamada educação do campo (GHEDINI, 2002).

⁴⁶ Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Associação de Educação Católica do Paraná (AEC); Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR); Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART); Universidade Federal do Paraná (UFPR).

⁴⁷ 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Desafios e propostas de ação. Luziânia, GO, 27 a 31 de julho de 1998.

É preciso registrar que o protagonismo do MST e sua luta contra o latifúndio da terra (STÉDILE, 2005), são ampliados na luta dos movimentos da Via Campesina Brasil⁴⁸, que chama a atenção para a transição de modelo econômico pelo qual passa o país, ressitando a agricultura neste cenário, polarizando agora no plano do capital, denominado agronegócio (LEITE; MEDEIROS, 2012). Esse modelo dispensa a reforma agrária e a agricultura camponesa, logo, os povos do campo originários da luta em questão.

A Educação do Campo, como se pode ver, nasce e convive em meio às contradições de classe (MÉSZÁROS, 2007; PONCE, 2010) que marcam a educação. Entre as contradições, destacam-se um bojo de experiências populares marcadas pela educação popular na América Latina (PALUDO, 2001); as lutas pela democratização do país que incluem o direito à educação (ARROYO, 2012); no contexto neoliberal a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); a origem do debate sobre o direito à educação inclusiva e à diversidade na educação; os processos de fechamento e nucleação das escolas do campo no Brasil.

A análise dos documentos evidencia o cuidado dos intelectuais orgânicos do movimento social e das universidades parceiras, no processo de gestão coletiva da Iª e da IIª conferências, dos seminários nacionais e do movimento que emerge. Nele, a ruptura e a produção das categorias teóricas que passam a marcar o debate, escrita numa coleção de livros, assinada pela “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”⁴⁹ que, com protagonismo dos sujeitos envolvidos com a luta, vai descrevendo, analisando e projetando o processo, que, brevemente, apresentamos.

⁴⁸ A Via Campesina é um movimento internacionalista dos camponeses do mundo. No Brasil é denominada Via Campesina Brasil.

⁴⁹ KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, NÉRY, Irmão (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília: Coleção “Por uma educação do campo”, vol. 01, Brasília, 1999. FERNANDES, B.M (Org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Coleção “Por uma educação do campo”, vol. 02, Brasília, 1999. BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. Projeto popular e escolas do campo. Brasília: Coleção “Por uma educação do campo”, vol. 03, Brasília, 1999. KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, R. S.; **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Coleção “Por uma educação do campo”, vol. 04, Brasília, 2002. MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S.A. (org.). **Por uma educação do campo: Contribuições para construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma educação do campo”, v. 5, 2004. SANTOS, C.A dos (Org.). **Educação do Campo: campo – política pública – educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. 109 p. (NEAD Especial; 10).

O primeiro documento intitulado “Por uma educação básica do campo” (KOLLING; CERIOLI; NÉRY, 1999) descreve o processo de construção da Conferência Nacional nos estados e sua realização, em 1998. O documento registra a memória e a história e explicita a conceituação assumida, justifica o batismo dessa luta como “Educação Básica do Campo”; marca sua opção de classe e a articulação entre campo e educação; conjuntura os participantes, e tira encaminhamentos para continuidade.

O segundo documento, intitulado “A educação básica e o movimento social do campo”(FERNANDES, 1999) estabelece as relações entre a educação básica e os direitos dos sujeitos do campo a essa educação no lugar em que vivem. Para isso, reafirma a necessidade da luta pelo direito e a formação de educadores como estratégia. Nele, é narrado o processo de escolha da expressão compõe não mais meio rural, para situar a educação no debate das reflexões sobre o sentido atual do trabalho camponês na sociedade capitalista, dada pelos movimentos sociais camponeses, naquele momento. Categorias retrabalhadas em Caldart (2012).

O terceiro documento da coleção é intitulado “Projeto popular e as escolas do campo”(BENJAMIN; CALDART, 1999), obra em que os autores marcam no conteúdo trazido, a relação entre campo, educação e escola. Destacam que a escola precisa perceber o contexto maior em seu entorno, para dali forjar seu projeto educativo.

No mesmo período, no Estado do Paraná, é constituída a Articulação Paranaense da Educação do Campo (APEC) que sistematiza suas reflexões em quatro cadernos formadores da coleção “Articulação Paranaense: Por uma Educação do Campo”⁵⁰.

⁵⁰ GHEDINI, C. M.; PARMIGIANI, J.; GOBO, P. R. (Org.). **Articulação Paranaense “Por uma educação do campo”**: história da articulação. Caderno 1, Articulação Paranaense da Educação do Campo, Porto Barreiro – PR, 2000. MANCHOPE, E. C. P.; LISBÔA, E.; HENRIQUES, M. J. R. (Org.). **Articulação Paranaense “Por uma educação do campo”**: temáticas abordadas na II Conferência Estadual. Caderno 2, Articulação Paranaense da Educação do Campo, Porto Barreiro – PR, 2000. GHEDINI, C. M.; OLIVEIRA, J.; MARAN, M. (Org.). **Articulação Paranaense “Por uma educação do campo”**: a mística do girassol. Caderno 3, Articulação Paranaense da Educação do Campo, Porto Barreiro – PR, 2000. ARTICULAÇÃO PARANAENSE. **Texto base**: encontro estadual da articulação paranaense “Por uma educação do campo”. Cândói, PR, 2013.

O primeiro documento registra a história da Apec, seus sujeitos de origem, ou seja, seus promotores, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), o MST, a Prefeitura de Porto Barreiro e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Apresenta, ainda, o que é articulação, identifica a unidade dos atores a partir das ações concretas de cada uma; apresenta a Carta de Porto Barreiro como síntese daquele momento e a pauta de luta para continuidade. O segundo caderno traz as temáticas abordadas na IIª Conferência Estadual de Educação do campo, em 2000.

Nele os organizadores trazem a experiência do Estado do Mato Grosso do Sul, que já vinha constituindo políticas públicas para educação do campo e produzindo documentos referenciais⁵¹; a escola do campo e a construção do conhecimento como seu tema central; no campo metodológico, o tema gerador aparece como referência para pensar a escola do campo. O terceiro documento traz a “mística do girassol”, descreve e narra a dimensão simbólica da articulação, que tem nessa flor sua mística para luta.

A conjuntura da Educação do Campo no Estado do Paraná é marcada por um conjunto de movimentos históricos vividos antes de 1998. Entre 1998 e 2002, período da realização da primeira e segunda conferências, reconfigura-se, a partir das relações de força estabelecidas pelos movimentos sociais do campo, que se articulam dialeticamente e produzem novos cenários.

Para dentro do governo e do estado, pouco se modificou, já que a conjuntura era desfavorável aos movimentos sociais, e o governo paranaense acabava de fazer o despejo dos Sem Terra acampados em frente ao Palácio do Governo e de um conjunto de acampamentos do MST no estado, inclusive, queimando a escola dos Sem Terrinha, no acampamento no norte do Paraná (MST, 2008; CAMINI, 2009; GEHRKE, 2010).

⁵¹ MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Básica do Campo**. Constituinte Escolar: Construindo a Escola Cidadã – MS. Caderno Temático do 3º Momento, v. 07, Campo Grande – MS, 2000. MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Básica do Campo**. Série Fundamentos Político-Pedagógicos. Cadernos da Escola Guaicuru, v. 07, Campo Grande – MS, 2000.

No contexto nacional, com a conjuntura desfavorável na relação entre governo e Movimento, a Articulação Nacional vai produzindo seu marco teórico-legal. Neste sentido, é produzido o quarto documento “Educação do campo: identidade e política pública” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2004). A obra inicia com uma “Declaração ao povo brasileiro”, sobre a educação, justificando e situando a luta na conjuntura brasileira de exclusão dos camponeses das políticas públicas de educação, e a luta vai apontando conquistas e desafios. Caldart (2012) sistematiza os traços identitários em construção na Educação do Campo; Molina (2004) apresenta desafios para os educadores e educadoras do campo nesse contexto. Essa obra publica a resolução que implementa as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” e sua caminhada, analisadas por Bernardo Fernandes Mansano, juntamente com Rosa Helena Dias da Silva, que delas traçam uma análise comparativa com a temática escolar indígena.

A luta pela educação do campo vai sendo reescrita na lógica de cada movimento social articulado. Encontramos, nos documentos do Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB)⁵² e do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)⁵³, propostas, princípios e organização desde suas lutas e contextos. O mesmo ocorre com a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG)⁵⁴, que traz dois documentos tratando das diretrizes operacionais para as escolas do campo e do direito à educação, e outro, sobre a educação do campo como semeadora de sonhos.

O conjunto de reflexões escritas marca uma ruptura dentro da continuidade (KOLLING; CERIOLI; NÉRY, 2004). Anuncia um alargamento na compreensão sobre campo e educação do campo, deixando de pensar apenas na educação básica como luta e assume a necessidade de lutar para além dos níveis de ensino e pela escola formal. Explicita a necessidade de compreender os vínculos entre a política pública, a formação de educadores, a legislação educacional e a produção

⁵² MBA. Movimento dos Atingidos por Barragens. **A educação no movimento dos atingidos por barragens**: Cadernos Pedagógicos. Gestine Cássia Trindade *et al.* Tramandai: Ísis, 2005.

⁵³ MPA. Movimento dos pequenos agricultores. **MPA e a resistência camponesa**: história, propostas, princípios e organização. Brasília – DF, 2005.

⁵⁴ CONTAG. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. **Educação do campo**: Diretrizes Operacionais. Brasília, 2003. SILVA, M. S. **Educação do campo**: semeando sonhos... cultivando direitos. CONTAG, Brasília, 2004.

conceitual. Essa produção é publicada logo após o Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, em novembro de 2002, na Universidade de Brasília. Devemos lembrar que esse momento histórico e esperançoso também é marcado pela vitória do projeto popular com Lula na presidência.

Os movimentos seguem sua articulação e realizam, em julho de 2004, a “II Conferência Nacional da Educação do Campo” que, a partir de sua materialidade de origem, revela as contradições de classe no campo brasileiro (MOLINA; JESUS, 2004; STÉDILE, 2005), e o que as lutas dos Movimentos Sociais foram explicitando, chegando à compreensão da necessária relação combinada na luta configurada na tríade campo-educação-políticas públicas, descrita por Caldart (2002; 2012). O próprio lema do evento, ou a palavra de ordem anuncia “Educação do Campo: direito nosso, dever do estado”. O Estado Educador clamado pelo movimento social.

Assim, junto à luta pelo direito, os atores precisam formular e propor políticas públicas para o campo e a educação. Essas ideias são formuladas num texto base⁵⁵ em preparação à conferência, demonstrando que a produção escrita, ou seja, a formulação conceitual – Educação do Campo – forja-se coletivamente, em diálogo com a base e em contexto nacional.

O quinto documento produzido pela Articulação Nacional é a elaboração teórica da conferência realizada e indica, em seu título, as “Contribuições para construção de um projeto de educação do campo”. Organizada por Molina e Jesus (2004), a obra agrega textos de Caldart e Arroyo e, em seu conteúdo, demarca a conjuntura do momento, circunstanciando o debate vivido pelos movimentos sociais e sua transformação ou deles em elementos de construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. Fernandes (1999) e Molina e Sá (2011) em seus escritos marcam, o campo da Educação do Campo. Ou seja, o Movimento já percebe que nem tudo o que vai sendo implementado pelo Estado Educador na legislação, nos programas e projetos, é aquilo que na gênese do Movimento se propunha. Articulado a estes fatores, Arroyo (2012) escreve e reafirma que, mesmo

⁵⁵ CNEC. **II Conferência Nacional por uma educação do campo**: “Por uma política pública de educação do campo”. Luziânia, GO: Texto Base, 2004.

na conjuntura contraditória, é necessário o tratamento público da Educação do Campo, desde a luta contra-hegemônica.

Para introduzir a formulação da Educação o Campo junto à sociedade acadêmica e pesquisadores, os intelectuais orgânicos do Movimento organizam a obra “Por uma educação do campo”⁵⁶, comercializada pela Editora Vozes, que reúne documentos e a memória do vivido entre 1998 e 2002, já escritos nos cadernos da Articulação Nacional. Destaca-se, na análise, como a única obra por nós localizada que foi reorganizada pelo Movimento e posta no mercado editorial.

O sétimo documento, já que o sexto nunca existiu, resulta dos debates realizados em 2007 durante o “III Seminário Nacional do Pronera”, em que se faz um balanço dos 10 anos do programa, na conjuntura da educação do campo em curso no país. O documento organizado por Santos (2008), inscrito como “Educação do Campo: campo – política pública – educação”, marca a tríade do conceito em construção. O debate do período é marcado por reflexões como a educação na perspectiva de um modelo de desenvolvimento na reforma agrária e a relação com os debates sobre o território camponês, ambas reflexões evidenciadas por Fernandes; a constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação foi descrita por Molina; e Santos, trata do Pronera, pois, nesse período, ele passa por um período de questionamento pelas forças do agronegócio e do judiciário brasileiro. Por fim, o texto de Michelotti refere-se à tríade produção, cidadania e pesquisa que, segundo o autor, assinalam as experiências socializadas no evento e constituem um marco na produção conceitual da educação do campo. A obra é encerrada com o balanço político-pedagógico do momento.

A partir de 2009, a Articulação Nacional da Educação do Campo e seus intelectuais não produzem novos documentos da sua coleção, expressando a crise da entidade, pois a relação sociedade civil e Estado Educador, configura embates e contradições mais fortes, como destaca Anhaia (2010). Os dados apontam, ainda, que, nesse período, os intelectuais orgânicos do Movimento passam a ocupar postos de trabalho no Estado, na formulação de programas e políticas, fato que, se

⁵⁶ ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

por um lado evidencia avanços na concepção dessas propostas, por outro, gera limites. A necessidade e dinâmica do Estado capitalista, Estado Educador de Gramsci (2001), não se movimenta como o movimento social em luta, e as relações são cada vez mais confrontadas.

A Articulação Nacional, enquanto instância nacional, passa a se denominar Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), a partir de 2009. Os esforços voltam-se para elaboração da legislação, fortemente produzida no período de 2009 a 2012, a formação de educadores, mas, principalmente, analisar nessa instância os programas e políticas que passam a ser implementadas no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

No estado do Paraná, as ações são verificadas no conjunto de documentos produzidos em cada uma das instituições e movimentos articulados e na produção da legislação para dentro do sistema, formando o Estado Educador, que acolhe a demanda da sociedade civil, mas a enquadra, hegemoniza.

A Articulação Paranaense registra três produções datadas do ano de 2000, já apresentadas anteriormente. Treze anos depois, em 2013, retoma sua produção escrita coletiva, publicada em agosto de 2013, o quarto caderno, como fruto do encontro estadual realizado em Cândói. Esse documento⁵⁷ reúne, inicialmente, as produções da articulação entre 2000 e 2013 e, na sequência traz as cartas e manifestos escritos nas regiões do estado, em forma de análise de conjuntura, denúncia e reivindicação, documentos em preparação ao encontro estadual. Por fim, apresenta documentos do Fonec, a carta de sua criação, nota de análise da educação do campo datada de 2012 e o relatório de proposições para educação do campo no âmbito nacional e para os estados.

A Articulação Paranaense, enquanto espaço político de articulação entre movimentos sociais, sindicais e IES, passa a se articular na relação com o estado do Paraná, na perspectiva da relação sociedade civil e Estado, quando constituído um Comitê Estadual da Educação do Campo, com função consultiva e propositiva de políticas e ações para Educação do Campo. Esse comitê teve vida curta. Comitê

⁵⁷ ARTICULAÇÃO PARANAENSE. **Texto base:** encontro estadual da articulação paranaense “Por uma educação do campo”. Cândói – PR, 2013.

provisório em 2005, com parecer de criação em 2010 e sua extinção ainda em 2013. Escreve três documentos⁵⁸, nessa trajetória.

Toda trajetória aqui arrolada, inconclusa e com possibilidade de novas análises ou relações, é marcada por uma conjuntura de enfrentamento e luta, ainda entre o paradigma da educação rural e o paradigma da educação do campo em produção. Este movimento educacional em curso no Brasil, protagonizados pelos sujeitos-atores do campo gerou políticas e programas, e a formação de professores é um deles.

3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: UMA LUTA QUE ACABA DE INICIAR

A implementação do Pronera leva o MST, a partir de 1998, a itinerar pelas universidades brasileiras, buscando parceria para sua execução. Esse movimento amplia o debate do Movimento sobre sua própria educação, sistematizada e denominada “Pedagogia do Movimento”, na tese de Caldart, uma das principais intelectuais do MST e da Educação do Campo no Brasil. Sua tese, publicada em livro, inicialmente, pela Editora Vozes, em 2000, e pela Editora Expressão Popular, em 2002⁵⁹, é um marco para pensar a educação do conjunto do campo brasileiro e nela, a necessária formação de professores.

O MST, que até então conduzia sua própria formação, passa agora a ter a interferência de intelectuais das IES. Esse novo cenário no interior da educação do Movimento agrega novos parceiros de muitas instituições, que logo passam a ser atores na luta pelo direito à Educação do Campo. O mesmo ocorre com os demais movimentos sociais e sindicais que atuam no contexto da reforma agrária.

No cenário da educação rural, um dos grandes limitadores, diagnosticado pelos movimentos sociais, foi a necessidade de formação de professores para atuar

⁵⁸COMITE PROVISÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta do Paraná**. Faxinal do Céu, PR, 2005. SEED. Institui Comitê da educação do campo. Portaria 1.024, 2012. COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Minuta de extinção do Comitê Estadual da Educação do Campo do Paraná. Curitiba, 2013.

⁵⁹ CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais que escola. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

nas escolas do campo, tanto naquelas já existentes, quanto naquelas a serem reabertas e criadas no contexto camponês brasileiro.

O Inep (2011) contribui, ainda que tardiamente, com dados quantitativos que descrevem o calamitoso quadro da formação de professores no país. Aponta para os 342.845 professores do campo, atuando nas escolas rurais-campo, dos quais, 160.317 ainda não contavam com Ensino Superior, e 156.190 mil dessa quantidade tinham apenas o Ensino Médio. Os demais 4.127 contavam simplesmente com o Ensino Fundamental.

Conforme Santos (2012), o Pronera, já com quinze anos de existência, vem cumprindo sua função na formação de professores junto aos programas de reforma agrária. O Programa das Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) e Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), criados em 2009 e 2010, respectivamente, passam a articular o trabalho de formação para o conjunto dos povos do campo das águas e das florestas. Ambos os programas já possibilitaram a parceria com, aproximadamente, sessenta universidades públicas e comunitárias, legitimando os sujeitos do campo como sujeitos de conhecimento e de direito (ARROYO, 2012); consolidaram a alternância de estudos como forma de organizar a escolarização, articulando tempo comunidade com o tempo universidade; reconheceram os movimentos sociais como atores na gestão da política pública; capacitaram trabalhadores assentados; constituíram-se como política afirmativa e foram decisivos na constituição das políticas públicas, para além do Pronera.

As obras e experiências analisadas demarcam a influência da Pedagogia do Movimento (CALDART, 2000); da Educação Popular Brasileira, especialmente em Freire (1987, 2000) com a Pedagogia do Oprimido e sua provocação com a obra *Extensão ou Comunicação?*; da Pedagogia Socialista que passa a influenciar o pensamento pedagógico da educação do campo, com destaque a Pistrak (2000; 2009) e Makarenko (1981), que, passam a ter suas obras publicadas recentemente no Brasil pela Editora Expressão Popular.

A formação inicial de professores é inaugurada no período de 1998 a 2001, com o “Curso de Pedagogia da Terra”, com a primeira turma na Universidade

Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul (Unijui), em Ijuí no Rio Grande do Sul. É momento em que o Pronera se estrutura, desde a demanda do MST, e materializa, num manual⁶⁰, o programa que orienta as IES e movimentos sociais para organização da formação.

No Estado do Paraná, uma parceria entre a Unioeste, Assesoar, o MST e o Pronera formula o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo (2004 – 2008). Esse curso forma educadores militantes e possibilita a produção e disseminação das ideias da Educação do Campo.

Encontramos duas produções escritas⁶¹, a partir da experiência. Uma delas narra o vivido na experiência da “Turma Antonio Gramsci”, escrita pelos próprios educandos do curso, outra, pelos educadores, apresentando peculiaridades do processo formativo e organizativo do curso.

Outro documento⁶², em forma de caderno, refere-se à formação continuada e às práticas curriculares em construção na Educação do Campo, destacando processos inovadores no fazer pedagógico da formação de professores.

A Licenciatura em Educação do Campo, ainda em gestação enquanto nova modalidade de graduação no Brasil, passa a fazer parte do cenário da educação brasileira, a partir de 2007, quando se institui experiência piloto em cinco IES, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Sergipe (UFS) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), (MOLINA, SÁ, 2011). Isso se tornou possível, enquanto luta dos movimentos sociais, na articulação com as universidades que conquistam, além do Pronera, o Procampo, articulado à Secadi, que tem financiado parcialmente tais iniciativas.

⁶⁰ BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Manual de operações do Pronera. ed. ver. e atual. Brasília:MDA-INCRA, 2011. Disponível em: <<http://www.pgri.incra.gov.br>>. Acesso em: 27 maio 2013.

⁶¹ RABELO, Amaro Korb; CAMPOS, João Carlos de; ZAGER, Odair José; MARIANI, Salete de Fátima; VON ONÇAI, Solange Todero (Org.). **Vivência e práticas pedagógicas**: sistematizando a turma Antônio Gramsci. Pedagogia da Terra 2004-2008. Cascavel: UNIOESTE, 2008. ALMEIDA, B. de; ANTONIO, C. A.; ZANELLA, J.L.; (Org.). **Educação do campo**: um projeto de formação de educadores em debate. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

⁶² ANTONIO, C. A. *et al.* **Educação do campo, formação continuada e práticas curriculares em construção**. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2010.

Numa segunda fase, em 2010, inicia, no estado do Paraná, na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), na Uniãoeste, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), a formação de licenciados em Educação do Campo. Aproximadamente 200 jovens do campo foram envolvidos na formação. Na UFFS, o curso de Licenciatura em Educação do Campo já é um curso regular, oferecendo vestibular anualmente.

Verificamos que, na atualidade, os cursos de licenciatura foram ampliados para as diversas áreas do conhecimento, como descreve Santos:

Pedagogia das Águas, Licenciatura em Artes, Letras, Geografia e História, Licenciaturas em Educação do Campo e novas áreas como a Agronomia, Medicina Veterinária, Direito, Gestão de Empresas Sociais além dos cursos de nível médio técnico em Agroecologia, Saúde Comunitária, entre outros (SANTOS, 2012, p. 53).

Santos esclarece que, enquanto os cursos voltavam-se para área da educação, especialmente pedagogia, o poder estabelecido na figura do Estado Educador e do agronegócio, não atacaram o Pronea, como o fez, visivelmente, no processo de implementação dos cursos de agronomia na UFS; de direito, na Universidade Federal de Goiás (UFG); e de medicina veterinária, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), por um conjunto de legisladores, professores universitários e empresas, que passaram a questionar a constitucionalidade de tais cursos para pessoas do campo (SANTOS, 2012).

A aproximação entre IES e movimento social, na formação de professores e produção da Educação do Campo, gerou a Pedagogia da Terra e a Licenciatura em Educação do Campo nas universidades citadas, tornando-as lócus de produção científico-cultural. Desenvolver tais práticas formativas mediadas pela pesquisa e, com elas e sobre elas, formular contribuições para o conjunto da Educação do Campo é o objetivo da “Coleção Caminhos da Educação do Campo” da UFMG que, articulada a outras universidades, publicou dois documentos⁶³ em 2011. A coleção é

⁶³ROCHA, M. I. A.; MARTINS, A. A.; (Org.). **Educação do campo**: desafios para formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 1).MOLINA, M e SÁ, L. M. **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das Experiências Piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Caminhos da educação do campo, 5).

escrita por pesquisadores e estudantes, trata de questões da formação do professor nos cursos de pedagogia e na licenciatura em educação do campo.

A UnB, em parceria com o Iterra já formou duas turmas de Licenciatura em Educação do Campo em Veranópolis, no Rio Grande do Sul. O resultado do vivido, articulado à pesquisa, encontra-se na obra⁶⁴ publicada pela Expressão Popular, que aborda a questão da inserção dos estudantes educadores nas escolas de educação básica, aprofunda a pesquisa sobre a questão da organização escolar e do trabalho pedagógico, faz-se cenário de pesquisa em Educação do Campo.

Na formação continuada de alfabetizadores populares, as experiências entre MST-Paraná e as IES desse estado foram pioneiras na implementação do Pronera, via programas de alfabetização de jovens e adultos e a formação de educadores de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Participaram de um dos projetos a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL). Desses trabalhos, resultou a produção de um conjunto de documentos.

A Uem fez a opção de produzir, antes da realização do programa, com seus educadores-formadores, um conjunto de quatro cadernos⁶⁵ para fazer a formação de educadores. Trouxe as temáticas da história do conhecimento e da educação, ecologia e movimentos sociais, ambiente e geografia e a alfabetização. Esse programa foi desenvolvido em 2000. Em 2013 a Uem retomou sua parceria com o MST para realização do Curso de Pedagogia.

No mesmo período a UFPR e a UEPG em parceria com o MST, desenvolveram o programa, produziram e publicaram seus documentos como

⁶⁴ CALDART, R. S.; (Org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões sobre a licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

⁶⁵ VILLALOBOS, Jorge Ulises Guerra. **História, conhecimento e educação**. Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Estadual de Maringá, 2000. Coleção PRONERA-UEM. VILLALOBOS, Jorge Ulises Guerra. **Ecologia e Movimentos Sociais**. Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Estadual de Maringá, 2000. Coleção PRONERA-UEM. VILLALOBOS, Jorge Ulises Guerra. **Ambiente, Geografia e Natureza**. Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Estadual de Maringá, 2000. Coleção PRONERA-UEM. VILLALOBOS, Jorge Ulises Guerra. **Alfabetização: a ação junto aos movimentos sociais**. Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Estadual de Maringá, 2000. Coleção PRONERA-UEM.

resultado de um processo. Dois documentos⁶⁶ foram localizados. Um deles traz as concepções de alfabetização trabalhadas, as possibilidades da prática de ensino, o trabalho com o planejamento e a formação de educadores, outro traz as histórias de vida dos alfabetizados, já como resultado do aprendizado produzido no curso. Não foi localizado nenhum documento produzido pela Uel como resultado do processo vivido.

Além da formação inicial de professores, o conjunto de movimentos sociais e universidades passa a fazer a formação continuada de professores das escolas do campo e da educação de jovens e adultos. Não se encontrou registro de documentos de legislação tratando de fomento para a formação de professores da educação básica.

Na Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão, Paraná (FECILCAM), encontrou-se outra obra⁶⁷ que trata de processo de formação continuada de professores da educação básica com uma escola do MST. O documento é escrito pelos sujeitos envolvidos no projeto e traz a construção coletiva da escola, formação continuada de professores, a relação entre educação popular educação do campo, os temas geradores como proposta metodológica.

Na Unicentro, localizamos dois documentos, de 1999 e 2001⁶⁸, que tratam da experiência de formação de professoras e a construção coletiva do conhecimento. O primeiro a partir do ensino de história e geografia; o segundo sobre a problemática dos agrotóxicos, ambos em parceria com a Prefeitura Municipal de Porto Barreiro, Paraná. A IES, retoma o trabalho de formação de professores com Sapelli em 2010, ano em publica a obra *Vozes da Resistência*⁶⁹ que trata das práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST, com textos de

⁶⁶ VARGAS, M. C.; SCHWENDLER, S. F. (Org.). **Escrevendo nossa luta, nossa história**. Curitiba: Editora e Gráfica Popular Ltda, 2003.

⁶⁷ MARTINS, F. J.; (Org.). **Educação do campo**: e a formação continuada de professores – uma experiência coletiva. Porto Alegre: EST Edições; Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

⁶⁸ PIRES, A. J.; *et al.* **Um pouco da história e geografia de um povo**: uma experiência de construção do conhecimento por professoras e professores do Ensino Fundamental de Porto Barreira. Porto Barreiro, Paraná, 1999. CRISÓSTIMO, A. L. (org.). **A problemática dos agrotóxicos**: os saberes e a pesquisa de um grupo de professores de Ensino Fundamental. Guarapuava: Editora UNICENTRO, 2001.

⁶⁹ SAPELLI, M. L. S. (Org.). **Vozes da resistência**: sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST. Guarapuava – PR: UNICENTRO, 2010.

intelectuais orgânicos do MST e das IES do Paraná, discute o currículo da EI; a identidade Sem Terra; formação de educadores; gestão democrática da escola; memórias de infância dos pedagogos. Outro documento⁷⁰ catalogado trata do pluralismo metodológico nas diretrizes curriculares do Paraná e tem um capítulo sobre as diretrizes da educação do campo, as quais passam a ser referência na constituição da escola do campo paranaense.

A Assesoar, em Francisco Beltrão, no Paraná, documenta um acervo significativo de práticas de formação continuada desenvolvidas na região sudoeste do estado com escolas do campo.

A Coleção Formação de Professores, escrita entre 2000 e 2005⁷¹, registra os processos formativos e traz temas tratados nessas experiências: a escola do campo, o planejamento escolar, as metodologias de ensino com a escola do campo, a parceria entre secretaria municipal de educação e universidade, a vinculação do trabalho com o desenvolvimento local. Na Coleção Educação e Desenvolvimento⁷² a mesma organização traz trabalhos voltados à formação da educação do campo na região e os trabalhos de implementação dos parques infantis em escolas do campo, ambos com contribuições no acervo da biblioteca escolar.

Na Seed, encontramos a produção de materiais de apoio pedagógico para escola e educadores, na forma de “Coleção de Cadernos Temáticos” que abordam diversas temáticas. Localizamos dois volumes sobre a Educação do Campo, outros

⁷⁰ HIDALGO, A. M.; MELLO, C. J. de A.; SAPELLI, M. L. S. (Org.). **Pluralismo metodológico nas diretrizes curriculares do Paraná**. Guarapuava – PR: UNICENTRO, 2010.

⁷¹ GHEDINI, C. M.; GEHRKE, M.; DAMBROS, V. **Escola Pública do campo: o conhecimento enraizado na vida**. Cadernos Pedagógicos, Série Formação de Professores, v. 1. ASSESOAR, Francisco Beltrão: GRAFIT, 2000. GHEDINI, C. M.; GEHRKE, M.; DAMBROS, V. **Escola Pública do campo: a prática dos temas geradores na formação de educadores**. Cadernos Pedagógicos, Série Formação de Professores, v. 2. ASSESOAR, Francisco Beltrão: GRAFIT, 2001. ASSESOAR. **Da gestão à consolidação de um Programa de Formação de Professores do Campo: o vivido e refletido pelas professor@s do campo em Francisco Beltrão nos anos 1999 a 2004**. Cadernos Assesoar, v. 04. Francisco Beltrão, 2005.

⁷²GHEDINI, C. M. *et al.* **Iª Conferência regional de educação do campo**. Cadernos Educação e Desenvolvimento, v. 2. ASSESOAR. Francisco Beltrão: GRAFIT, 2002. GEHRKE, M. **Os parques infantis nas escolas do campo**. Cadernos Educação e Desenvolvimento, v. 2. ASSESOAR. Francisco Beltrão: GRAFIT, 2002.

dois tematizando a Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola⁷³. Na sequência a elaboração e disseminação de Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo em 2006⁷⁴, juntamente com professores da rede estadual, fizeram-se referência na formação e pesquisa. A Seed, promoveu a formação de educadores populares para a alfabetização. O trabalho de investigação temática com a seleção dos temas geradores, articulado com a formação continuada, levou o conjunto de educadores ao campo, contexto da alfabetização. Desta ação, entre tantas produções, localizamos a “Poesia da imagem – poesia da palavra”⁷⁵, um conjunto de imagens (rostos – paisagens - palavras) da realidade dos trabalhadores, como fonte no trabalho de alfabetização-conscientização.

No âmbito nacional, o ProJovem Campo gerou a produção legal já apresentada e, no trabalho pedagógico, viabilizou o material didático para educadores e educandos. Onze são os documentos pedagógicos do projeto. O primeiro⁷⁶, traz o projeto político pedagógico do programa, apresentando o conjunto da proposta, o público beneficiário, objetivos e metas, o projeto e seus desdobramentos políticos e pedagógicos que inclui o financiamento, certificação e outros. Quanto aos demais cadernos da coleção, cinco são escritos para os educadores e educadoras⁷⁷ participantes do programa e outros cinco para os educandos e educandas⁷⁸.

⁷³ PARANÁ. **Cadernos temáticos de educação escolar indígena**. Curitiba: SEED, PR, 2006.
 PARANÁ. **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Curitiba: SEED, PR, 2006.

⁷⁴ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do Estado do Paraná: Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

⁷⁵ PARANÁ. SEED/SUED/ DEJA. **Poesia da imagem – poesia da palavra**. Programa Paraná Alfabetizado. Curitiba: SEED/PR, 2010.

⁷⁶ BRASIL. **Projeto Político Pedagógico**: Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A. B.; LIMA, S. O. S.; SECHIM, W. Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

⁷⁷ BRASIL. **Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia**: v. 01. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A. B.; LIMA, S. O. S.; SECHIM, W. Z. Brasília: MEC/SECAD, 2008.
 BRASIL. **Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo**: v. 02. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A. B.; LIMA, S. O. S.; SECHIM, W. Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010.
 BRASIL. **Cidadania: Organização social e políticas públicas**: v. 03. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A.B.; LIMA, S.O. S.; SECHIM, W.Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010.
 BRASIL. **Economia solidária**: v. 04. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com

3.4 PESQUISA ENGAJADA E A PRODUÇÃO DO CONCEITO EDUCAÇÃO DO CAMPO

A pesquisa enquanto modo de luta é uma característica na produção da Educação do Campo. A *práxis* da investigação aparece como cunha, para a ruptura da perspectiva rural da educação, no sentido de produzir a Educação do Campo. Uma educação na perspectiva da classe trabalhadora (CALDART, 2012); com protagonismo dos sujeitos (ARROYO, 2012); na tríade campo-educação-políticas públicas (CALDART, 2002; 2012); no lugar onde vivem e trabalham os sujeitos; educação enquanto direito humano universal (ARROYO, 2012), entre outras marcas.

Ao analisar um conjunto de documentos-obras produzidas percebe-se que a pesquisa assume características de engajamento, pois ela nasce a partir de uma necessidade dos processos vivos e reais de formação e educação. O conceito de Educação do Campo, para Caldart (2012, p. 257), expressa “um fenômeno da realidade brasileira atual”, no qual, os intelectuais orgânicos individuais e coletivos assumem papéis diversos: pesquisador, professor, coordenador, legislador, estudante, militante. A pesquisa, nesse contexto, é processo e produto do engajamento e da luta.

qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A. B.; LIMA, S. O. S.; SECHIM, W. Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010. BRASIL. **Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial**: v. 05. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A. B.; LIMA, S.O. S.; SECHIM, W. Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

⁷⁸ BRASIL. MEC/SECADI. **Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia**: v. 01. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A. B.; LIMA, S. O. S.; SECHIM, W. Z. Brasília: MEC/SECAD, 2008. BRASIL. **Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo**: v. 02. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A.B.; LIMA, S.O. S.; SECHIM, W.Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010. BRASIL. **Cidadania: Organização social e políticas públicas**: v. 03. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A.B.; LIMA, S.O. S.; SECHIM, W.Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010. BRASIL. **Economia solidária**: v. 04. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A.B.; LIMA, S.O. S.; SECHIM, W.Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010. BRASIL. **Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial**: v. 05. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A.B.; LIMA, S.O. S.; SECHIM, W.Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

Encontramos referência de dois encontros nacionais dos pesquisadores em Educação do Campo dos movimentos sociais e das IES. O I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, em 2005, teve como eixos de reflexão: O campo da Educação do Campo; A produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais; Escola do campo e pesquisa do campo. O segundo, em 2008, teve como eixos de reflexão: Educação do Campo e desenvolvimento; Formação e trabalho docente nas escolas do campo; Política de educação superior no campo; Educação do campo, movimentos sociais e políticas públicas; Políticas de educação profissional no campo. Ambos os eventos publicados em dois livros, como resultado do processo de pesquisa e produção do conceito de EdoC, 2006 e 2010⁷⁹.

O Dicionário da Educação do Campo, publicado em 2012⁸⁰, é, talvez, a expressão maior da produção coletiva de um conceito, pois reúne e engaja esforços de intelectuais orgânicos de diversas IES, militantes dos movimentos sociais e professores, que, coletivamente registram, em forma de enunciados-verbetes “a síntese de compreensão teórica da EdoC com base na concepção produzida e defendida pelos movimentos sociais camponeses” (CALDART, 2012, p. 13).

Para além do encontro nacional de pesquisadores e da produção coletiva do dicionário da Educação do Campo, registra-se um conjunto vasto de grupos de pesquisa em IES, a produção bibliográfica como resultado de pesquisas no campo e na Educação do Campo.

As pesquisas de Caldart, Paludo e Doll (2006), sobre a formação dos sujeitos do campo, e a investigação de Machado, Campos e Paludo (2008), tratando das questões da teoria e da prática da Educação do Campo, são desenvolvidas com estudantes da licenciatura em educação do campo no Rio Grande do Sul. Registram a produção do conhecimento compartilhado entre o pesquisador e acadêmico-militantes, pesquisadores em formação. Nessas duas obras publicadas⁸¹, as

⁷⁹ MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006. MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

⁸⁰ CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

⁸¹ CALDART, R.S; PALUDO, C.; DOLL, J. **Como se formam os sujeitos da educação do campo?** idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006. MACHADO, C.

categorias, sujeito da educação do campo; educação do campo; área do conhecimento; teoria-prática da educação do campo marcam a produção de um conceito.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) constitui-se campo de produção, seja com os trabalhos desenvolvidos via Pronera e MST ou no Observatório da Educação do Campo, ambos no Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (EDUCAMPO) e pelo Centro de Ciências da Educação (CED).

A educação de jovens e adultos desenvolvida em parceria entre a Ufsc, MST e Pronera, nos assentamentos de Santa Catarina gera duas produções, em 2004 e 2007⁸², relatando a experiência no trabalho de escolarização de educadores e alfabetização de jovens e adultos, logo uma produção como fruto da *práxis* coletiva. Vendramini e Machado (2009) e Vendramini e Aued (2012), pesquisadoras na Ufsc, publicam pela Expressão Popular outras duas obras⁸³. A primeira, tratando da escola e movimento social, experiência em curso no Brasil, que reúne textos de vários autores, não é resultado de uma prática formativa em si. Já a segunda trata sobre os temas e problemas no ensino em escolas do campo, é resultado da formação de professores em nível de pós-graduação na área de Ciências Humanas.

Tratando dos desafios da *práxis* da Educação do Campo, o trabalho de Aued e Vendramini (2009), na Ufsc, reúne textos resultantes do trabalho da Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do período de 2007 a 2008. Curso que envolveu professores de diversas áreas do conhecimento e estruturou suas pesquisas em três grandes eixos: Educação do Campo, Trabalho e Educação, Desenvolvimento territorial sustentável, agroecologia e tecnologias no meio rural.

L.; PALUDO, C.; CAMPOS, C.S.S. (Org.). MDA. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Teoria e prática da educação do campo**: análises de experiências. Brasília: MDA, 2008.

⁸² BELTRAME, S.; FREITAS, H.; LENZI, L. H.; (Org.). **Educação de jovens e adultos**: estudos e práticas do campo. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004. LENZI, L. H. C.; CORD, D. (Org.). **Formação de educadores em EJA no campo**: compartilhando saberes. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

⁸³ VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F.; (Org.). **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2009. AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R.; (Org.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2012.

E a obra de Munarin (2011), traz os desafios e perspectivas da Educação do Campo, reúne textos dos principais intelectuais orgânicos do movimento da educação do campo do Brasil. Essas duas obras foram publicadas pela Editora Insular⁸⁴.

A UFMG⁸⁵ foi contribuindo com a formulação teórica da escola do campo, traz marcas da influência de Arroyo (2012), um dos intelectuais envolvidos no Movimento da educação do campo, também professor e pesquisador dessa instituição. A escola do campo, enquanto escola do direito (ARROYO, 2012), é trazida em uma das obras escritas pela IEs tratando da escola multisseriada que é questionada e chamada para reinvenção, com o movimento social e sua pedagogia como possibilidade de transformação. Na mesma perspectiva, e no sentido de superação da escola rural, outra obra é produzida, trazendo para ela a dimensão da cultura, nela a relação da terra e o cinema na educação do campo e na escola.

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é produzido um importante documento em 2006⁸⁶, envolvendo vários escritores que abordam a relação IES e EI e desta relação produzem conhecimento e transformações em ambas as instituições. Foi um dos primeiros documentos produzidos sobre a EI em uma IES.

A Unioeste, a partir de 2004, passa a atender as demandas dos movimentos sociais do campo, tornando-se lócus de formação de professores e de produção científica. Destacamos a obra de Martins⁸⁷, tratando sobre a ocupação da escola, no MST, situando-a enquanto categoria em construção. Reflexões estas engendradas também na Pedagogia do Movimento (CALDART, 2000) que situa no movimento

⁸⁴ MUNARIN, A. *et al.* **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

⁸⁵ ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. Escola de direitos: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Caminhos da educação do campo; 2). MARTINS, A. A. *et al.* **Outras terras a vista**: cinema e educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Caminhos da educação do campo; 3). MARTINS, A. M.; MARTINS, M. F. A.; ANTUNES – ROCHA, I. **Territórios educativos na educação do campo** – Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Caminhos da educação do campo; 4).

⁸⁶ MEURER, A. C.; DE DAVID, C. **Espaços-tempos de itinerância**: interlocuções entre universidade e escola itinerante do MST. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2006.

⁸⁷ MARTINS, F. J. **Ocupação da escola**: uma categoria em construção. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.

dos camponeses a possibilidade de transformação do latifúndio da terra em vida e dela tudo que decorre.

A pesquisadora Maria Antonia de Souza tem desenvolvido suas investigações sobre o MST e Educação do Campo e publicado em diversas editoras. Na Editora Vozes, a autora publicou, em 2006, o trabalho sobre Educação do Campo, tomando como referência as práticas pedagógicas do MST⁸⁸. Pela Editora UEPG, lançou duas obras⁸⁹, em 2006 um documento tratando da educação e cooperação nos assentamentos do MST; em 2011, outro trabalho tratando das práticas educativas no/do campo. Em 2010⁹⁰, pela Editora da UFPR, publica pesquisa bibliográfica realizada sobre os conteúdos das teses e dissertações sobre a educação no MST entre 1987 e 2007, nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Em nível de pós graduação, a primeira turma foi organizada na parceria movimento social e UnB, entre 2004 e 2005, com militantes e educadores dos diversos movimentos de todo país que gestam parte do ideário do projeto que nascia (SANTOS, 2012).

Na sequência, a UFPR protagoniza três cursos de Especialização em Educação do Campo. A primeira, em parceria com movimentos sociais e prefeituras do território da Catuquiriguaçu⁹¹, forma duas turmas (2007 a 2009). Delas, a produção teórica coletiva resulta em duas obras⁹², escritas por estudantes e educadores do curso, em 2010. Já a segunda turma, com 200 professores da rede pública do estado, ocorre na articulação com a educação de jovens e adultos via Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, em parceria com a Seed e a UFPR

⁸⁸ SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

⁸⁹ SOUZA, Maria Antônia. **Educação e Cooperação nos assentamentos do MST**. Ponta Grossa, PR, Editora UEPG, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. (Org.) **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

⁹⁰ SOUZA, M. A. de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

⁹¹ As Prefeituras Municipais de Rio Bonito do Iguazu, Cândói, Nova Laranjeiras e Porto Barreiro.

⁹² MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. (Org.) **Educação do campo em movimento**: teoria e prática cotidiana. V. 1. Curitiba. Ed. Da UFPR, 2010. MIRANDA, S. G.; GHEDINI, C. M.; JANATA, N. E. **Educação do campo em movimento**: teoria e prática cotidiana. V. 2. Curitiba. Ed. Da UFPR, 2010.

Litoral, entre 2010 e 2012 (HOELLER, 2013). Forja-se enquanto experiência de produção coletiva do conhecimento sistematizado de processos de formação e escolarização de professores e a escolarização de aproximadamente 800 jovens na Fase II do Ensino Fundamental. Processo descrito na “Coleção Projovem Campo Saberes da Terra”⁹³(HOELLER, 2013).

O primeiro livro dessa coleção traz o programa e seu projeto político pedagógico na UFPR; os segundo, terceiro e quarto trazem resultados das pesquisas desenvolvidas no programa; o quinto aborda trabalhos a partir das histórias de vida dos estudantes das turmas; o sexto traz uma experiência em Educação do Campo na relação comunidade, família e escola em Venceslau Braz – PR; o sétimo, um material didático que organiza informações, práticas e saberes sobre a transição agroecológica.

Já a terceira experiência, ainda em curso na UFPR Litoral, desenvolve a Especialização em Educação do Campo – Modalidade a Distância, na contramão dos propósitos anunciados pelo Movimento da Educação do Campo, que pauta a educação presencial, pública e gratuita como bandeira. Para execução do programa, a IES produziu quatro módulos pedagógicos⁹⁴ para formação dos educadores trazendo textos de estudo e encaminhamentos práticos no contexto educativo do campo.

O trabalho até aqui desenvolvido sobre a pesquisa em EdoC, não pretende ser uma análise do todo produzido, na pesquisa, nesse campo. Porém, com o levantamento parcial, é possível indicar o contexto e as marcas da produção conceitual da EdoC, por meio da pesquisa “engajada”, como: a pesquisa é marcada pela produção coletiva com os sujeitos do campo em luta; a partir de processos

⁹³ GHEDINI, M. C.; FAGUNDES, M. C. V.; HOELLER, S. C. **Um processo inovador na educação do campo**: alguns olhares. Coleção ProJovem – Saberes da Terra. V. 01. Matinhos PR: Editora UFPR Litoral, 2013. FAGUNDES, M. C. V. (Org.). **Projeto político pedagógico nas escolas do campo**. Coleção ProJovem – Saberes da Terra. V. 02. Matinhos PR: Editora UFPR Litoral, 2013. FARIAS, M. I. (Org.) **Experenciando a educação do campo**. Coleção ProJovem – Saberes da Terra. V. 03. Matinhos PR: Editora UFPR Litoral, 2013. GONÇALVES, I.; FERRARE, A. J. (Org.). **Educação do Campo**: minha triste e alegre história de vida. Coleção ProJovem – Saberes da Terra. V. 05. Matinhos PR: Editora UFPR Litoral, 2013.

⁹⁴ PAGLIA, E. C. *et al.* **Práticas pedagógicas em educação do campo**. Módulo 3. Curitiba: UFPR Litoral, 2010. PIRES, A. C. D. *et al.* **Gestão democrática da educação do campo**. Módulo 4. Curitiba: UFPR Litoral, 2010.

concretos de formação inicial e continuada de professores; na *práxis* da escola do campo; na produção e implementação de políticas públicas; na formulação de novas licenciaturas; uma produção local mas articulada a um projeto comum, o Movimento da Educação do Campo; na produção e circulação das obras do conjunto dos intelectuais orgânicos financiada por programas do Estado Educador; a circulação das obras limita-se em contextos regionais ou locais, haja vista, a impressão em Editoras Universitárias que nem sempre privilegiam a produção para comercialização em larga escala, também, porque os financiamentos são restritos.

3.5 A PRODUÇÃO DO MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (1998 A 2012): A LEI SE FEZ!

“Na lei ou na marra” dizia uma das primeiras palavras de ordem do MST nos anos de 1980. Na época, apesar das muitas leis já existentes (STÉDILE, 2005), na marra, é que se lutava pela terra e provocava a reforma agrária.

Na atualidade, diante dos novos cenários, leis e projetos políticos e com a reforma agrária não efetivada, os movimentos sociais, segundo Santos (2012), vêm atuando na luta pelos direitos. Porém, esta luta vem agora pelo viés da política pública, que exige dos movimentos sociais compreenderem o funcionamento do estado brasileiro que, para Gramsci (2001), constitui-se em Estado Educador, “ora contrapondo-se, ora lutando contra ele, ora propondo e articulando com ele” (SANTOS, 2012, p. 42).

O Pronera é um exemplo desta compreensão assumida pelos movimentos sociais e fruto da contradição entre estado e movimento social. Ele passa de programa⁹⁵, em 1998, para política⁹⁶, em 2010, num processo lento de resistência do MST (SANTOS, 2012).

O Estado Educador, na figura do MDA e do Mec/Secad, apoiado e assessorado por técnicos e intelectuais de IES parceiras, de intelectuais orgânicos

⁹⁵ MEPEF. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). PORTARIA nº 10 de 16 de abril de 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 77, 24 abr. 1998.

⁹⁶ BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 nov. 2010.

dos movimentos, passa a formular políticas, programas, e a legislação. Para Molina (2011), o conteúdo dessa legislação, conquistada com protagonismo dos movimentos sociais, faz-se instrumentos de luta para implementar a Educação do Campo, que já vem se configurando no novo cenário, como campo em disputa.

Como resultado da mesma contradição, estado e movimento social forjando a Educação do Campo, são produzidas e publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o primeiro documento oficial do estado brasileiro tratando de Educação do Campo e não mais da Educação Rural, as “Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo”⁹⁷ em abril de 2002, resultantes de um parecer inicial de dezembro de 2001⁹⁸. Posteriormente, em abril 2008, foi complementada por uma nova resolução⁹⁹, que passa a estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Todo seu processo de elaboração é amplamente discutido em todo o país, com a diversidade de sujeitos, via audiências públicas, seminários, e grupos de estudo (ANHAIA, 2010). Elas são fundantes para o chamado reconhecimento do direito à educação no/do campo (CALDART, 2000) e o fortalecimento da luta com a grande empreitada ainda por vir.

Em julho de 2003, por reivindicação da Articulação Nacional, é instituído no MEC o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em forma de portaria¹⁰⁰, com a função de divulgar e articular a implementação das diretrizes recém aprovadas, no conjunto do sistema de ensino. Um dos trabalhos do GPT foi a formulação de um documento, caderno de subsídios¹⁰¹, produção que analisou o diagnóstico da Educação do Campo realizado pelo Inep.

⁹⁷ BRASIL. MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CEB/CNE. Brasília, DF: 2002.

⁹⁸ BRASIL. MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001: Brasília: CNE, 4 dez. 2001.

⁹⁹ BRASIL. MEC. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 abr. 2008.

¹⁰⁰ Portaria MEC/CEB nº 1.374, de 4 de junho de 2003. Institui Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo.

¹⁰¹ MEC/SECAD. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**: Caderno de Subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48.

Para Santos (2012), o período de 2003 a 2008 marca o segundo ciclo da Educação do Campo. Lula assume o governo, até então com apoio dos movimentos sociais do campo, e o conjunto de atividades que a autora destaca marca os avanços do período, entre os quais: o II Seminário Nacional da Educação do Campo (2002); a II CNEC (2004); a Criação da Coordenação Geral da Educação do Campo no Mec (2005); a Criação da Coordenação Geral da Educação do Campo no Incra (2006); os seminários estaduais de Educação do Campo promovidos pelo Mec em parceria com todos os estados brasileiros nos anos de 2005 e 2006; os dois Seminários de Pesquisa em Educação do Campo (2005 a 2008); a Criação do Programa Saberes da Terra (2005); e a criação do Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO, 2006).

Podemos acrescentar na lista da referida autora outras conquistas que, na contradição, vêm sendo fundantes, como o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que reconhece os dias letivos da alternância¹⁰²; a criação das diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, pela Resolução nº 02/2008; a ampliação do Programa Escola Ativa¹⁰³ para o conjunto das escolas multisseriadas do campo no país, programa analisado criticamente pelos movimentos sociais.

Da experiência do Programa Terra Solidária, da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Sul do Brasil (Fetraf/Sul), localizamos obras datadas de 2000 e 2007¹⁰⁴, que apresentam experiências vividas no sul do Brasil. No estado do Paraná, junto à Associação dos Municípios da Cantuquiriguaçu, essa experiência é reescrita e desenvolvida como experiência piloto¹⁰⁵, prática que passou a Programa Nacional de Educação de Jovens que Integra a Qualificação

¹⁰² BRASIL. MEC. **Reconhece os dias letivos da alternância**. Parecer CNE/CEB nº 1/2006. Brasília, DF: 2006.

¹⁰³ BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Escola Ativa**: projeto base. Brasília: MEC/SECADI, 2008 a. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Projeto Base do Programa Escola Ativa. Brasília: MEC/SECADI, 2008 b.

¹⁰⁴ FETRAF-SUL/CUT. **Agricultura familiar**: origem e conceitos. Caderno 4, Terra Solidária. Chapecó – SC, 2000. FETRAF-SUL/CUT. Projeto Político Pedagógico: Terra Solidária. Chapecó – SC, 2007.

¹⁰⁵ REGAR. **Saberes da Terra**: sistematização das experiências, Caderno I. Rio Bonito do Iguaçu – PR: Gráfica e Editora Xagu, 2008.

Social e Profissional dos Agricultores Familiares - ProJovem Campo - Programa Saberes da Terra.

Esse programa passou a destinar-se a jovens agricultores na faixa etária de 18 a 29 anos. Segundo dados do “PNDA, 1.641.940 jovens do campo (26,16%) não concluíram o primeiro segmento do Ensino Fundamental e 3.878.757 (61,80%) não concluíram a segunda etapa do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2005, p.20). Ao atender essa demanda, objetiva, entre outras metas,

Desenvolver políticas públicas de educação do campo e de juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares, excluídos do sistema formal de ensino a escolarização em Ensino Fundamental na modalidade de Jovens e Adultos, integrado à qualificação social e profissional (BRASIL, 2005, p.29).

Esses objetivos e o programa como um todo são ampliados em 2008 e 2011 pelo Mec/Secadi¹⁰⁶, por meio de parcerias com estados e universidades de todo país (HOELLER, 2013). Vale lembrar que o ProJovem no Paraná, efetiva-se a partir de parcerias entre Mec/Secadi, a UFPR Litoral e a Seed/Dedi. Cada qual com seu papel. Nesse movimento, o Estado, com a função da institucionalização, forja uma vasta legislação¹⁰⁷, que sempre enquadra e, muitas vezes, engessa as práticas, cumprindo seu papel de Estado Educador, que, ao legislar “a favor” quer que o “auto

¹⁰⁶ BRASIL. MEC/SECAD. **Projeto Base:** ProJovem Campo Saberes da Terra. Programa Nacional de Educação de Jovens e Integrada com Qualificação Social e profissional para Agricultores Familiares. Brasília, 2008. BRASIL. MEC. Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo: Saberes da Terra aos Estados no exercício de 2008. Resolução CD/FNDE nº 21 de 26 maio 2008. Brasília, DF: 2008. BRASIL. MEC/FNDE. Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra. Resolução CD/FNDE nº 45 de 14/08/2009. Brasília: MEC/FNDE, 2009. BRASIL. MEC/CD/FNDE. Altera dispositivos na Resolução CD/FNDE nº 45, de 14 ago. 2009, para modificar procedimentos e adequar os repasses de recursos financeiros aos Estados no âmbito do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados. Resolução CD/FNDE nº 01 de 07/01/2011. Brasília: CD/FNDE, 2011.

¹⁰⁷ PARANÁ. CEC/CEB. **Implantação do ProJovem Campo – Saberes da Terra:** Ensino Fundamental (Fase II) integrado a qualificação profissional – Arco Ocupacional: Produção Rural Familiar e o credenciamento de escolas certificadoras, 2009. Parecer nº 436/2009. Curitiba: CEC/CEB, 2009. PARANÁ. SEED. Implementação da Proposta Pedagógica do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra que será acompanhada pelo DET, através da Coordenação de Educação do Campo, articulado aos Núcleos Regionais de Educação. Instrução Conjunta nº 024/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010. PARANÁ. SEED. **Orientação sobre a habilitação do/a professor/a para atuar nas áreas de conhecimento e qualificação social e profissional o Programa ProJovem Campo Saberes da Terra.** Instrução nº 026/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010. PARANÁ. SEED. **Procedimentos para registrar a forma de avaliação das turmas do ProJovem Campo – Saberes da Terra.** Orientação nº 04/2010. Curitiba: SEED/DED, 2010.

governo” dos sujeitos não conflite com a sociedade política, por isso, ao mesmo tempo que “abre”, com as instituições, valoriza, por outro, fecha e enquadra.

Seguindo o raciocínio da autora, mas sem a pretensão de classificar um terceiro período (2009 a 2013), forja-se a Resolução CNE/CEB nº 4/2010¹⁰⁸, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; a recriação do Programa Escola Ativa e suas orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores (BRASIL, 2009)¹⁰⁹; a Lei n.º 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País¹¹⁰; institui programa de compra direta da merenda escolar junto aos agricultores familiares no Penae¹¹¹; o Decreto Presidencial¹¹² que dispõe sobre a política pública da educação do campo e o Pronera.

Como referido acima, no período de 2009, é retomado, por exemplo, o Programa Escola Ativa, experiência em curso no nordeste do Brasil desde o governo Fernando Henrique, em 1996, que é revisto parcialmente pelo Mec/Secadi, entre 2008 e 2009, aplicado para o conjunto das escolas seriadas e multisseriadas do campo do país, conforme projetos e legislação. O programa previu, entre outras estratégias, a formação continuada de professores das redes municipais e estaduais, em parceria com as IES; reforma nas escolas; melhoria no material didático e aquisição de livros didáticos específicos para essas escolas. O Fonec, em 2012 avaliou-o criticamente em nota técnica¹¹³, amplamente divulgada, por

¹⁰⁸ BRASIL. CNE/CEB. **Reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo.** Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Brasília: CNE/CEB, 2010.

¹⁰⁹ BRASIL. MEC/SECAD. **Escola Ativa: projeto base.** Brasília: MEC/SECADI, 2008 a. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Projeto Base do Programa Escola Ativa.** Brasília: MEC/SECADI, 2008 b. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores.** Brasília: MEC/SECADI, 2009.

¹¹⁰ BRASIL. **Lei n.º 12.244:** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 maio 2010.

¹¹¹ BRASIL. MEC/CD/FNDE. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.** Resolução CD/FNDE Nº 38, de 16/07/2009. Brasília: MEC/CD/FNDE, 2009.

¹¹² BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.** Decreto nº 7.352, de 04 nov. 2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 nov. 2010.

¹¹³ FONEC. **Nota técnica sobre o programa escola ativa: Uma análise crítica.** Fórum Nacional de Educação do Campo. Brasília, 2012.

considerar que o programa objetiva reproduzir a lógica da educação rural na sua forma e conteúdo nas escolas multiseriadas do campo brasileiro.

Seguindo a avaliação do Programa Escola Ativa, o fórum faz o mesmo com o Pronacampo, que se utiliza de dados sobre a Educação do Campo ou do meio rural brasileiro, do Inep, e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para estruturar-se, na lógica da educação rural.

O Pronacampo, diante de tais dados, estrutura sua ação em quatro eixos. O primeiro, “Gestão e Práticas Pedagógicas”, prevê a aquisição de livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático para o campo (PNLD Campo)¹¹⁴; obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas, no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio; educação integral; formação continuada de professores (PRONACAMPO, 2010). Destacamos críticas do Fonec ao programa, quando no documento é descrito que todo material é produzido para o campo e não com os sujeitos da educação e que os recursos do programa são encaminhados ao mercado editorial, pois na sociedade capitalista o estado assume compromissos de classe. O conhecimento e protagonismo dos camponeses não são reconhecidos no programa, apenas ilustrados nos livros, permitindo que a lógica do ruralismo retorne com força, pois o estado educador hegemoniza as práticas.

O eixo II “Formação de Professores” promete a formação inicial, continuada e pós-graduação aos mais de 342.845 professores, dos quais 160.317 sem educação superior; outros 156.190 com apenas Ensino Médio e 4.127 com Ensino Fundamental (INEP, 2011). Salutar seria o programa, se não fosse condicionada boa parte dos recursos para a Universidade Aberta do Brasil (UAB) fazer a educação a distância ou para a rede comunitária e privada.

O eixo III, “Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica”, ficou locado no Pronatec, que concedeu espaço e recursos financeiros para os Institutos Federais e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

¹¹⁴BRASIL. MEC. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.** Resolução CD/FNDE Nº 40, DE 26 DE JULHO DE 2011. Brasília: MEC/CD/FNDE, 2011.

Formação rápida de 200 horas sem preocupação com a qualidade na formação dos jovens do campo.

No eixo IV, “Infraestrutura Física e Tecnológica” o Pronacampo promete construir 3000 escolas entre 2012 e 2014; disponibilizar laboratórios de informática; notebook; implementação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e o Programa um computador por aluno (PROUCA); universalização da energia elétrica e água potável; oferta de transporte escolar, que continuará levando as crianças para as cidades, na contramão do projeto da Educação do Campo (CALDART, 2012).

A legislação é criada, e a realidade nem sempre alterada. É, portanto, justificada e reafirmada a necessidade da luta dos movimentos sociais pela educação do campo, na correlação de forças com o estado capitalista hegemônico. Os dados do Inep (2011) colaboram com a tese, quando denunciam o quadro calamitoso da escola do campo quanto ao acesso à tecnologia da informação, reafirmando a atualidade da biblioteca escolar, também ausente e precária.

Entre as informações, registra que o campo brasileiro conta com 76.229 estabelecimentos de ensino, essencialmente Ensino Fundamental. Desses estabelecimentos, 90,00% (68.651 escolas) ainda não contam com internet em 2011; 15,00% (11.413 escolas) não têm o serviço da energia elétrica, chegando ao cúmulo de 14,70% (11.214 escolas) não contarem com serviços de esgoto sanitário (INEP, 2011). Seria possível sonhar a escola do/no campo com Biblioteca Escolar nas próximas décadas? Como seriam prioridade diante desse contexto?

As carências apresentadas contradizem a disposição legal expressa na Lei nº 12.244 de 2010¹¹⁵, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, pois o Pronacampo (2010), quando produz a arquitetura para as escolas do campo, não prevê na planta do projeto de escola a Biblioteca Escolar. Prevê apenas uma sala de leitura nas escolas de grande porte.

O Inep (2011) relaciona escolas e matrículas no campo, e como se pode ler, são 76.229 escolas no campo com 6.293.885 estudantes, revelando que o campo é

¹¹⁵ BRASIL. **Lei n.º 12.244**: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 maio 2010.

um lugar de vida, com gente que trabalha e luta para ali permanecer e produzir sua existência. Podemos ler, ainda, que as escolas não são de grande porte, com até 15 estudantes, 18,05%; com turmas multiseriadas, 54.405, 71,37% das escolas que, no Pronacampo, passaram a ser denominadas “Escolas da Terra”, até 2009, Escola Ativa. Mesmo diante da luta dos movimentos sociais pela educação do/no campo os dados do Inep (2011) destacam que, nos cinco últimos anos, foram fechadas 13.691 estabelecimentos em nosso país, e as escolas, que lá permanecem, enfrentam condições precárias.

No estado do Paraná, ainda em 2002, no final de mandato do governo no estado, a Articulação Paranaense consegue realizar o I Seminário da Região Sul do Brasil de Educação do Campo, em Faxinal do Céu – PR, espaço nunca ocupado anteriormente por camponeses ligados ao movimento social (GHEDINI, 2002). Minha participação neste evento permite dizer que “causamos estranheza no lugar com nossas bandeiras, músicas e palavras de ordem”.

No contexto marcado pela derrota da direita no governo do estado na eleição de 2002, constitui-se o governo Requião (2003 a 2010), forjando-se um panorama favorável à Educação do Campo no estado, mas compreendido na lógica da contradição. Nesse cenário, com as correlações de força estabelecidas, os movimentos sociais articulados pautam a constituição, na Seed, de uma Coordenação de Educação do Campo. Ela é constituída e fica ligada, diretamente, à Superintendência da Educação (SUED). Na época (2002; 2003), assumiu o papel principal de articular o trabalho com as escolas de assentamento e acampamento¹¹⁶. Resulta imediato a criação da EI para os acampamentos do MST no Paraná em 2003.

Na correlação de forças, os grupos internos da Seed não aceitavam também a agilização dos processos ligados aos movimentos, pois a coordenação da

¹¹⁶ A Conquista da Escola Itinerante para os acampamentos do MST em 2003 para atender as necessidades educativas dos sujeitos em luta pela reforma agrária é um avanço que marca e explicita as contradições presentes no campo brasileiro e paranaense, ou seja, ainda há pessoas sem direito a terra e trabalho, logo à educação e à escola de qualidade. Lutar por uma escola precarizada, sob a lona preta, à beira da estrada, é a condição que resta aos movimentos sociais que ainda clamam esse direito e por ele lutam (CAMINI, 2009; GEHRKE, 2010).

educação do campo ficava ligada diretamente à superintendência e não percorria os caminhos da burocracia da secretaria. Por outro lado, forças do Departamento de Educação e Trabalho (DET) também não reconheciam a incorporação da educação do campo em seu departamento, por compreendê-la na linha da pós-modernidade. Com isso, a coordenação da educação do campo passa a ser vinculada ao Departamento de Ensino Fundamental (DEF), hoje Departamento da Educação Básica (DEB), lá permanecendo até o ano de 2006.

No mesmo cenário, outras organizações buscavam políticas de educação para os sujeitos de suas bases e, com isso, o secretário de estado da educação cria o Departamento da Diversidade (DEDI), em 2007, e a Educação do Campo passa a compor este departamento, juntamente com Educação Indígena, Paraná Alfabetizado, Coordenação de Gênero e Diversidade Sexual e o Núcleo de Educação Racial e Afro Descendente (NEREA), (PARANÁ, 2006).

O estado do Paraná foi um dos estados que produziu e avançou na elaboração da política da Educação do Campo. Contraditoriamente, também um dos estados que fechou escolas no campo, tanto no sistema municipal quanto no estadual, como mostra a tabela a seguir.

TABELA 1 - Números de estabelecimentos escolares no campo: 2000 a 2012 (Paraná/PR)

Ano	Escolas Estaduais	Escolas Municipais
2000	318	2725
2001	327	2474
2002	344	2125
2003	352	1930
2004	377	186
2005	387	1654
2006	377	1503
2007	401	1411
2008	423	1330
2009	417	1281
2010	452	1219
2011	432	1145
2012	435	1104

FONTE: Farias (2013, p.78).

O trabalho de Farias (2013) contribui com dados de leitura do cenário da educação paranaense, panorama marcado pela redução significativa de escolas municipais no campo, de 2725 estabelecimentos em 2000 para 1104 em 2012. Já no contexto do sistema estadual, o caminho foi inverso, 318 estabelecimentos em 2000

para 435 em 2012. Sabemos, empiricamente, que nesse mesmo período ocorreram processos paralelos de fechamento, abertura, nucleação de escolas nos dois sistemas.

Esse aumento, que não significa que o estado não tenha fechado escolas, evidencia-se diante de fatores como a luta dos movimentos sociais que passaram a pautar escolas no campo, especialmente, de Ensino Médio; segundo, municípios passaram para o estado algumas escolas de Ensino Fundamental, anos finais; ainda, o estado retoma para si as Escolas Indígenas que eram municipais (PARANÁ, 2006); entre outros, muitas escolas localizadas em pequenos distritos e povoados, que para o IBGE são considerados perímetro urbano, passaram a assumirem-se Escolas do Campo. Não podemos deixar de registrar que o estado também nucleou e fechou muitos estabelecimentos escolares.

Esse índice se alterou quando a Seed/Dedi a partir da Instrução Conjunta nº 001/2010 de 2010¹¹⁷, embasada na Resolução Seed nº 4.783/2010¹¹⁸, fundada no Parecer CEE/CEB nº 1011/2010 de 2010¹¹⁹ que prevê a identificação das escolas localizadas no campo ou que atendem sujeitos do campo e nominam-se Escolas do Campo. O Decreto Presidencial 7352/2010 que cria a Educação do Campo estabelece uma orientação para mudança de nomenclatura das Escolas/Colégios, de rural para Campo¹²⁰.

Outro avanço identificado foi a aprovação da Escola Itinerante em 2003, com autorização de funcionamento do CEE/CEB em 2004¹²¹, para os acampamentos do MST. O Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Educação Infantil, Ensino

¹¹⁷ PARANÁ. SEED. **Orientação sobre estratégias para elaboração e implementação de um plano de trabalho integrado voltado a Educação do Campo.** Instrução Conjunta nº 001/2010. Curitiba: SEED, 2010.

¹¹⁸ PARANÁ. GS/SEED. **Institui a Educação do Campo como Política Educacional.** Resolução nº 4783/2010 de 06/10/2010. Curitiba: CEE/CEB, 2010.

¹¹⁹ PARANÁ. CEE/CEB. **Institui a Educação do Campo como Política Pública.** Parecer nº 1011/10 de 06/10/2010. Curitiba: CEE/CEB, 2010.

¹²⁰ PARANÁ. SEED/DEDI. **Orientação para mudança de nomenclatura das Escolas/Colégios do Campo.** Orientação nº 003/2011-DEDI. Curitiba: SEED/DEDI, 2011.

¹²¹ PARANÁ. CEE/CEB. **Autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que terá como mantenedor o Governo do Estado do Paraná.** Resolução nº 614/2004 de 17/02/2004. Curitiba: CEE/CEB, 2004. PARANÁ. CEE/CEB. **Autoriza o funcionamento da educação Infantil e do Fundamental de 1º a 4º série, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak Ensino Fundamental e Médio Localizado no Assentamento Marcos Freire, no Município de Rio Bonito do Iguaçu.** Resolução nº 1660/2004 de 04/05/2004. Curitiba: CEE/CEB, 2004.

Fundamental, Médio e Normal é a figura legal e mediadora de todo processo entre o movimento social e o Estado, na produção da institucionalização dessa forma escolar, a EI, num conjunto de novos documentos da Seed do CEE de 2010¹²².

Ainda na conjuntura paranaense, o Estado retoma para si as Escolas Indígenas, então nas mãos das redes municipais de ensino (PARANÁ, 2006), destacamos as etnias Kaingang, Guarani, Xokleng, e descendentes da etnia Xetá das aldeias do Paraná, com a promessa de propiciar um ensino de qualidade, voltado à realidade e fortalecendo os costumes, tradições, língua e uma educação que reconheça as organizações sociais dos povos indígenas. Para isso, foi criado o curso de formação inicial de educadores, para formar educadores indígenas (PARANÁ, 2006).

Processo semelhante acontece com os moradores das ilhas do Paraná, dos quilombos e faxinais, quando ali são implantadas as Escolas das Ilhas¹²³, Escolas Quilombolas e Escolas Faxinalenses, reconhecidas como tal, a partir da produção dos projetos políticos pedagógicos pelos próprios sujeitos (PARANÁ, 2006).

A Casa Familiar Rural (CFR), outra forma de fazer a Escola do Campo no Paraná, fora ampliada, e a pedagogia de alternância fortalecida. Com o assumir do Estado, desde a contratação de professores por área do conhecimento¹²⁴ para atuar na formação, rompeu-se com a disciplinarização e, nesse aspecto, houve aproximação dessa forma escolar ao movimento da Educação do Campo. Porém, a

¹²² PARANÁ. SEED. **Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes**. Instrução n° 025/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010. PARANÁ. **Autoriza a implantação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak Ensino Fundamental e Médio e Normal, Escola Base das Escolas Itinerantes**. Resolução n° 3922/10 de 13/09/2010. Curitiba: CEE/CEB, 2010. PARANÁ. SEED. **Orientação sobre a habilitação do/a professor/a para atuar nas áreas de conhecimento na Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes**. Instrução n° 027/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010. PARANÁ. CEE/CEB. **Implantação do ciclo de formação humana para o Ensino Médio e Fundamental**. Parecer n° 743/2010 de 04/08/2010. Curitiba: CEE/CEB, 2010.

¹²³ PARANÁ. SEED. **Instrui a implementação da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas será desenvolvida pelo Departamento da Diversidade, através da Coordenação de Educação do Campo, articulado ao Núcleo Regional de Paranaguá**. Instrução Conjunta n° 019/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010. PARANÁ. SEED. **Orientação sobre a formação do professor/a para atuar nas áreas do Conhecimento nas Escolas das Ilhas**. Instrução Conjunta n° 022/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010.

¹²⁴ PARANÁ. SEED. **Orientação sobre a formação do professor para atuar nas áreas do conhecimento nas Casas Familiares Rurais**. Instrução Conjunta n° 02/2010. Curitiba: SEED/SUED/SUDE, 2010.

Arcafar Sul, que gesta parcialmente as CFR, acaba tendo que contratar todos os demais profissionais (agrônomos, cozinheira, técnico agrícola) para atuarem na escola, terceirizando esses cargos, função que deveria ser do Estado. No processo de correlação de forças esta organização acaba não tendo efetiva participação do movimento da educação do campo e, curiosamente, o Det em que essa ação fica alocada também não dialoga com o Dedi, na mesma secretaria.

Vale destacar, na conjuntura, que, a partir de 2011, a Seed/Dedi atua enquanto Coordenação da Educação Escolar do Campo, não mais Coordenação da Educação do Campo, evidenciando uma nova ordem nesse governo, ou seja, orienta o olhar da política pública para a escola e não mais para o conjunto da educação do campo. Concluimos pelo retorno ao paradigma do rural, como descreve Leite (1999).

Imbuídos da conjuntura e do marco legal da Educação do Campo (1998 a 2012), passamos agora para análise de outra dimensão fundante na produção do conceito, Educação do Campo, sua vinculação com uma concepção de campo, nela o projeto de agroecologia.

3.6 TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA: CAMPO E AGROECOLOGIA

Esta sessão reúne documentos escritos por movimentos sociais, organizações populares, e universidades, desde o protagonismo de atores agricultores, técnicos, agrônomos, pedagogos e outros profissionais, que têm dedicado estudos, pesquisas, práticas e experimentos, no contexto da agricultura camponesa e buscam enfrentar o modelo de agricultura hegemônica, pela *práxis* da agroecologia, entendida como “um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseado em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses)” (GUBUR, TONÀ, 2012, p, 57).

Vale ressaltar que nas palavras de Leff (2002, p. 42) a agroecologia “incorpora princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura”.

Os documentos analisados trazem conteúdo para estudo e pesquisa nas Bibliotecas Escolares, seja para estudantes, professores e comunidades camponesas. Caracterizam-se pela circulação local ou regional, não objetivam o mercado editorial, logo, o acervo apresentado compõe a biblioteca pessoal, evidenciando que para esse tipo de produção, faltam políticas de financiamento para sua circulação mais ampla.

Esse projeto de campo e educação engendrado pelos movimentos sociais vai retomando e reafirmando *práxis* coerentes com um projeto de vida, para romper e superar com a agricultura hegemônica, com suas práticas de agricultura pautada no monocultivo, com uso de defensivos agrícolas, exploração da mão de obra. Propõe a agroecologia, e nela, é vinculada a discussão da Educação do Campo. Este conceito é descrito desde práticas em diferentes territórios do país, e todo seu acervo precisa ter espaço na Biblioteca Escolar.

Os movimentos sociais da América Latina criam na região sul do Brasil, município da Lapa, Paraná, a Escola Latinoamericana de Agroecologia (ELAA), com o propósito de formar a juventude camponesa na perspectiva da resistência ao modelo agrícola em jogo na América latina e no mundo. O modelo sustentado pela venda de comodites e tecnologia de alta precisão, pela produção para exportação, perda da soberania alimentar, a agricultura de negócio (agronegócio) e não para alimentar o povo, ausência de projetos de reforma agrária, perda da identidade cultural do camponês, entre outros (STÉDILE, 2013). Localizamos um documento¹²⁵ produzido pelos sujeitos desse espaço educativo, tratando das práticas camponesas de agroecologia.

A Via Campesina Brasil, no Paraná, tem agregado suas lutas junto aos movimentos sociais de classe, destacando-se como atividade principal a “Jornada de Agroecologia” de 2002 a 2013, um evento de estudos, troca de experiências, definição de estratégias comuns de luta e a produção de pautas de reivindicação; intercâmbio cultural e mística; e ações de luta propriamente ditas. Sua produção política, técnica e científica é registrada, anualmente, na “Coleção Jornada de

¹²⁵HADICH, C. L. A.; TARDIN, J. M. **Escola Latino Americana de Agroecologia: experiências camponesas de agroecologia.** Lapa, Paraná, 2009.

Agroecologia”¹²⁶ que traz contribuições para pesquisa escolar. Participam desse evento diversos movimentos sociais do campo, agricultores, militantes sociais, estudantes de todos os níveis de ensino, intelectuais e outros, que carregam em comum a construção de um projeto de sociedade sustentável e socialmente justo.

O Movimento da Educação do Campo e a Jornada de Agroecologia são herdeiros e lutadores de uma mesma causa, transformar o Brasil, o campo brasileiro e, nele a educação. Encontramos outros dois documentos de 2006 e 2009¹²⁷ em que a Via Campesina Brasil posiciona-se quanto à questão da Educação do Campo e o direito de camponesas e camponeses, marcando sempre a necessidade de sua vinculação com um projeto de sociedade mais amplo.

No campo da educação, forja-se a Articulação Nacional da Educação do Campo e a Fonec, articulada a ela, na mesma perspectiva, é constituída a Articulação Nacional de Agroecologia (ANA). Essa articulação tem registrado um conjunto de práticas e fundamentos deste projeto de sociedade, e dois importantes documentos¹²⁸ foram localizados, no contexto do Rio de Janeiro. O primeiro, orientando sobre a produção de sementes registradas, já que o modelo hegemônico de agricultura em curso tem, na figura do estado capitalista e das grandes empresas do agronegócio “tomado” as sementes crioulas do camponês e as patenteadas e modificadas geneticamente (GUBUR e TONÁ, 2012). Outro, na mesma perspectiva,

¹²⁶ VIA CAMPESINA. **Jornada de Agroecologia**. Ponta Grossa – PR: Editora e Gráfica Popular Ltda, 2003. VIA CAMPESINA. **4º Encontro da Jornada de Agroecologia**. Cascavel, 2005. VIA CAMPESINA. **5º Encontro de Agroecologia**. Cascavel – PR: Editora e Gráfica Popular, 2006. VIA CAMPESINA. **5º Jornada de Agroecologia**. Cascavel, PR: 2006. VIA CAMPESINA. **6º Jornada das Agroecologia**. Cascavel – PR: Secretaria da Jornada, 2007. VIA CAMPESINA. **7º Jornada da Agroecologia**. Curitiba, PR, 2008. VIA CAMPESINA. **8º Jornada das Agroecologia**. Francisco Beltrão – PR: Secretaria Geral, 2009. VIA CAMPESINA. **10º Jornada das Agroecologia**. Londrina, PR: Secretaria Geral, 2011. VIA CAMPESINA. **11º Jornada das Agroecologia**. Londrina, PR: Secretaria Geral, 2012. VIA CAMPESINA. **12º Jornada das Agroecologia**. Maringá, 2013.

¹²⁷ LIMA, A. R.; SANTOS, C. A.; ALDRIGHI, S. **Educação do campo: direito de todos os camponeses e camponesas**. Via Campesina Brasil. Brasil: MaxPrinte Editora e Gráfica, 2006. VIA CAMPESINA. **Para debater a crise: projeto popular para agricultura familiar – a integração dos povos**. Textos para debate. Curitiba, 2009.

¹²⁸ ANA. Articulação Nacional de Agroecologia. **A produção de semente registradas: na nova legislação brasileira de sementes e mudas**. (Texto Ana Londres). 2. ed. Rio de Janeiro: I GRAFICCI, 2008. ANA. Articulação Nacional de Agroecologia. **Semente crioula é legal: a nova legislação brasileira de sementes e mudas**. (Texto Ana Londres). 2. ed. Rio de Janeiro: I GRAFICCI, 2008.

trata da legalidade da semente crioula e orienta os camponeses a preservá-las como forma de defender a vida (LEEF, 2002).

A Assesoar, no Paraná, vem trabalhando a mesma questão com os agricultores do sudoeste paranaense, implementando experimentos de produção de sementes crioulas. Compreendendo que quem as produz tem força de “controlar o mundo”. Isso, representa uma forma de chamar a atenção dos agricultores e de toda humanidade, para o fato de que as sementes são patrimônio da humanidade, não podem ser consideradas mercadorias. Os documentos¹²⁹ da organização trazem informações e orientações a respeito. A Assesoar trabalha também com a “Coleção Cadernos da Assesoar”¹³⁰, que reúne trabalhos técnicos sobre a produção, vinculados ao projeto de resistência da agricultura familiar camponesa. Todos tratam de questões relevantes para o contexto do campo e, na Biblioteca Escolar, podem ser assumidos como leitura contra-hegemônica (GRAMSCI, 1991; SILVA, 1986; MILANESI, 1986).

A questão da agroecologia tem ganhado espaço entre agricultores, técnicos e agrônomos e, lentamente, adentrado as IES. As experiências das Jornadas de Agroecologia no Paraná demonstram essa aproximação. Entre as várias experiências, destacamos o trabalho de estudantes e agricultores de São Paulo, descritos na cartilha¹³¹ que traz o vivido no campus da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAr).

Nas obras de Arl e Assesoar, ambas de 2006, e de Steembock em 2013¹³², é tratada outra frente de resistência à agricultura do negócio sustentado na monocultura, a chamada agrofloresta, modo de vida que articula o convívio entre o ser humano e a natureza de forma sustentável.

¹²⁹ TONINI, F.; DAMBROS, V. (Org.). Cadernos Assesoar, v. 6, Francisco Beltrão, 2006. ASSESOAR. **Quem controla a semente controla o mundo**. Cadernos Assesoar v. 07. Francisco Beltrão – PR.

¹³⁰ ASSESOAR. **Produção ecológica de leite, cana e derivados**. GRIGOLO, S.; DAMBROS, V. (Org.). Cadernos Assesoar, v. 3, Francisco Beltrão, 2004.

¹³¹ SOUZA, L.; FLORENZANO, J. V. **Agroecologia no campus**. São Carlos, SP: UFSCAR, 2011.

¹³² STEEMBOCK, W. (Org.). **Agrofloresta, ecologia e sociedade**. Curitiba: Kairós, 2013. ARL, Valdemar. **Agrofloresta: produzindo qualidade de vida**. Cartilha para discussão inicial. Curitiba, 2006. ASSESOAR. **Agrofloresta: em defesa da biodiversidade**. TONINI, F.; DAMBROS, V. (Org.). Cadernos Assesoar, v. 6, Francisco Beltrão, 2006.

A UFPR Litoral, via seu Curso de Especialização em Educação do Campo, incorporou em seu currículo a questão da agroecologia, como forma de prever na formação do professor o vínculo entre os saberes do campo, a educação e o conhecimento escolar. Duas obras¹³³ apresentam as reflexões feitas. Uma delas tece as relações entre agroecologia e Educação do Campo, contribuindo com a compreensão do professor para a necessária vinculação no trabalho pedagógico entre projeto de campo para o Brasil e o lugar da educação e da escola na formação dos sujeitos. Outra obra traz características de material didático, articula a história da agricultura no mundo e apresenta conceitos fundantes para proceder na transição entre agricultura convencional para a agroecologia e, ao longo do texto, vai apresentando possibilidades didático-pedagógicas para o trabalho na escola e nas propriedades.

De Pernambuco, há um documento do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IARPA)¹³⁴, tratando das hortas orgânicas pedagógicas no semiárido e tornando-se referência para as escolas do campo.

A Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil¹³⁵ vem sendo registrada por intelectuais orgânicos, desde a luta desses povos, pelo reconhecimento da sua cultura, tradições e a posse de suas terras, pelo estado capitalista e o conjunto da sociedade. Curioso mostrar que a luta pela educação desses povos, precisou ser justificada ou cartografada, especialmente, daqueles mais marginalizados do campo, para, então, forjar políticas públicas. Em outras palavras, para o estado hegemônico, que se coloca na perspectiva da classe dominante, esses povos não existiam, viviam à margem. Conforme a obra de

¹³³ VERGARA, E. (Org.). **Agroecologia e a educação do campo**. Coleção ProJovem – Saberes da Terra. V. 04. Matinhos PR: Editora UFPR Litoral, 2013. HOELLER, S. C. (Org.). **Comunidade, família e escola**: por uma educação do e no campo. Coleção ProJovem – Saberes da Terra. V. 06. Matinhos PR: Editora UFPR Litoral, 2013. ARL, Valdemar. ProJovem Campo Saberes da Terra: transição agroecológica em sistemas familiares agrofloretais. Coleção ProJovem – Saberes da Terra. V. 07. Matinhos PR: Editora UFPR Litoral, 2013.

¹³⁴ MARTINS, C. S.; SOUZA, E. F. **Horta orgânica pedagógica no semi-árido**. Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada– IARPA. Petrolina – PE: Gráfica Franciscana, 2007.

¹³⁵ Articulação Puxirão dos Povos Faxinalenses; Associação dos Remanescentes de Quilombo do Bairro João Surá; Pescadores Artesanais da Vila de Superagui; Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha Fundão; Ilhéus do Rio Paraná atingidos pelo Parque Nacional da Ilha Grande e APA Paraná; Pescadores Artesanais da Vila de Superagui.

Almeida e Souza de 2009¹³⁶, o trabalho da cartografia social vem contribuindo para o reconhecimento dos povos. A Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil, reunida numa coletânea de fascículos de 2008 a 2010¹³⁷, traz sua metodologia de trabalho, a localização dos povos no Brasil e no Paraná e suas histórias contadas pelos próprios sujeitos, os povos faxinalenses, quilombolas, ilhéus, ribeirinhos, pescadores.

Vale destacar que a questão da agroecologia (LEFF, 2002; GUBUR, TONÁ, 2012), desdobrada em questões como a agricultura sustentável; agricultura camponesa (CARVALHO; COSTA, 2012); e agrofloresta, na Biblioteca da Educação do Campo, tem potencial para qualificar a dimensão da leitura e a pesquisa na Biblioteca Escolar. São temas e questões pertinentes para o contexto do campo, não abordados nos livros didáticos oferecidos pelo sistema público de ensino.

3.7 A PRODUÇÃO LITERÁRIA

Escrever e cantar o campo, a cultura e a educação dos camponeses, sua conjuntura de luta, tem sido, uma das ocupações da produção literária no contexto da Educação do Campo. Leitão (2007, p. 22), na obra, “ O campo e a cidade na literatura brasileira”, alerta que, “regionalismo e o cosmopolitanismo não eram tendências excludentes na literatura da América Latina, mas sim aspectos

¹³⁶ALMEIDA, A. W. B de; SOUZA, R. de; (Org.). **Terras Faxinalenses**. Manaus: Edições da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2009. (Coleção Tradições e ordenamento jurídico).

¹³⁷ APF. **Faxinalenses no Setor Centro do Paraná**. Nova cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. Fascículo 2: Guarapuava – PR, 2008. APF. **Faxinalenses no Setor Sul do Paraná**. Nova cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. Fascículo 3: Guarapuava – PR, 2008. APF. **Faxinalenses do Núcleo Metropolitano Sul de Curitiba**. Nova cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. Fascículo 5. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, 2011. ASSOCIAÇÃO PRO REINTEGRAÇÃO INVERNADA PAIOL DE TELHA, REDE PUXIRÃO DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS. **Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha Fundão**. Nova cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. Fascículo 11: Guarapuava – PR, 2008. APF/MOIRPA. **Ilhéus do Rio Paraná atingidos pelo Parque Nacional da Ilha Grande e APA Federal Paraná**. Nova cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. Fascículo 15. Guaira – PR: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, 2009. ASSOCIAÇÃO DOS REMANESCENTES DE QUILOMBO DO BAIRRO JOÃO SURÁ. **Comunidade Quilombola de João Surá**. Nova cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. Fascículo 02. Adrianópolis – PR, 2009. MOVIMENTO DOS PESCADORES ARTESANAIS DO LITORAL DO PARANÁ. **Pescadores Artesanais da Vila de Superagui**. Nova cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. Fascículo 16. Guaraqueçaba – PR: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, 2010.

complementares de uma experiência periférica de modernidade”, portanto, escrever literatura local, ainda que os autores não sejam escritores, é desejável quando se pretende constituir acervo com pessoas que escrevam e a formação de leitores.

A literatura produzida no interior do movimento social assume características de literatura com engajamento, ainda que ela não seja produzida com esse fim único. Quem escreve não é necessariamente, um escritor, mas uma pessoa que escreve (MORAES, 1996; GEHRKE, 2010), que o faz em perspectiva, a luta, nela e com ela a formação do leitor. No processo de pesquisa foram localizadas 30 obras, as quais categorizamos como produção literária, com diferentes atores-sujeitos, processos e propósitos.

A Editora Expressão Popular, vinculada aos movimentos sociais, conta com uma política editorial que articula quem escreve aos processos de luta. Intenciona levar o livro ao leitor a um custo baixo, formando leitores militantes da causa trabalhadora, camponesa e urbana. Publica documentos produzidos nas diferentes IES, traduz obras e as publica no país, propõe produções e acolhe propósitos de escritores.

Destacamos a coleção Terra de Livros (2006 a 2012)¹³⁸, com produção literária escrita e dirigida para as crianças e jovens do campo e da cidade. A coleção e as obras trazem para o contexto a literatura brasileira. “Contos Brasileiros”, retratando situações diversas do Brasil; “A História de Suzana, e o mundo do dinheiro”, abordando os problemas sociais brasileiros no olhar dos jovens; poemas a partir de temas do contexto do campo como a semente, “Sementes de Letra”; “A História do fantasma que ronda o acampamento”, trazem à tona a questão da infância no acampamento dos Sem Terra; “Carrapicho”, a história revelando coragem, determinação da menina que procura resolver as questões postas pela vida; por fim, a fábula, no contexto da reforma agrária, protagonizada por “Pascoalzinho-pé-no-chão”.

¹³⁸ FREIRE, Alípio *et al.* **Contos Brasileiros**. Coleção Terra de Livros. São Paulo, 2006. DIERCKXSENS, Wim. **Suzana e o mundo do dinheiro**. Tradução e adaptação [de] Severino de Moraes. São Paulo: Expressão Popular, 2007. CAMARGOS, Márcia. **Semente de Letras**. São Paulo: Expressão Popular, 2007. SILVEIRA, Maria José. **Um fantasma ronda o acampamento**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Carrapicho**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. ALENCAR, Chico. **Pascoalzinho pé-no-chão: uma fábula da reforma agrária**. 2º Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

O MST, como já se viu no início do capítulo, é ator que tem mobilizado esforços na produção literária com os atores-sujeitos em movimento. Uma literatura do tipo engajada. Sua produção é retomada aqui, com o propósito de agregar dados na análise. Destacamos o MST como um movimento social camponês que escreve e produz para a infância camponesa Sem Terra, com protagonismo e autoria da sua própria base social, os intelectuais orgânicos escrevendo à infância. A Coleção Fazendo História, escrita entre 1995 e 2001¹³⁹, traz temas pertinentes à luta pela terra, articula conscientização, cultura e formação política da infância.

Além de escrever *para*, provoca e possibilita a escrita *da* e *com* a infância. Uma das metodologias de escrita desenvolvida implica a produção coletiva, mediada pela sistematização (FALKEMBACH, 1996), princípio da produção do conhecimento na educação popular, durante oficinas de produção escrita. Outra prática de produção literária do MST é a realização de concursos, entre 1999 a 2006. Estudantes e escolas são mobilizados, a partir de temas da atualidade¹⁴⁰, a debater, pesquisar e escrever literariamente a realidade vivida. Cada um dos concursos define gêneros específicos para produção. Localizamos poemas, histórias, histórias de vida, depoimentos-crônicas, palavras de ordem e contos. A seleção e publicação dos trabalhos é outra marca.

Escolas do Campo, de alguns municípios, assumiram para si o trabalho da produção escrita e publicação dos trabalhos por meio de livretos, possibilitando à infância do campo o ato de escrever e ler sua vida, contexto e experiências. Essa prática educativa ensina ao estudante que escrever é mais que depositar letras sobre o papel, ajuda-o a compreender que se escreve com função social, a veicular

¹³⁹ MST. **Ligas camponesas**. Coleção Fazendo História, n. 4. São Paulo, 1997. MST. **A história de uma luta de todos**. Coleção Fazendo História, n. 3. São Paulo, 1996. MST. **Zumbi: comandante guerreiro**. Coleção Fazendo História, n. 2. São Paulo, 1995. MST. **A comunidade dos gatos e o Dono da Bola**. Coleção Fazendo História, n. 1. São Paulo, 1995. MST. **Nossa turma na luta pela terra**. Coleção Fazendo História, n. 5. São Paulo, 1998. MST. **Semente**. Coleção Fazendo História, n. 6. São Paulo, 2000. MST. **História do menino que lia o mundo**. Coleção Fazendo História, n. 7. São Paulo, 2001.

¹⁴⁰ MST. **Desenhando o Brasil**. Resultado do 1º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 1999. MST. **Feliz aniversário MST**. Resultado do 2º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2000. MST. **Brasil quantos anos você tem?** Resultado do 3º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2001. MST. **Terra e vida**. Resultado do 4º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2003. MST. **Como transformar a escola transformando a história?** Resultado de 6º concurso. São Paulo, 2006

informação, conhecimento, experiência, entre outros, a serem ledores-escrevedores, comunicarem-se com o outro, (BAKHTIN, 2003).

A publicação das obras, a valorização da autoria de quem escreve e o reconhecimento de quem ensina a escrever são marcas dos trabalhos encontrados nos municípios de Novo Horizonte - SC¹⁴¹; Passos Maia - SC¹⁴²; Três Passos - RS¹⁴³ e Triolândia¹⁴⁴. Vale ressaltar que não há nestes lugares uma política de produção e publicação de obras, pois são projetos pontuais, protagonizados por intelectuais que acreditam na escrita escolar e lutam para lhe dar um novo lugar na escola.

O contexto da luta também vem valorizando e formando artistas engajados na luta da Educação do Campo. A música, como gênero, canta a educação do campo, sua produção teórica, de legislação, científica e cultural. A produção encontra-se registrada em folhetos, coletânea de canções, livretos e CDs com artistas diversos¹⁴⁵.

3.8 O LIVRO DIDÁTICO PARA A ESCOLA DO CAMPO

O livro didático se constituiu, na história da educação e da didática, como um dos principais instrumentos no processo de ensino e aprendizagem, na escola. Sabemos, ainda que empiricamente, e pela nossa trajetória escolar (aluno e professor), que o livro já foi considerado o vilão da escolarização na educação bancária ou autoritária, instrumento de dominação pelo estado, como a única fonte no processo de ensino em muitas escolas e, a partir dos anos de 1990, crescente objeto de preocupação da pesquisa educacional (BATISTA, 2002).

¹⁴¹EPAGRI. **Pensamentos da infância no meio rural**. Florianópolis: [s.n.], v.1, 1999. 40 p. EPAGRI. **Pensamentos da infância no meio rural**. Florianópolis: [s.n.], v. 2, 2002. 49 p. EPAGRI. **Pensamentos da infância no meio rural**. Florianópolis: [s.n.], v. 3, 2002. 79 p.

¹⁴²PASSOS MAIA. Prefeitura Municipal de Passos Maia. **Escolas do campo semeando conhecimento**: produção escrita dos educandos e educandas de Passos Maia. Passos Maia, v. 3, 2011.

¹⁴³TRES PASSOS. Prefeitura Municipal de Três Passos. **Ciranda da poesia**. Três Passos: Grafipassos, v. 3, 2012. TRES PASSOS. Prefeitura Municipal de Três Passos. **Encantar-se como leitor, encantar-se como escritor**. Três Passos: Grafipassos, v. 3, 2012.

¹⁴⁴DE PAULA, N. D (Org.). **Criando seu próprio texto**: alunos da 4 série. Escola Rural Municipal Triolândia – PR, 2009.

¹⁴⁵SANTOS, Gilvan. **Cantares da educação do campo**. Coletânea de músicas com CD. São Paulo: [s.n.], 2005.

Na UFPR, o Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD), tem desenvolvido pesquisas (BUFREM; SCHMIDT; GARCIA, 2006; GARCIA, 2010) e constituído acervo físico dos manuais didáticos, produzindo base de dados sobre a questão. A pesquisa de Vieira (2013), sobre livros didáticos na Escola do Campo, insere-se nesse núcleo investigativo e no contexto do campo, quando analisa o PNLD Campo, do Mec, e o conjunto de legislações e regulamentações, para tal ação no âmbito do Estado (BRASIL, 2010b; 2011a; 2012a).

O PNLD Campo, criado por meio de resolução (BRASIL, 2011a, anuncia, como objetivos, o reconhecimento da Educação do Campo enquanto política pública; os sujeitos e o contexto como referência para pensar a proposta pedagógica e o ensino; trazer para Escola do Campo um material que considere as várias dimensões do contexto dos povos do campo; considerar também das diretrizes da Educação do Campo. No mesmo ano é publicado o edital de avaliação e inscrição de obras (BRASIL, 2011a), a partir do qual, posteriormente, concorreu um conjunto de 18 editoras (VIEIRA, 2013), dos quais foram selecionadas obras de apenas duas. No processo de pesquisa, tivemos acesso ao material impresso das editoras: Editora Moderna de São Paulo¹⁴⁶; Editora FTD de São Paulo¹⁴⁷; Editora Base de Curitiba¹⁴⁸;

¹⁴⁶ MODERNA. **Projeto Buriti Multidisciplinar**. Editora Responsável Marisa Martins Sanches. 1º ano – Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática, v.1. Moderna: São Paulo, 2012. MODERNA. **Projeto Buriti Multidisciplinar**. Editora Responsável Marisa Martins Sanches. 2º ano – Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Ciências, História, Geografia v.2. Moderna: São Paulo, 2012. MODERNA. **Projeto Buriti Multidisciplinar**. Editora Responsável Marisa Martins Sanches. 3º ano – Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Ciências, História, Geografia v.3. Moderna: São Paulo, 2012. MODERNA. **Projeto Buriti Multidisciplinar**. Editora Responsável Marisa Martins Sanches. 4º ano – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, v.4. Moderna: São Paulo, 2012. MODERNA. **Projeto Buriti Multidisciplinar**. Editora Responsável Marisa Martins Sanches. 4º ano – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, v.5. Moderna: São Paulo, 2012.

¹⁴⁷FTD. **Girassol saberes e fazeres do campo**. 1º ao 5º ano. Material de divulgação. São Paulo: FTD, 2012. FTD. **Girassol saberes e fazeres do campo**. Letramento e Alfabetização; Alfabetização Matemática, 1º ano. São Paulo: FTD, 2012. FTD. **Girassol saberes e fazeres do campo**, 2º ano – Letramento e Alfabetização; História e Geografia. São Paulo: FTD, 2012. FTD. **Girassol saberes e fazeres do campo**, 2º ano – Alfabetização Matemática; Ciências. São Paulo: FTD, 2012. FTD. **Girassol saberes e fazeres do campo**, 3º ano – Letramento e Alfabetização; História e Geografia. São Paulo: FTD, 2012. FTD. **Girassol saberes e fazeres do campo**, 3º ano – Letramento e Alfabetização; Ciências. São Paulo: FTD, 2012. FTD. **Girassol saberes e fazeres do campo**, 4º ano – Língua Portuguesa, Geografia e História. São Paulo: FTD, 2012. FTD. **Girassol saberes e fazeres do campo**, 4º ano – Matemática; Ciências. São Paulo: FTD, 2012. FTD. **Girassol saberes e fazeres do campo**, 5º ano – Língua Portuguesa, Geografia e História. São Paulo: FTD, 2012. FTD. **Girassol saberes e fazeres do campo**, 5º ano – Matemática; Ciências. São Paulo: FTD, 2012.

Editora SEFE de Curitiba¹⁴⁹. Os livros didáticos que concorreram ao edital, foram categorizadas na pesquisa como produção didática, formam a biblioteca da Educação do Campo.

Os movimentos sociais do campo, organizados no Fonec (2010), por um lado, pautam ao Estado a produção de material específico para Educação do Campo, aspectos também tratados e aprovados nas diretrizes operacionais para Escolas do Campo do Mec (BRASIL, 2002). Por outro, analisam em nota técnica Fonec (2012), a permanência do paradigma rural nos manuais didáticos, considerações também tecidas por Vieira (2013).

Essas reflexões remetem a Appel (2001; 2006), que analisa o livro, como objeto de interesse do mercado editorial, cada vez mais concentrado e excludente, fazendo do livro didático uma mercadoria cada vez mais rentável. Reflexão similar pode ser encontrada em Mészáros (2007), que analisa a influência do capital na educação, e o livro como um produto pelo qual essa relação se materializa. Sapelli (2013) colabora com a reflexão, quando atenta para a questão dos acordos internacionais presentes nessas políticas, que se colocam para a equidade da educação, mas se forjam hegemônicas e a serviço do Estado Educador (GRAMSCI, 2001).

Como o livro compõe a cultura escolar (FORQUIN, 1992; CHOPIN, 2004), desempenhando papel relevante na prática educativa dos professores, suas ações

¹⁴⁸SILVA, J. G. T. (et al). **Coleção Raízes e Saberes: Semeando o conhecimento por todo o Brasil.** Curitiba: Base Editorial, 2012. SILVA, J. G. T. (et al). **A comunidade em que vivo, 1° ao 3° ano:** manual do professor. Coleção Raízes e Saberes, v. 1. Curitiba: Base Editorial, 2012. SILVA, J. G. T. (et al). **O campo e a cidade em movimento, 1° ao 3° ano:** manual do professor. Coleção Raízes e Saberes, v. 2. Curitiba: Base Editorial, 2012. SILVA, J. G. T. (et al). **Pelos caminhos do Brasil, 4° e 5° ano:** manual do professor. Coleção Raízes e Saberes, v. 3. Curitiba: Base Editorial, 2012. SILVA, J. G. T. (et al). **Mudanças e transformações, 4° e 5° ano:** manual do professor. Coleção Raízes e Saberes, v. 4. Curitiba: Base Editorial, 2012.

¹⁴⁹GABARDO, C. L. (Org.). **Coleção Trilhas na Educação do Campo.** Sistema Educacional Família e Escola LTDA (SEFE). Curitiba, 2012. GABARDO, C. L. (Org.). **Minha história, minha vida.** Tema 1, 1° ao 3° ano. Coleção Trilhas na Educação do Campo. Sistema Educacional Família e Escola LTDA (SEFE). Curitiba, 2012. GABARDO, C. L. (Org.). **A construção do meu espaço.** Tema 2. 1° ao 3° ano. Minha história, minha vida. Tema 1. Coleção Trilhas na Educação do Campo. Sistema Educacional Família e Escola LTDA (SEFE). Curitiba, 2012. GABARDO, C. L. (Org.). **A terra e a produção da vida.** Tema 3. 4° e 4° anos. Coleção Trilhas na Educação do Campo. Sistema Educacional Família e Escola LTDA (SEFE). Curitiba, 2012. GABARDO, C. L. (Org.). **A globalização na vida das pessoas.** Tema 4. 4° e 5° anos. Coleção Trilhas na Educação do Campo. Sistema Educacional Família e Escola LTDA (SEFE). Curitiba, 2012.

sempre se circunstanciam na possibilidade da manutenção ou da transgressão da ordem vigente da educação. Portanto, a formação do professor para atuar com os manuais se faz imprescindível em toda e qualquer situação, sendo a BE um dos espaços educativos desse uso e transgressão.

Nesse capítulo tecemos a conjuntura da Educação do Campo, evidenciando como o movimento dessa luta, produziu na contradição, conhecimento, cultura e, especialmente, um conjunto de documentos constituidores do que denominamos a Biblioteca da Educação do Campo. No capítulo que segue fazemos relações com a conjuntura da BE das Escolas do Campo e, produzimos matrizes formativas e princípios para transformação dessa realidade, a BE, na Biblioteca Escolar do Trabalho, categoria defendida nessa tese.

4 BIBLIOTECA ESCOLAR DA ESCOLA DO CAMPO

[...] o subdesenvolvimento começa nas escolas sem bibliotecas adequadas, um espaço ausente que dá o caráter da vida escolar brasileira, ainda mantida sob a tutela discursiva dos professores, tão impositivos quanto mal remunerados. Enfim, o subdesenvolvimento nacional começa numa escola que, mesmo tendo biblioteca, não sabe o que fazer com ela, pois dentro do sistema de ensino que prevalece não há lugar para ela (MILANESI, 1986, p. 89).

No caso brasileiro, o subdesenvolvimento começa com a ausência de escolas no campo ou com seu fechamento. Mais, ainda, com a negação do campo e da terra para os camponeses realizarem seu trabalho e vida, seguindo com a ausência de políticas públicas capazes de viabilizar a vida no campo, políticas que incluem a escola e a biblioteca. Milanesi contribui com o balizamento da análise de conjuntura entre EdoC, escola e BE na perspectiva de um projeto societário, que exige uma nova forma escolar, esta, anunciada nas obras de Freitas (2003), Forquin (1993) e Rockwell (1997), conseqüentemente, outra BE.

As críticas de Milanesi (1988) sobre a biblioteca referem-se à década de 1980. Desde então, houve avanços na legislação, nas políticas públicas para a área, na implementação de tecnologias de informação, na produção teórica, na conquista do direito às escolas no campo, mas, ainda hoje, faz-se necessário investigar e forjar o fazer deste espaço educativo da escola no sentido da formação de atores-sujeitos da BE.

Fizemos a opção de assumir as categorias *atores* (SOUZA, 2009a) e *sujeitos* (FRANCO, 2003) - atores-sujeitos da BE- nessa investigação, para estabelecer coerência com todo o processo da pesquisa que buscou, em Souza (2009) e na análise de conjuntura, e, em Franco (2003) e na análise de conteúdo, as categorias de análise da investigação.

Conjecturar implica posicionar como a biblioteca da Escola do Campo pode entrar na dinâmica de um movimento social de luta pela terra; na vida das comunidades camponesas tradicionais; na dinâmica dos povos da floresta, ribeirinhos; quilombolas; no contexto da reforma agrária e dos acampados e

assentados. E, fundamentalmente, posicionar a BE no contexto e projeto político da Escola do Campo, porque o problema da BE não se encontra circunscrito nela mesma, mas na contradição do projeto que a escola e sua forma escolar assumem na sociedade capitalista.

Estudos que tratam da EdoC, como os de Caldart (2000) e Freitas (2002), quando analisam a função de quem produz a Escola do Campo, também expressam tal perspectiva, especialmente quando condicionam a resistência à necessária vinculação com os movimentos sociais que a originaram, numa relação de engajamento e luta. Esta é, segundo Williams (2011, p. 76), uma “relação dialética em que todos se educam, e a escola também precisa ser educada”.

Hébrard (2009) destaca que os trabalhadores da Europa no século XIX também realizaram manifestações sociais na luta por direitos, melhores condições de vida e trabalho, em favor da educação e pelas bibliotecas. Nesse contexto, a classe dominante foi forçada a ceder às lutas dos trabalhadores, criando-se muitas bibliotecas públicas pela Europa. Essa conquista tem incentivado os trabalhadores a se ocuparem diariamente com leituras nas bibliotecas, e esse acesso à educação, ao conhecimento, aos livros, via biblioteca, contribui com a ampliação da consciência de classe.

De acordo com Thompson (1989, p. 303), “podemos descrever o radicalismo popular daqueles anos como uma cultura intelectual. A consciência articulada do autodidata era, sobretudo, uma consciência política”. O autor ressalta que

[...] a primeira metade do século XIX, quando a educação formal de grande parte do povo se resumia a ler, escrever e contar, não foi absolutamente um período de atrofia intelectual. As vilas, e até as aldeias, ressoavam com a energia dos autodidatas. Dadas as técnicas elementares de alfabetização, os diaristas, artesãos, lojistas, escreventes e mestres-escola punham-se a aprender por conta própria, individualmente ou em grupo. E os livros ou instrutores, muitas vezes, eram os que contavam com a aprovação da opinião reformadora (THOMPSON, 1989, p. 303).

Conforme Thompson (1989), a prática da leitura e o acesso aos livros, à escola e à biblioteca, quando inseridos em processos de luta por direitos mais amplos, pode contribuir para o amadurecimento da consciência de classe dos trabalhadores, reduzindo o analfabetismo e o que hoje se denomina analfabetismo

funcional, ampliando, assim, a cultura geral, atribuição da escola. Desta se espera seja um espaço político-pedagógico de resistência, de acesso e tratamento da informação e do conhecimento.

Nesse sentido, o capítulo articula, inicialmente, a produção de dados desde a pesquisa bibliográfica sobre a BE e o conjunto de elementos que sustentam essa categoria, até a formulação das matrizes formativas da BET. Na sequência trazemos os dados da pesquisa de campo, a partir das 355 BE investigadas, por meio do inventário da realidade. Por fim, e acreditando na pesquisa do tipo engajada e que ela precisa produzir dados para movimentar transformações na realidade, apontamos princípios de ocupação da BE no contexto do campo, para forjá-la BET.

4.1 A BIBLIOTECA ESCOLAR NA LITERATURA

Reunir e analisar a produção teórica sobre a BE presente na literatura disponível em bases de dados é o esforço empreendido nessa seção. O conjunto de documentos e sua produção foram desenvolvidos por pesquisadores da área, bibliotecários e professores preocupados com a questão. As categorias teórico-práticas identificadas nas obras analisadas circunstanciam a biblioteca e a BE como:

- a) instituição que tem uma gênese histórica, construída pela ação humana, conforme aparece nos trabalhos de Milanesi (1986), de Silva (2003a) e de Maroto (2009);
- b) espaço da informação, do conhecimento e da cultura no sentido amplo, como é destacado nas produções de Milanesi (1986) e Maroto (2009);
- c) espaço do fazer educativo ou prática educativa, conforme tratam Campello (2005) e Souza (2009b);
- d) uma organização própria e apropriada para que certo fim seja realizado, presente como concepção em várias obras, mas os trabalho de Milanesi (1986) no Brasil, Magaloni (2001) no México e LLano (1997), sobre a biblioteca no meio rural da Espanha, trazem significativas indicações;

- e) a relação entre biblioteca e leitura, frequente em obras de Silva (1984; 1986; 1998; 2003 a; 2003 b), de Milanesi (1986), de Arguelles (2002) e de Zapata (2002);
- f) espaço de pesquisa e de pesquisa escolar, conforme é tratado nas obras de Maroto (2009) e Milanesi (1986);
- g) espaço de trabalho dos estudantes, conforme concepção de Freinet (1996) e Sampaio (1989), a partir da experiência de Freinet que tratava o trabalho escolar na relação com a vida como um trabalho; Pistrak (2000; 2009) e Shulguin (2013), que relacionam e condicionam o trabalho escolar na relação com o trabalho socialmente necessário;
- h) espaço aberto à comunidade, como é mencionado por vários autores, mas com maior atenção por Rigobelo e Giorgi (2009);
- i) espaço de um trabalhador especializado, ainda que esta especialização apresente problemas no atendimento e nas formas de condução, especialmente da BE. Na literatura, esse trabalhador aparece como bibliotecário, pedagogo, educador, em diversos autores e obras, tais como as de Llano (1987); Silva (1996; 1999; 2003 a; 2003 b); Freire (1984); Milanesi (1986); Moraes (1983).

Esse trabalho de categorização facilitou a produção e análises dos dados, entre eles os relativos à definição das matrizes formativas e aos princípios da ocupação da BE e transformação em BET.

Conforme indica a literatura analisada, nos diversos períodos históricos, as bibliotecas, sejam elas religiosas, públicas, universitárias, comunitárias, pessoais ou escolares, sempre estiveram presentes, contribuindo de alguma forma para a evolução e transformação social, cultural e educacional, com a disseminação ou arquivo do conhecimento, da informação, ou a serviço da ideologia do Estado, como artifício da classe dominante, ou, ainda como reivindicação das classes populares (MILANESI, 1986; SILVA, 2003a; MAROTO, 2009). Constituíram-se historicamente em espaços de poder, tanto do clero, dos grandes reinados, da burguesia, das

elites, quanto hoje, do poder do capital, constatação e questão que levam a Milanesi (1986, p. 16), quando escreve sobre a gênese da biblioteca na humanidade.

A história da biblioteca é a história do registro da informação, sendo impossível destacá-la de um conjunto amplo: a própria história do homem. Na medida da produção do registro informativo, o homem engendrou sistemas – tão rudimentares quanto a informação registrada – para não dispersá-la. Era preciso reter a informação sobre algum suporte concreto; conseqüentemente tornou-se imprescindível a preservação desses suportes – os documentos – bem como a organização deles.

Como o autor destaca, a biblioteca se confunde com a própria história do ser humano e seu processo de registro das informações que marcam sua presença no mundo. A este respeito, Milanesi (1986) argumenta que os jesuítas organizaram as primeiras bibliotecas no Brasil, instaladas pelo colonizador e pela igreja, nos mesmos espaços das guerras. O livro e a biblioteca, as armas e o exército eram orientados pelo mesmo propósito, ou seja, a catequese e a “libertação-dominação” dos povos originários das terras invadidas. Esses objetivos são descritos quando o autor analisa a questão dos livros e bibliotecas do Brasil colônia, cujos acervos eram

[...] absolutamente funcionais e adequados aos objetivos dos catequizadores/colonizadores e dentro da concepção de mundo dos missionários de Santo Inácio. Nas bibliotecas dos colégios da Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, por exemplo, existiam coleções, núcleos rudes de livros, instrumentos de trabalho, sempre dentro do programa de atividades para a conversão dos pagãos do Novo Mundo (MILANESI, 1986, p. 65).

Milanesi, nas obras “O que é a Biblioteca” (1988), “A Casa da Invenção” (1991) e “Ordenar para desordenar: centros de cultura e bibliotecas públicas” (1986) traz reflexões, críticas e referências de instituições como os centros de cultura, museus, bibliotecas, bibliotecas públicas e para pensar a BE destaca nessas obras que nenhum destes espaços públicos está dado. Eles combinam e exigem um conjunto de elementos e políticas para se forjarem espaços formativos que, na sociedade capitalista, ainda estão a serviço do poder dominante. Maroto (2009), na obra “Biblioteca Escolar, eis a questão! Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo”, comunga com Milanesi e o traz como referência, atualizando dados da

situação da BE no Brasil, compreendendo-a como “espaço difusor do fazer educativo” (MAROTO, 2009, p. 75).

A relação entre biblioteca e as comunidades aparece em Rigobelo e Di Giorgi (2009), cuja obra revela preocupação com o envolvimento da BE com outros parceiros, a comunidade e as famílias dos estudantes, para formá-los leitores. Santos e Souza (2009) também chamam a atenção para essa vertente, em seu trabalho sobre o programa de leitura na BE e a contribuição da literatura na formação de leitores da comunidade, atentando para a necessidade de envolver os usuários neste trabalho. Reflexão similar é encontrada em Arena (2009).

Silva, na obra intitulada “Miséria da Biblioteca Escolar” (2003), denuncia a ausência da BE, inclusive na pesquisa educacional. Diz mais quando argumenta que “escrever sobre Biblioteca Escolar brasileira é tocar nas maiores deficiências do nosso aparelho escolar” (SILVA, 2003, p. 46).

A biblioteca e a ordenação de seu acervo são condições para que certo fim seja realizável. A ordenação pode ser diversa, como a própria prática das bibliotecas demonstra, mas é preciso que as partes desse todo, chamado acervo, sejam ordenadas com objetividade e conhecimento de todos na perspectiva da posterior desordem, pelo usuário, como descreve Milanesi (1986). O mesmo destaca ainda, “É a intenção e o esforço de organização que se faz em torno dela que torna possível concretizar a função pensada” (MILANESI, 1986, p. 32).

Quando se trata do acervo, obras como “A Biblioteca Escolar: temas para uma prática pedagógica” de Campello (2005) e “A Biblioteca Escolar e práticas educativas” de Souza (2009) trazem para o cenário da escola um conjunto de práticas que, no contexto contraditório, apontam possibilidades de intervenção e resistência desde a BE. Para essas autoras, o fato de que a BE é espaço de registro de informação sobre suportes, faz com que os documentos e sua necessária organização em acervo, hoje impresso e digital, possam ser considerados valiosos para as práticas de ensino, indicando que os sujeitos escolares assumem condição de autoria (BAKHTIN, 2003).

Milanesi (1986 p. 117) comenta que

Uma biblioteca pode estar registrada nos documentos de uma escola, no relatório de um diretor, nos quadros demonstrativos dos órgãos administrativos. No entanto ela pode, de fato, não existir.

Silva, autor com larga contribuição na investigação sobre o tema, traz suas intervenções desde as questões que envolvem a leitura na escola e na biblioteca. O tema aparece nas obras “O ato de ler” (1984), “Elementos de pedagogia de leitura” (1998), “Leitura na escola e na biblioteca” (1986), “Conferências de leitura” (2003a) e “Leitura em Curso” (2003b). Sua obra provoca a superação de práticas de leitura pontuais, fragmentadas e sem propósitos pensados. Assim, exemplifica com práticas como as que instituem o dia da leitura na biblioteca e a hora da leitura como padrão de ação, os cuidados com uma prévia seleção dos livros para que as crianças os leiam e a existência de prateleiras específica para cada idade, entre outras iniciativas que demonstrem que a prática de leitura pode e deve ser planejada.

Freire (1984) na obra “A importância do ato de ler” articula o projeto de alfabetização às bibliotecas populares e as compreende como um centro de cultura, em que o livro não fica guardado silenciosamente, podendo, inclusive, ser escrito pelos sujeitos que aprenderam a escrever e o fazem como forma de intervir no mundo (texto-contexto). Para ele a escrita é compreendida como prática social, compreensão que se encontra também em Bakhtin (2003).

Freire segue sua análise destacando outro aspecto importante para esta investigação, ou seja, a compreensão de que o trabalho de alfabetizar, ensinar e aprender a ler e escrever a palavra-mundo precisava estar ligado ao processo de produção do texto pelos camponeses, como função de luta, que vai constituir acervo na biblioteca popular. Logo, a BE precisa intencionar uma pessoa que lê e escreve, leitores-escrevedores no contexto do campo (GEHRKE, 2010).

Milanesi (1986, p. 17), quando pensa a prática da leitura na biblioteca, alerta para a existência de informações variadas e contraditórias que fazem da biblioteca

[...] um espaço diferente na área de informação. Se isso for fato que não se questiona e se as escolas e meios de comunicação são instrumentos de reprodução ideológica vigiados, por que a biblioteca não merece a atenção daqueles que vigiam a segurança do sistema? Ela não oferece perigo? Ofereceria se ela fosse, efetivamente, um centro de informações que aprofundasse o objetivo de fazer com que as informações circulassem. Se informação é poder, a biblioteca é perigosíssima. No entanto, não é vista

assim; mas, também, não funciona como um centro de informação. Daí não ser entendida como perigo. Se ela for estimulada pelo sistema, será a própria contradição dele (MILANESI, 1986, p. 17).

Os textos de Arguelles, intitulada, “Usuarios y lectores en las bibliotecas públicas de México” e, Zapata “Una mirada a los estudios de comportamiento lector en las bibliotecas públicas en América Latina”, ambas publicadas no livro “Lecturas sobre lecturas” (2002), trazem a questão da leitura, os comportamentos leitores e os usos da biblioteca pública no México, para a análise e projeção da ação da BE, seja no aspecto da leitura ou da pesquisa escolar.

A pesquisa escolar passou a ser determinada como metodologia de ensino nas escolas do Brasil a partir da LDB na década de 1970. Como medida no âmbito educacional, a determinação trouxe como objetivo proporcionar aos escolares um amplo conhecimento e aprendizado sobre um determinado tema ou questão, de maneira que estes pudessem acessar as diferentes abordagens sobre o assunto proposto pelo professor ou por eles definido, desenvolvendo-se a crítica, a capacidade de posição frente ao tema, a capacidade de escolha, o próprio entendimento, a capacidade de registro e socialização atingindo, assim, o verdadeiro objetivo da pesquisa escolar (MAROTO, 2009; MILANESI, 1986).

A realidade, porém, revelou dados preocupantes com relação à pesquisa escolar como nova alternativa metodológica de ensino. Os professores não estavam preparados para colocá-la em exercício, não tinham como prática a pesquisa em sua educação continuada para atualizar e ampliar seus conhecimentos.

Consequentemente, os estudantes não foram instruídos corretamente sobre a importância e os objetivos da pesquisa escolar. A escola não esclareceu sobre os propósitos pretendidos, e as bibliotecas não estavam ordenadas suficientemente para as demandas da nova realidade, prática que persiste na atualidade, como descreve um dos trabalhadores da biblioteca em seu depoimento no questionário “Nossos professores não buscam a biblioteca como sendo uma ferramenta a mais, portanto, nossos alunos não sabem pesquisar” (BE, 36).

A obra “La biblioteca en el medio rural: reflexiones” de Llano (1997) foi a única obra encontrada especificamente sobre a experiência rural-campo, neste caso,

na Europa. O trabalho relaciona o desenvolvimento rural com as atividades das populações rurais e sua cultura, para planejar a biblioteca pública, os critérios para composição e dinamização do acervo e o espaço da biblioteca para atender a essas demandas. Quando se refere às atribuições do bibliotecário, alerta sobre a necessária capacitação e lhe atribui perfil de animador cultural, informador e formador. E sobre os serviços de uma biblioteca no meio rural indica a leitura pública e a animação cultural, desenvolvimento de serviços de informação, apoio à formação, por fim, a reprodução de documentos não disponíveis nas bibliotecas rurais para os usuários.

Silva (1996; 1999) coloca como ator da biblioteca o bibliotecário, que assume funções diversas na biblioteca, inclusive na BE, quando ela conta com esse profissional. Nas obras do mesmo autor (SILVA, 2003b), o bibliotecário aparece sempre ligado aos debates em torno da leitura. Entre as funções assumidas, situam-se, tradicionalmente, a organização das informações no acervo, a classificação das obras e organização do espaço, o atendimento aos usuários na leitura e pesquisa e a execução de serviços burocráticos como relatórios. Mais recentemente, este ator vem assumindo uma concepção que articula a dimensão educativa nas questões relativas à formação do leitor, realizando o trabalho técnico do bibliotecário ancorado na consciência política.

Nessa mesma obra, Silva (2003b) aproxima o bibliotecário do pedagogo, Bibliotecário Pedagogo, pois compreende que a ação pedagógica de formar o leitor é uma ação política. O trabalho de estimular a leitura e o interesse pelo livro, criar e disseminar práticas de leitura na biblioteca e na escola, intervir no desenvolvimento cultural local, entre outras atividades, exige deste profissional uma “visão de sociedade, homem e educação” (SILVA, 2003b, p. 71). Isso porque, nessa nova visão de profissão, este ator “precisa fazer perguntas sobre os porquês e para quês da leitura, do livro, dos aprimoramentos intelectuais numa sociedade como a nossa” (SILVA, 2003b, p. 71).

Freire (1984), com o desenvolvimento do seu trabalho com a educação de jovens e adultos e a alfabetização-conscientização, traz considerável contribuição para pensar a BE, desde sua experiência com as bibliotecas populares, ligadas ao

círculo de cultura¹⁵⁰. O autor nomina o educador popular, como articulador da ação de ler e escreve na Biblioteca Popular. Na obra “A importância do ato de ler” (FREIRE, 1984, p. 39) ressalta o papel de “bibliotecárias, documentalistas, educadoras, historiadoras” como atoras do trabalho de pesquisa e produção do texto com os adultos na biblioteca popular. Para Paulo Freire (2001, p. 10) “estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento”. Segue sua reflexão argumentando a necessidade de, ao estudar o texto, reinventá-lo, reescrevê-lo, ação de sujeito nunca de objeto. Portanto, ação que marca o trabalho de quem atua na BE.

Moraes (1983), Yunes (1984), Milanesi (1986) e Silva (2003a), ao abordarem a dimensão educativa da biblioteca, reconhecem o bibliotecário escolar como um educador, que orienta o trabalho com leitura, a produção do gosto por sua prática e a pesquisa, duas novas dimensões indicadas na literatura.

O professor e bibliotecário Moraes (1983) anuncia em sua obra a necessidade de romper com a prática do bibliotecário técnico. O novo bibliotecário (moderno) precisa, segundo o autor, combinar conhecimento técnico e intelectual. Segue atribuindo desafios: ser guia intelectual do leitor; conhecedor do usuário ou comunidade de usuários; conhecedor do aparelho escolar; ser educador. Para Llano (1997), a partir da experiência espanhola, o bibliotecário, assume funções para além daquelas de cuidado e passividade, como capacitação, animador cultural, informador, formador, são ações definidas para este profissional.

Esta tese, ao concordar com tais pressupostos, pretende reforçar um elemento da análise, a necessária interrogação da *forma escolar* capitalista que comunga e alimenta a forma escolar, como já fizeram Freitas (2003), Pistrak (2000; 2009), e Rockwell (1997). A aproximação da forma da escola, com a forma da BE leva a acreditar que a BE, considerada sua problemática no contexto educacional, não encontrará respostas e soluções nela mesma. As respostas às indagações

¹⁵⁰ Nome dado por Freire ao grupo de alfabetização. A denominação diferenciada da usual no sistema escolar reforçava as diferenças que a nova metodologia trazia em: BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

sobre esta instituição estão condicionadas, dialeticamente, na produção de pesquisa e conhecimento sobre a questão, de políticas públicas que implicam financiamento público e, fundamentalmente, romper com a forma escolar capitalista, que centra na sala de aula e no ensino sua ação.

Essa compreensão assumida envolve a todos, o Estado e as políticas públicas, o sistema educacional, professores e pesquisadores, o conjunto de atores-sujeitos e, em nosso caso, os movimentos sociais do campo, sujeitos fundamentais nos processos de transformação e transgressão do modelo hegemônico de educação, escola e BE. O trabalho de formulação das matrizes formativas, na sequência, pretende agregar e fortalecer a análise.

4.2 MATRIZES FORMATIVAS DA BIBLIOTECA ESCOLAR DO TRABALHO

Marx (2011), em “O 18 de Brumário de Luis Bonaparte”, defende que o ser humano faz sua própria história, não a faz de livre e espontânea vontade, pois não escolheu as circunstâncias históricas de sua feitura, tampouco recebeu-a de transmissão, assim como está. Essa consideração conduz a pesquisa a produzir e uma concepção de BE, compreendida como a Biblioteca Escolar do Trabalho, espaço de relações, não resultantes de um processo de “livre e espontânea vontade”, mas construídas e observáveis a partir da análise da conjuntura, que contribui para situar o seu fazer num espaço-tempo de cultura, conhecimento, organização coletiva e de trabalho dos atores-sujeitos.

A BET assume o conjunto de funções definidas para uma BE e, amplia, transforma e transgride essa função, forjando sua ação na perspectiva do trabalho. Portanto, a BET se faz pelo trabalho e no trabalho (escolar, auto serviço, trabalho socialmente necessário) de coletivos organizados de estudantes e educadores, num determinado espaço, a escola pública, vinculada ao contexto do campo, marcado pela cultura, pelo trabalho e o conhecimento, direito dos camponeses e camponesas.

As análises e formulações desenvolvidas são sustentadas por matrizes formativas que, combinadas entre si, dão estrutura e conjunturam a necessidade e

intencionalidade da proposição da Biblioteca Escolar do Trabalho, uma biblioteca capaz de contribuir com a superação da condição de “beira” que a BE brasileira foi colocada ou assumiu ao longo da história da educação. Uma biblioteca que assume as circunstâncias históricas do seu tempo e contexto, o campo brasileiro, os camponeses e seu papel de atores-sujeitos da história, para fazer o trabalho formativo e educativo.

Um trabalho educativo que será sustentado por matrizes formativas, considerando que matriz indica

Lugar onde algo se gera ou cria. Molde para a fundição de qualquer peça. Estabelecimento principal [...]. Cópia completa e de alta qualidade de um filme. Fôrma. Representação de um conjunto, com os elementos dispostos em linha ou coluna (AURÉLIO, 2010, p. 294).

Órgão da fêmea dos mamíferos, na cavidade pélvica, onde o embrião e posteriormente o feto se desenvolvem, o útero, lugar onde algo é gerado e/ou criado. Aquilo que é fonte ou origem [...] (HOUAISS; SALLES, 2009, p.1258).

Os conceitos dos dicionários Aurélio (2010) e Houaiss (2009), consideram que matriz gesta, gera, fundamenta, dá vida, nesse caso à Biblioteca Escolar do Trabalho, que é “embrião/feto” dentro da BE real. Será gerada na contradição, mas a partir de novas fontes ou matrizes formativas, como a cultura, o conhecimento, a organização coletiva e o trabalho. Cada uma dessas matrizes formativas, eivadas de análise de conjuntura da BE real, colaborou para definição de princípios, que serão apresentados na sequência das matrizes formativas, mas que são cultivados desde então.

4.2.1 A cultura

Na raiz latina, a palavra cultura é *colere*, e pode significar lavoura, cultivo agrícola, habitat. Segundo Williams (2011), ela vai assumindo novos sentidos ao longo da história, antagônicos inclusive. Mas queremos tomar aqui o que o termo cultura significa, na origem, “[...] ela sugere tanto regulação como crescimento

espontâneo. O cultural é o que podemos mudar [...]” (WILLIAMS, 2011, p.13). Nesse sentido, a cultura e “o cultural” são compreendidos e assumidos nessa tese como matriz formativa da BET. Queremos pensar o que podemos mudar, nos sujeitos e na BE, seja essa mudança regulada, espontânea ou natural, como cultivar a terra. Porém, também sabemos que o camponês não a cultiva espontaneamente, mas o faz a partir da necessidade de produzir sua existência, com o trabalho, o conhecimento e a cultura. Relação similar se projeta para o trabalho na BE.

A instituição biblioteca se forja como produto da cultura humana, constitui-se em espaço de cultura, trabalho, conhecimento, memória e luta. Ao longo da história, vem sendo recriada, gerando um conjunto de “tipos de biblioteca”, a biblioteca religiosa, pública, universitária, escolar, pessoal, comunitária e, como expressão da modernidade, a biblioteca digital.

Já foi e continua espaço de luta, seja para ser ampliada, para incluir novos usuários, seu acervo, especialmente, fazer-se espaço da cultura. Quando vinculada às demais matrizes, a cultura ganha sentido, pois há cultura no trabalho, no conhecimento, na organização coletiva. Articulada ao conjunto de matrizes, a cultura torna-se processo vivo, pelo qual o conjunto de práticas e experiências humanas, como os costumes, hábitos, trabalho, valores, crenças, comportamentos, convicções, saberes, artes, eivam entre si “todo um modo de vida” (WILLIAMS, 1969), ainda que conflitantes ou contraditórios, contam com uma base primária comum, que permite distinguir modos de vida e culturas, entre si. Raymond Williams (1969) compreende isso como “um modo total de vida”, a cultura vinculada à produção “material e cultural” da existência (WILLIAMS, 2008).

A cultura, segundo Williams (1969), reflete o real, ou seja, as experiências históricas dos intelectuais orgânicos, presentes no contexto, marcadas pela experiência de classe. Quando se trata da comparação entre as classes sociais, na sociedade capitalista, a distinção a ser feita está nas formas alternativas de se conceber a natureza da relação social. Para ele, a base da cultura burguesa é o individualismo, assim como a base da cultura da classe trabalhadora é a coletividade.

Para Williams (1969), a cultura em si mesma incorpora as questões e as contradições que a compõem e a constituem como um conceito. Neste sentido, a cultura será sempre formulada dentro de uma perspectiva que exige consciência histórica para ser analisada e compreendida. A cultura se faz no movimento histórico, portanto, importa compreender a constituição de uma teoria da cultura, e como esta é utilizada para análise dos processos histórico-sociais. Ele adverte que, mesmo assim, é fundamental compreender sua trajetória histórica, considerando-se a cultura como as artes, como um sistema de significados e valores.

As leituras realizadas na obra de Lopes (1999) apontam que a cultura é compreendida como um campo do discurso, marcado por diferenças, heterogeneidade, rupturas e pluralismo. Além disso, nessa sociedade dividida em classes, a cultura segue a estratificação das diferentes culturas, produzindo a fragmentação. Segundo o pensamento de Lopes (1999, p. 73), “a divisão social do trabalho engendra a divisão do saber e da cultura: há os que sabem e os que fazem, os que têm cultura e os que não têm. E há os rótulos culturais: cultura popular, cultura erudita, cultura de massas”.

Porém, vale pensar que, ao mesmo tempo em que a sociedade fragmenta a cultura, ela a hegemoniza; valoriza as diferenças, mas massifica padrões. Essa reflexão é aprofundada em Popkewits (1992) e Chartier (1990), que comungam da ideia de que não fica claro ou nitidamente demarcado o que da cultura popular pertence às classes populares e seu modo de vida, e que outros aspectos pertencem às classes dominantes. Chartier (1990), inclusive, questiona a distinção entre cultura letrada e cultura popular, pois ambos se constituem de um misto diverso.

Williams, no conjunto de sua obra, admite a existência de uma cultura comum na sociedade, criada por todas as classes sociais, ainda que a contribuição de cada força seja desigual e diferente. Nunca é absoluta a distinção entre a cultura burguesa, a cultura operária ou a cultura camponesa. Para ele, cada geração recebe a cultura, a tradição intelectual e artística como herança de alcance universal, mas como produto de diferentes classes sociais. Lopes (1999) contribui para o entendimento dessa cultura comum ao argumentar que não é possível separar

absolutamente a cultura dominante da dominada, já que uma sustenta-se na outra, num mesmo cenário cultural. Contudo ela defende a ideia de que, se a sociedade é dividida em classes, existem culturas distintas.

Para Giroux (1999), a cultura é uma arena de poder, luta e contradição, não é algo homogêneo. Ao contrário, o autor reafirma que, na sociedade humana, existem culturas dominantes e dominadas que se relacionam na correlação de forças, subordinam e são subordinadas, operam diferentes interesses no terreno da desigualdade.

No mesmo sentido, Williams (2011) e Forquin (1993) compreendem a cultura humana como universalista e unitária, ou seja, a ideia de que o essencial daquilo que a educação transmite, ou deveria transmitir, como agência educativa, sempre e por toda parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade.

Williams (1969), quando descreve sua trajetória pessoal, a transição entre o povoado em que vivia e a grande Cambridge, reafirma o papel preponderante de sua origem para sua concepção de cultura. O autor vai marcando sua concepção muito ligada a sua própria trajetória pessoal, a experiência em comunidade, marca sua concepção de cultura. A capacidade de entrecruzar sua trajetória pessoal e a conjuntura histórica vivida e interpretada por ele, passo a passo vai constituindo suas categorias de análise da sociedade capitalista, que ele denominou de materialismo cultural.

O que eu diria ter conseguido formular, mas necessariamente para esta via, é uma teoria da cultura como um processo produtivo (material e social) e das práticas específicas, as “artes”, como usos sociais de meios materiais de produção (da linguagem como consciência prática às tecnologias específicas da escrita e de formas da escrita, passando pelos sistemas eletrônicos e mecânicos de comunicação (WILLIAMS, 1969, p.243).

Para o materialismo cultural de Raymond Williams, a tarefa em um movimento socialista bem sucedido terá que ser tarefa do sentimento e da imaginação, tanto quanto dos fatos e da organização. Não imaginação e sentimento no sentido fraco destes termos, “imaginar o futuro” ou “o lado emocional das coisas”. Ao contrário,

[...] temos que aprender e ensinar uns aos outros as conexões entre uma formação política e econômica, uma formação cultural e educacional e, talvez o mais difícil, entre as formações do sentimento e de relações que são nossos recursos mais imediatos em qualquer tipo de luta (WILLIAMS, 1969, p.76).

Em Freire (1984; 1987), a cultura representa a experiência viva e vivida dos grupos humanos, sua produção material, existencial e intelectual. Traduz-se em práticas forjadas nas relações de desigualdades que os grupos humanos engendram entre si numa determinada sociedade e em cada momento histórico. As experiências de invasão cultural, de opressão, de revolução, de movimento, de conservação ou transformação são processos que vão estruturando formações sociais distintas, fazem-se cultura. O desafio conferido à educação, de favorecer a formação do capital cultural dos oprimidos, criando instrumentos críticos para questionar.

Na mesma perspectiva, para Gramsci (1991), a hegemonia da classe dominante dá direção à cultura, direção ideológica em todas as dimensões da vida cultural e social. Portanto, aponta a necessidade de se criar uma cultura contra-hegemônica, ou uma concepção de mundo capaz de criar um novo senso comum das massas. Para ele, isso implicaria a elevação cultural das massas; na reforma intelectual e moral que ultrapassaria os interesses imediatos (econômicos); e numa concepção de mundo própria das classes subalternas. Gramsci (1991, p. 9) considera ainda, a escola como “o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Esta consideração remete a pensar e demarcar a função da BE, como espaço de ordenamento-desordenamento do conhecimento e da cultura, em suas várias dimensões, mas na perspectiva da transformação. Com essa posição, reafirmamos uma concepção engajada de cultura (CHAUÍ, 1993).

Para Forquin (1993), dentro deste contexto cultural ocorre a educação. Ela é sempre educação de alguém por alguém, supondo comunicação, transmissão, aquisição de conhecimentos, capacidades, crenças, hábitos, valores. A cultura que é sempre alguma coisa que nos precede nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, como ele descreve:

É verdade que num sentido muito fundamental a educação consiste em introduzir os membros das novas gerações no interior de um mundo que

eles não conhecem e que eles deverão habitar durante um certo tempo, antes de remetê-lo por sua vez como herança a seus sucessores, e é verdade que se pode pensar a partir de uma tal visão a relação entre educação e cultura (FORQUIN, 1993, p. 14).

Esta indicação reafirma e aponta para se pensar a relação entre cultura e educação no conjunto do campo, na escola, e na BE, espaços ocupados pelos intelectuais orgânicos (WILLIAMS, 2011; GRAMSCI, 1991) em formação.

Nessa perspectiva de cultura, a BE passaria a ser espaço de investigação e produção do conhecimento, matriz que fundamentamos na sequência da análise.

4.2.2 O Conhecimento

O termo conhecimento vem do latim *cognoscere*, assumindo diversas acepções, seja, conhecer ou reconhecer, informar-se, saber e sabedoria, discernimento, critério, verdade, distinção, experiência, entre outros (ROLO; RAMOS, 2012, p. 149), expressa um conceito que se faz matriz formativa da BET, justificando este espaço educativo no contexto da escola e da educação dos atores-sujeitos, que precisam aprender o mais simples, para assumir o comando.

Do conjunto de acepções que se desdobraram do termo *cognoscere*, percebemos que o conhecimento manteve como critério de verdade sua relação com o objeto a ser conhecido, seja essa uma relação imediata, processual, científica ou cultural, mas sempre uma relação em que o conhecimento é processo permanente de construção. Um estado de “estar sendo” ou “um vir a ser” (FREIRE, 1987).

Fundamentados na concepção dialética do conhecimento (MARX, 2008; SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968) podemos indicar uma gama de pressupostos que caminham na perspectiva da sua construção social, para a qual o conhecimento é sempre uma construção cultural, portanto, social e histórica, um trabalho de toda história. Aproxima-se do real, forja-se sempre provisório e inacabado, condicionado pelo contexto sociocultural e pelas condições de sua produção. Constitui-se enquanto processo mediatizado pelo diálogo e o método científico, pois se produz nas relações, perpassado pela ideologia que é indissociável do conhecimento.

Conhecimento, quando assumido como processo, não implica a produção de saberes originais, mas a apropriação, ressignificação e reconstrução de conhecimentos já existentes, pois, se construído em interação com a realidade a partir da experiência dos sujeitos, implica construção de sentido a partir de representações sociais. Vale destacar, a esse respeito, a concepção de Marx (2008), relativa a dois aspectos: primeiro, quando ele destaca o contexto de uma sociedade dividida em classes, ordenada por interesses antagônicos, ao necessário questionamento do conhecimento, sua função e ideologia; segundo, quando defende que o conhecimento é produzido num movimento dinâmico que vai do particular ao geral, voltando ao particular, que se torna novo ponto de partida para um novo movimento.

O conhecimento numa perspectiva social e humana não reside nem no sujeito nem no objeto, mas na relação fecunda destes, sujeito-objeto, mediado pelo mundo desde a permanente problematização da prática social, que sempre é *práxis* (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968; FREIRE, 1987). O conhecimento é sempre uma produção coletivamente na prática social dos intelectuais orgânicos, mas que precisa ser apropriado por cada indivíduo ativo da sociedade (MARX, 2008).

Nessa relação supera-se a dicotomia sujeito-objeto, teoria-prática, estudo-trabalho, escola-vida, efetivando o que Sánchez Vásquez chama a atenção nas teses sobre Feuerbach, “a *práxis* como fundamento, critério da verdade, e finalidade do conhecimento” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968, p.149). Sánchez Vásquez (1968, p. 148) argumenta ainda que “[...] se a *práxis* é elevada à condição de fundamento de toda relação humana [...] a relação sujeito-objeto no plano do conhecimento tem de inserir-se no próprio horizonte da prática.

Ainda, ao partirmos da posição de que o conhecimento é uma construção cultural, histórica e social, produz-se na relação com o trabalho humano na sociedade, logo, não é neutro, sempre político, demarcamos e situamos a posição da Biblioteca Escolar do Trabalho, na sociedade de classes, superando a BE inoperante.

Neste sentido, é necessário reconhecer que são vários os tipos de conhecimento produzidos pela sociedade humana e suas instituições (SAVIANI,

2005; FREIRE, 1987; LOPES, 1999). A origem, prática e transformação de cada tipo de conhecimento responderam, ou não, às necessidades dos sujeitos e suas práticas sociais em seu tempo histórico.

Saviani (2005) destaca que se pode falar de diferentes tipos de conhecimento ou saberes, pois as formas humanas de sua produção (apreender o real) envolvem aspectos de conhecimento das propriedades do mundo real, ou seja, a ciência; aspectos voltados à valorização, por isso a ética; e os aspectos de simbolização deste mundo, por isso a arte. O autor classifica e destaca cinco tipos de conhecimento:

- a) o conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, intelectual, lógico, racional;
- b) o conhecimento artístico, estético;
- c) o conhecimento axiológico;
- d) o conhecimento religioso;
- e) o conhecimento prático e conhecimento teórico (SAVIANI, 2005, p. 7).

Freire (1987), desde sua obra educativa, sempre política, como gostava de destacar, valorizava pensar a existência dos homens na vida e no mundo da cultura, que precisava ser transformada pelos próprios “oprimidos”. Por isso, trazia forte em sua pedagogia a valorização da cultura popular; do saber de experiência feito; do pensar e fazer do povo e seus limites de compreensão; o universo vocabular de cada lugar; a prática social como fonte do método dialético, para estabelecer o diálogo na educação, desde os processos de codificação e descodificação da realidade na perspectiva da conscientização e da alfabetização. Portanto, uma concepção de conhecimento, a *práxis*, ou seja, prática social – reflexão/ação – nova prática social.

E a escola, não teria ela produzido o seu conhecimento? Seria a escola o espaço de circulação de todos estes conhecimentos? Privilegiaria algum? Para Lopes (1999), existe um conhecimento escolar. Ele é engendrado ou produzido no processo da apropriação do conhecimento científico no contexto escolar, que é matizado constantemente, também, pelo conhecimento cotidiano. Lopes (1999, p. 14), ao realizar seus estudos sobre currículo e cultura na relação com o ensino de ciências, enfatiza “[...] o entendimento do conhecimento escolar como uma instância própria de conhecimento.”

A autora estabelece, em sua análise e justificativa, a existência de um conhecimento escolar, em relação com o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, a partir de cinco pressupostos básicos. Primeiro, a compreensão de que os processos de ensino e aprendizagem não se resumem às questões metodológicas, exigem reconhecer os processos de construção social, histórica dos conceitos científicos e de sua legitimação em contextos diversos. Segundo, a necessidade de trazer para o debate educacional as análises da epistemologia histórica, que não limitaria a compreensão do conhecimento, seja na perspectiva de compreendê-lo como algo acabado, dado, também, sem cair no relativismo, não reconhecer que existem saberes próprios e apropriados (necessários) em contextos específicos, debates estes na perspectiva da sociologia do currículo. Terceiro, a escola não se restringe à formação cognitiva. Ainda que os currículos centrem sua ação nesta dimensão, existe ali o lúdico, o afetivo, o corpo, aspectos que apresentam questões relevantes para pensar o conhecimento escolar. Quarto, a perspectiva pluralista de cultura abarcaria a análise de diferentes saberes sociais e racionalidades, inclusive escolares, para forjar o conhecimento escolar e sua constituição. Quinto, a preocupação em compreender a dimensão produtiva do conhecimento escolar.

Lopes (1999, p. 19) busca em Chervel (1990) e Forquin (1993) argumentos para afirmar que

[...] o conhecimento escolar é essencialmente uma cultura de segunda mão em relação à cultura de criação: é subordinada à função de mediação didática e determinada pelos imperativos decorrentes de sua função. Ou seja, o conhecimento científico e/ou erudito não pode ser transmitido na escola tal qual é produzido. Há necessidade de processos de transposição didática, capazes de tornar os saberes escolares dotados de especificidade, frente ao conhecimento científico e erudito. Nesse sentido a escola é verdadeira criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais, constituintes de uma cultura escolar *sui generis*.

Portanto, assumir a escola como ordenadora e desordenadora de um conhecimento próprio e apropriado, o conhecimento escolar, para o ensino e a educação dos sujeitos escolares, na relação com a ciência e o cotidiano, implica

entre tantos aspectos, reconhecer que a escola, produz e reproduz o conhecimento e que o conhecimento científico é transformado na escola para ser ensinado.

Essas diferenças não representam, necessariamente, divergências. Os saberes de referência (científico ou cotidiano) transformados, segundo Lopes (1999, p. 19), “podem trabalhar no sentido de formar *habitus* desejáveis no educando, *habitus* esses que não seriam produzidos pela simples transmissão do saber de referência”.

As considerações da autora mexem no cerne da escola, do conhecimento e sua organização, logo, com a forma escolar, as disciplinas escolares, a linguagem e o ensino, especialmente em algumas áreas do conhecimento tidas como mais duras, as ciências físicas por exemplo. Porém, não se restringem a essa área do conhecimento as posições que defendem que o conhecimento científico, sistematizado e pré-definido para ser ensinado na escola não pode ser alterado. Alterações desse tipo de conhecimento são acusadas como simplificação, equívoco, falta de rigor, negação do conhecimento, entre outros.

Não podemos dizer que isso não ocorra no contexto das práticas. A questão é outra, se compreendemos que a escola não ensina o conhecimento científico tal como foi elaborado pelo cientista (para resolver um problema da vida) nem pode ensinar a vida cotidiana tal como ela é ou representa ser, neste meio se forja o conhecimento escolar, uma seleção cultural, cognitiva e de linguagem, tanto da ciência como da vida, que sofre transformações, adaptações, recortes para ser ensinado (papel da didática) na escola.

O conhecimento escolar é uma aproximação da ciência e do cotidiano, assume características de ambos, mas não é a soma dos dois, pois ele em si mesmo assume configurações de um campo de saber próprio. Esse tipo de conhecimento e o seu método de ensino primam por trazer para o diálogo, na educação escolar, os modos de pensar no cotidiano, colocando-os em relação com os modos de pensar científicos, produzindo modos e explicações científicas, cotidianas e escolares, para as questões do nosso tempo histórico.

Os trabalhos de Bakhtin (2003), na perspectiva da filosofia da linguagem, trazem contribuições para pensar o conhecimento na escola na relação com a vida,

especificamente suas discussões sobre a linguagem. Bakhtin (2003) traz a ideia do enunciado e a escrita viva, em forma de gêneros do discurso, como processos dinâmicos da linguagem, articulando a experiência humana à experiência escolar. Supera-se, portanto, a prática da escrita de textos mortos e sem vida.

Articular a reflexão sobre *habitus* e linguagem e constituí-lo, no processo de produção e apropriação do conhecimento no contexto da *práxis* da BE, que precisa fazer uso, no ensino e na pesquisa, da oralidade, leitura e escrita dos diversos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), seja via texto científico, acadêmico, literário, jornalístico ou escolar, é um desafio.

A formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora do campo, que na BE transcendem o papel de usuários ou consumidores, permite que se forjem produtores do acervo, movimento que cria a BET. E a escola camponesa, desde a BET, constitui-se em espaço político e pedagógico dessa formação, desde a organização coletiva dos atores-sujeitos, assim compreendidos os denominados “usuários”.

4.2.3 A Organização coletiva dos atores-sujeitos

Na sexta tese sobre Feuerbach, Marx (1986) define que a essência humana está no conjunto das relações sociais que os sujeitos estabelecem entre si, na relação com o mundo e que a organização coletiva passa a ser provocadora dessa formação.

Ao conceber a matriz da organização coletiva, optamos em projetá-la a partir de raízes-vertentes que podem ser consideradas experiências históricas de educação e pedagogia, marcam um campo variado de relações sociais: o vínculo com o campo e os camponeses; os projetos educativos vinculados a projetos políticos de transformação; o questionamento à educação e à forma escolar de seu tempo histórico; o vínculo com processos de luta, que exigiram a organização coletiva; a ação prática no contexto escolar; intelectuais orgânicos em luta. Ainda que em contextos e nuances diferentes, todas se situam no campo democrático e

progressista. Destacamos a Pedagogia Freinet, a Pedagogia Socialista, a Pedagogia Freireana e a Pedagogia do Movimento.

A raiz-vertente, Pedagogia Freinet. Celestin Freinet (1896 a 1966) construiu sua pedagogia na conjuntura da primeira guerra mundial, na França, juntamente com sua esposa Elise e um coletivo de camaradas. Seu trabalho é marcado pela escola camponesa improvisada em que atuava como professor primário, o contexto da guerra, sua prisão e a doença. Suas ideias chegam ao Brasil marcadas pela Escola Nova e seu tecnicismo. Sua pedagogia primava por romper com o autoritarismo na educação das crianças, relacionava escola ao meio social, a educação pelo trabalho, organização dos coletivos infantis, planejamento e divisão social do trabalho (SAMPAIO, 1989; FREINET, 1996).

A raiz-vertente soviética, Pedagogia Socialista, com Pistrak, Makarenko, Krupskaja, Shulgin (1917-1930), Pedagogia produzida no contexto revolucionário da Rússia de 1917, forja a Escola-Comuna, que pautou no seu ideário a escola do trabalho, com a auto-organização, a formação para atualidade, o trabalho como princípio educativo, os complexos de estudo, o trabalho socialmente necessário. Essa pedagogia descentra a sala de aula como espaço educativo único. Os trabalhos acontecem em gabinetes escolares, oficinas, autosserviços e na fábrica. As principais obras escritas em português são as de PISTRÁK (2000; 2009), MAKARENKO (1981; 1983), KRUPSKAIA (1987) e SHULGIN (2013).

Outra raiz-vertente é a Pedagogia Freireana, de Paulo Freire (1921 a 1997). No contexto brasileiro, em conjuntura marcada entre ditadura militar e a posterior redemocratização, na educação nota-se a efervescência da educação popular que leva Paulo Freire para prisão e exílio. Sua pedagogia não é forjada desde a escola, mas nos processos de educação de adultos, operários e camponeses. O trabalho com a alfabetização de adultos e a experiência das quarenta horas de Angicos; educação popular e não formal; o Movimento de Cultura Popular; os Círculos de Cultura, os temas geradores; as bibliotecas populares; geraram sua pedagogia escrita em muitas obras, sempre Pedagogias, do oprimido, da esperança, da pergunta, da indignação, da autonomia, entre tantas outras.

A raiz-vertente Pedagogia do Movimento (MST – a partir de 1980). Pedagogia marcada no contexto da reforma agrária brasileira, pela luta e ocupação da terra, a organização coletiva, a formação dos sem-terra em Sem Terra, uma identidade coletiva ou coletividade Sem Terra, essa pedagogia tem no Movimento seu maior educador. É uma pedagogia forjada na continuidade e ruptura com a Educação Popular no Brasil, assumindo a luta pela escola pública para seus territórios ocupados. Ela forja a escola de acampamento, a escola de assentamento, a escola do MST, hoje ampliada na EdoC. Nesse contexto, projeta a formação de seus educadores-militantes. Influenciada pelas demais raízes-vertentes, ela marca seu ideário pedagógico desde a produção de princípios e matrizes, a estruturação de tempos e espaços educativos, como a mística, o trabalho, a organização coletiva, a luta, a itinerância da escola e seus sujeitos, conteúdos vinculados com a vida, a luta social. Três documentos são básicos para conhecer essa pedagogia: Caldart (2000), Caldart et al. (2012) e MST (2005).

Traçadas as características centrais de cada pedagogia, realizamos o esforço de estabelecer relações entre elas no sentido de fundar a matriz da organização coletiva, buscando nelas a contribuição principal, sem o propósito e condição de esgotar suas possibilidades.

Verificamos que todas as pedagogias questionam a escola, sua forma e seu projeto formativo, em especial a sala de aula como centro do ensino, educação e formação. Todas, também, reconhecem e assumem os tantos limites para superar a forma dessa instituição, seja ela denominada burguesa, bancária, tradicional, tecnicista, *tzarista*, em cada contexto. Afinal, querer uma escola com uma nova forma, não é suficiente. Tanto na experiência brasileira e francesa, ainda capitalista e como a experiência russa, já no socialismo, enfrentam e enfrentaram questões de ordem maior que interferem diretamente na educação e na escola.

Portanto, a organização coletiva como matriz formativa, associada a outros tantos aspectos da formação humana, é atual, precisa incorporar o trabalho educativo da BET que, vinculada aos processos de organização coletiva, colabora com processos de transformação profundos.

Nas quatro pedagogias analisadas, os sujeitos coletivos da escola não são assumidos como alunos, que segundo Gimeno Sacristán (2005) são uma invenção para escola. Como as pedagogias centram seu trabalho na formação humana, vinculando escola e vida, desde o trabalho, a organização coletiva e a cultura, esses sujeitos são reconhecidos e assumidos como educandos, estudantes, crianças, camaradas, povo. São sujeitos reais do seu tempo que precisam conhecer e compreender o movimento da realidade (MARX, 2008) para intervir no mundo (FREIRE, 1987) e o conjunto de relações que dali decorrem, também na escola. Para essas pedagogias, não se estuda para um dia ser e fazer, como pregam as pedagogias liberais (FREITAS, 2003), precisamos estar no mundo desde nosso “que fazer” (FREIRE, 1987).

A organização coletiva aparece como prática em todas as pedagogias, não necessariamente com o mesmo propósito e fim. Enquanto Freinet (1998) organizava as crianças na escola para um vasto número de atividades pedagógicas significativas, com o intuito do ensino de nova forma, a escola nova, Pistrak (2000) por meio da organização coletiva, destaca a particularidade do regime soviético. Para ele, a participação direta dos indivíduos, do coletivo de estudantes e do povo em geral baseia-se “na iniciativa pessoal e na atividade de massas” Pistrak (2011, p. 143), justificando que o regime soviético irá se desenvolver desde as condições originais criadas pela necessidade de vida do povo. E a escola do trabalho tinha função direta nesse processo, “ajudar a preparar os construtores da nova vida” (KRUPSKAYA, 2009, p. 105).

Pistrak e Makarenko a partir de suas experiências alertavam, a auto-organização já era dada pelo próprio regime capitalista, logo, pode servir à escola e ao regime burguês, que se utiliza deste conceito na prática da manutenção da forma escolar vigente dentro de um sistema, o capitalista. Pode, também, e no caso socialista a auto-organização escolar foi sustentada pelo regime soviético, no qual a participação era absolutamente necessária na organização do Estado. Freitas (2003) apresenta a necessidade da auto-organização do estudante destacando que a negação da exploração capitalista do homem sobre o homem deve ser assumida

consequentemente no trabalho pedagógico. Nenhuma relação pedagógica pode basear-se nesta relação de exploração e subordinação.

Para a Pedagogia Socialista, no processo de organização coletiva era preciso que os estudantes compreendessem três questões básicas articuladas entre si. Primeiro, identificar a natureza da luta travada no atual momento histórico pela humanidade; segundo, para então compreender qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta, aí, então, uma terceira questão, perceber qual o espaço que deve ser ocupado por cada membro da coletividade nessa luta.

Em torno dessa constatação a “Escola do Trabalho ou Escola-Comuna” organizava as ações de ensino, trabalho e da organização coletiva, sempre articuladas entre si.

Podemos destacar alguns elementos dessa prática: a ligação com a atualidade, por isso a realização de inventários da realidade e elaboração dos complexos de estudo; a organização coletiva que se materializava na auto-organização dos estudantes, ainda que prevaleciam a autogestão dos destacamentos, ou a realização de autosserviços, o ideal era autodireção dos estudantes; em superação da organização em classes implantaram o ensino em gabinetes e laboratórios¹⁵¹, cada qual com uma biblioteca e sala de educação física, sendo que os estudantes podiam utilizá-los autonomamente nos tempos vagos; o trabalho com literatura clássica russa era levada a sério, estudantes selecionavam obras para leitura e realizavam comunicações orais, ao mesmo tempo eram também encorajados a observar seu entorno e, a partir de situações cotidianas, escreviam sua própria literatura; o mesmo acontecia com as artes, motivados pelas festas e comemorações, realizavam pesquisas e produziam painéis, cartazes, decorações.

Tratando ainda de confrontar as pedagogias para compreender o processo da organização coletiva, é possível identificar que Paulo Freire centrava sua análise na relação, opressor-oprimido, sendo que a libertação só seria possível no momento da tomada de consciência do sujeito oprimido da sua condição, para desde então, travar a luta pela sua emancipação, por isso a filosofia da libertação.

¹⁵¹ Eram sete os gabinetes ou laboratórios: física, química, matemática, ciências naturais, arte, ciências sociais e música-literatura (PISTRAK, 2009, p. 189).

Já a pedagogia do Movimento que estudou a pedagogia freireana, passou a compreender que as pessoas se educam no Movimento (CALDART, 2000), na coletividade e por meio de ações sempre coletivas, na ocupação do latifúndio ou de órgãos públicos, nos acampamentos de lona preta na beira das estradas; marchando com as bandeiras vermelhas para denunciar injustiças e anunciar seu projeto; arrancando eucaliptos para denunciar o projeto do agronegócio; realizando assembleias e atos públicos; fazendo escola em acampamentos; escrevendo coletivamente. É nos momento de forte embate entre as forças em luta, Sem Terra e o latifundiário, que se forma a capacidade da organização coletiva, porque ela é real, necessária e condição de vida ou sobrevivência. Ambas as pedagogias apontam possibilidades para organização coletiva na BE.

Freire praticava essa perspectiva na organização e vivência dos círculos de cultura, espaço em que os adultos pronunciavam sua palavra, e por meio do diálogo forjado pelos temas geradores, produziam sua compreensão de mundo, que implicava identificar os problemas do contexto e criar possíveis soluções, na relação com o coletivo. Na sequência, os adultos eram convocados para um novo trabalho, escrever o seu mundo, sua alfabetização, a palavra-mundo, pequenos textos escritos no círculo de cultura tornavam-se livros que passavam a fazer parte da biblioteca popular, que acontecia ali mesmo nas comunidades.

Na Pedagogia do Movimento, como vimos acima, a organização coletiva é aprendida na própria luta pela terra, que é real. A organização coletiva é condição de resistência o tempo todo, faz-se cotidiano. Na educação, aqui pensando a escola, a organização coletiva também precisa ser vista como uma necessidade real. Não seria repetir a organização coletiva que o Movimento já faz, mas produzir e reproduzir na escola experiências de trabalho e organização coletiva.

Essa pedagogia sinaliza lições de pedagogia para a escola e seus processos educativos. Várias são as experiências práticas no interior dessa organização: estudantes participando ativamente de núcleos de base, comissões, coordenações, instâncias; dirigindo assembleias escolares e comunitárias; exercendo liderança nas ocupações de terra; realizando trabalho nas hortas escolares e nas agroflorestas; escrevendo e pronunciando palavras de ordem nas

lutas; participando de negociações com o Estado; vivenciando as mobilizações dos Sem Terrinhas.

Também na Pedagogia Freinet a organização coletiva aparece com intenção e prática. A aula passeio, momento em que as crianças eram organizadas e levadas a andar pelas ruas da vila, nos campos, jardins, era momento de observar o meio, gerando centros de interesse para estudo. Dessa prática, as conversas, a escrita e a leitura se colocavam como trabalho planejado coletivamente e realizados na cooperativa escolar, por meio da correspondência interescolar, na escrita do livro da vida e no fichário escolar cooperativo.

É curioso destacar que cada criança ou grupo de crianças, a partir de seu centro de interesse, produzia as fichas escolares do que tinha estudado. Elas eram submetidas para outros grupos de crianças que as liam e criticavam, dessa forma reescritas pelo coletivo de origem, o que Freinet denominava de autocorreção. Esses escritos tornam-se pequenas brochuras, livros e revistas, reproduzidas na imprensa escolar, infantil e coletiva, passando a compor a coleção da Biblioteca do Trabalho.

Todos esses aspectos abordados pelas diferentes pedagogias, articulados na organização coletiva, apontam contribuições para a transformação da BE, na Biblioteca Escolar do Trabalho, que tem no trabalho, outra matriz formativa.

4.2.4 O Trabalho

Na compreensão de trabalho, a partir de Marx (1986), ele é o fundamento de toda vida e gênese humana. Num sentido amplo, trabalho é compreendido como o conjunto de atividades intelectuais e manuais realizadas pelo ser humano, homens e mulheres, na relação consigo mesmo, com a natureza, dentro de uma cultura ao longo da história. Por isso, Marx formula sua concepção de trabalho, na perspectiva da transformação da sociedade capitalista, onde o trabalho assume valor de uso e não de exploração ou mercadoria.

Sendo o trabalho a atividade vital, criadora, forjadora do ser humano que, por ele, produz e reproduz a si, a educação omnilateral (FRIGOTO, 2012), uma

educação das múltiplas dimensões do ser humano, materializa-se desde o princípio educativo do trabalho (FRIGOTO; CIAVATTA, 2012), a educação pelo trabalho.

O fundamento da tese da Biblioteca Escolar do Trabalho estrutura-se nas raízes-vertentes de pedagogia: na Pedagogia Freinet, que desenvolveu a “Biblioteca do Trabalho” quando propunha o ensino baseado na relação escola e vida, com a aula passeio e as observações, seguida dos registros e escrita dos interesses infantis, a autocorreção, trabalho coletivo na BE com a imprensa escolar, marcas dessa pedagogia; na Pedagogia Socialista, que se fundamentou na “Escola do Trabalho”, nela, o desafio de colocar em relação ao trabalho escolar e o trabalho socialmente necessário, na perspectiva do trabalho produtivo; na Pedagogia Freireana, que, desde a educação popular e os círculos de cultura fundou as “Bibliotecas Populares”, espaço de diálogo, leitura, escrita com autoria dos educandos em alfabetização; a Pedagogia do Movimento que, desde a luta pela EdoC funda a “Biblioteca da Educação do Campo”, marcada pela escrita como uma forma de luta, escrita dos intelectuais orgânicos da luta, escrita como resultado do registro de um processo; publicação e circulação do conhecimento produzido, com financiamento público.

A pedagogia socialista se forja na experiência soviética de educação, num processo complexo que foi a Revolução Russa de 1917, seguida pela guerra civil. Nesse contexto, os Pioneiros da Educação Socialista buscaram o novo sistema educacional e a nova escola, conhecida como a Escola Única do Trabalho, e a Escola-Comuna, que tinha em seu propósito o trabalho como centro da prática educativa, articulado com a formação para a atualidade, a auto-organização e o sistema de complexos de estudo (PISTRAK, 2000; 2009; SHULGIN, 2013).

A obra de Shulgin (2013), recentemente publicada no Brasil, traz elementos novos para análise da experiência. Nela, o autor traça os embates e limites experimentados pelos pioneiros da escola socialista, na relação com o conjunto de professores, o sindicato e com o próprio Ministério da Educação e o Partido Comunista, mas fundamentalmente os embates na relação com a própria formulação da Escola do Trabalho.

Um dos conceitos era o de trabalho socialmente necessário, que teve sua primeira formulação na Deliberação sobre a Escola Única do Trabalho, já na primeira etapa, após a revolução. Sua formulação é clara e objetiva:

Na base da vida escolar deve estar o trabalho produtivo, não como um meio para se pagar as despesas de manutenção das crianças, e não apenas como um modelo de ensino, mas precisamente como trabalho produtivo socialmente necessário. Ele deve estar ligado organicamente e estreitamente com o ensino, que ilumina com a luz dos conhecimentos toda a vida ao seu redor. Tornando-se cada vez mais complexo e indo além dos limites da situação imediata da vida infantil, o trabalho produtivo deve familiarizar os estudantes com as mais diversas formas de produção até as mais elevadas (SHULGIN, 2013, p. 71-72).

A escola, com o princípio educativo do trabalho, precisava articular as ações de ensino com o trabalho produtivo socialmente necessário. Conforme Pistrak, não seria qualquer trabalho ou o “trabalho em si mesmo”, o princípio educativo, mas seus objetivos e o contexto em que está inserido.

A partir do estudo da pedagogia socialista acreditamos que o trabalho da BE é com o trabalho escolar, mas pode e precisa ser ampliado como espaço da produção e articulação com o trabalho socialmente necessário e o autosserviço (SHULGIN, 2013; PISTRAC, 2000; 2013).

Para a pedagogia socialista, e seus intelectuais, o Trabalho Escolar é o trabalho que o estudante realiza “para a escola”, ficando restrito ao ensino, que originou a situação de estudo. A sala de aula, a BE e os laboratórios escolares são o principal espaço de produção do trabalho escolar. Podemos ilustrar esse trabalho com um exemplo. A necessidade do estudo de um conhecimento escolar, a germinação, ou seu ensino, que pode começar com uma pesquisa sobre processos de germinação das sementes, normalmente, inicia com a exposição do professor sobre o assunto. A seguir, ele orienta os estudantes que vão para biblioteca e localizam novas informações, leem, fazem anotações e desenhos em cartazes, organizam um seminário para socializar o aprendido. Alguns mais criativos improvisam um teatro, outros trazem os experimentos práticos desenvolvidos no laboratório de ciências para demonstração, e aqueles mais conectados com a tecnologia buscam novas fontes nos programas de informática. Toda produção é

exposta na feira de ciências da escola e avaliada, atendendo à formação da coletividade escolar. Todo esse trabalho escolar é educativo e uma das razões de ser da escola.

Já o Trabalho Socialmente Necessário é demandado pelo contexto próximo ou entorno da escola, exige e necessita do trabalho escolar, mas inclui outras dimensões, entre elas, ser colocado a serviço de uma coletividade para além da escolar. Esse tipo de trabalho, segundo a pedagogia socialista, assume características de trabalho social da escola, algo que a escola organiza a serviço da comunidade; trabalho cultural-educativo, que Freire (1984) chamaria de ação cultural. Pensamos outro exemplo para ilustrar o que seria o trabalho socialmente necessário e o papel da BET: a comunidade no entorno da escola tem restrito acesso à leitura e informação sobre a questão do monopólio das sementes. Diante da problemática local, os estudantes organizam-se ou são organizados em grupos de trabalho para buscar informações e produzir conhecimento sobre essa realidade, a fim de transformá-la; fazem leituras sobre o tema e problema; estudam a história das sementes na humanidade; formulam entrevistas com pessoal técnico e camponeses locais; analisam as tecnologias e novas técnicas de produção, armazenamento e comercialização das sementes; recuperam práticas de melhoramento genético presentes no cotidiano dos camponeses; organizam dados em tabelas, gráficos, cartazes, folders ou folhetos; preparam um programa de rádio para debater a problemática, criam um jornal específico, entre outras ações de trabalho; fazem análises de conjuntura. Durante todo processo os estudantes seriam levados a interagir com as comunidades, socializando o conhecimento, que foi gerado de uma necessidade social concreta, articulada ao conhecimento científico e escolar.

A BET se faz espaço de trabalho e cultura durante todo processo. Seja no trabalho escolar especificamente, ou no trabalho socialmente necessário. Afinal, ela assume no fazer educativo um duplo papel: primeiro e, quem sabe, mais importante, formar na ação cultural para liberdade e a luta contra opressão (FREIRE, 1984), ou para uma ação revolucionária (GRAMSCI, 1991), quando ajuda a elevar o conhecimento e a cultura local, a organização política e, como segundo papel,

organizar o conhecimento produzido e incorporá-lo ao acervo, disposto para a comunidade local, que sempre será um trabalho socialmente necessário. Com essa consideração, vale retomar a concepção de cultura.

Precisamos nos livrar do hábito de ver a cultura como conhecimento enciclopédico, e os homens como simples receptáculos a serem preenchidos com fatos empíricos e um amontoado de fatos brutos isolados, que têm de ser catalogados no cérebro como nas colunas dos dicionários, permitindo a seu proprietário responder vários estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente perigosa, em particular para o proletário. Serve apenas para criar pessoas mal-ajustadas, pessoas que acreditam ser superiores ao resto da humanidade [...] (GRAMSCI, 1991, p. 89).

A Biblioteca Escolar do Trabalho forma os atores-sujeitos, enquanto eles formam a biblioteca e seu acervo, como resultado do trabalho e da ação cultural. Daí a importância da contribuição das experiências da Pedagogia Freinet com a imprensa escolar, livro da vida, jornal escolar, a prática da Pedagogia Freireana com a biblioteca popular e a produção do acervo dos alfabetizandos, ainda, a dinâmica de escrita coletiva dos movimentos sociais do campo e as práticas já estruturadas na cultura escolar, na configuração da Biblioteca Escolar do Trabalho.

Temos ainda outras referências, como Krupskaya (1986, p.19), que articula a questão do coletivo à dimensão do trabalho, quando trata da influência educativa do trabalho na criança, ao afirmar que, *“cuantomayor se dédel significado social de una tarea, tanto más fuerte será su influencia educativa a los niños”*.

Para Freinet, a organização social do trabalho, a execução do trabalho, o cumprimento das tarefas recebidas e atribuídas, precisavam ser estratégias pedagógicas da escola (SAMPAIO, 1989). Sampaio (1989, p. 142), quando escreve sobre a pedagogia de Freinet, nela a organização coletiva e o trabalho infantil, traz uma passagem que evidencia a radicalidade de sua posição quando trata do trabalho dos coletivos infantis.

Numa reunião de cooperativa, o que ficou decidido, se não implicar em riscos para as crianças, deve-se deixar acontecer, porque, se através da palavra as crianças não compreendem, elas precisam então vivenciar a experiência para ver que não dá certo.

Neste sentido, Pistrak (2000) colabora e reforça o caráter de uma BET “[...] ela deve ser prática para facilitar ao aluno a transição entre o universo escolar e a totalidade do social, ensinando-o a elevar-se do problema prático para uma concepção teórica geral” (PISTRAK, 2000, p.15). Ela amplia seu espaço-tempo e dimensão de estudo, pesquisa, conhecimento, para novas dimensões, entre elas o trabalho socialmente necessário, a organização coletiva e cultura.

O espaço-tempo de trabalho na BE e as relações de cooperação ali estabelecidas são o laboratório vivo da formação, não mais de “usuários da biblioteca”, mas de atores-sujeitos, intelectuais orgânicos da escola e da cultura, que buscam nesse espaço, a pesquisa, a informação o conhecimento, mas com ela também se fazem produtores de um acervo, resultado do trabalho socialmente necessário, que se fez, como defende Williams, um modo total de vida (1969).

O cenário que desenhamos na próxima seção ilustra e marca a conjuntura da BE, compreendida na relação com a conjuntura maior, a da política educacional brasileira.

4.3 O CENÁRIO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES INVESTIGADAS

O cenário é sempre o pano de fundo de qualquer espetáculo ou evento. Ele é feito e constituído no processo e apresenta contradições, contando com a presença de atores que, em relação, conjunturam, transgridem, transformam ou mantêm o jogo da vida e da obra.

Para realizar a análise, consideramos que toda BE relaciona-se com uma conjuntura mais ampla, em que a escola, a educação e toda uma teia social influenciam fortemente sua existência, seu planejamento e trabalho. Nesta seção são analisadas suas condições materiais, o tipo de escola, a comunidade em que estão inseridos os atores-sujeitos, a existência ou não de profissional especializado, o tipo do acervo e a estrutura.

Da pesquisa de campo realizada, ocupamo-nos em trazer para análise de conjuntura o contexto anunciado pelas 355 bibliotecas escolares, participantes da pesquisa, a partir do inventário da realidade, como concebido por Pistrak (2009),

Gramsci (1991) e Schulgin (2013), e os resultados do questionário aplicado. A definição da problemática e sua análise permitiu que fossem interpretadas as relações concretas e complexas, para que delas se pudessem extrair matrizes formativas da Biblioteca Escolar do Trabalho e os princípios da sua ação na Escola do Campo.

A análise de conjuntura que segue estrutura-se como dado da pesquisa, a partir de categorias empíricas selecionadas, a priori, o espaço físico e político da BE, o acervo e os atores-sujeitos. Essas três dimensões componentes da conjuntura das “Bibliotecas da Beira” favorecem maiores análises na sequência do capítulo.

4.3.1 O espaço físico e político da Biblioteca Escolar

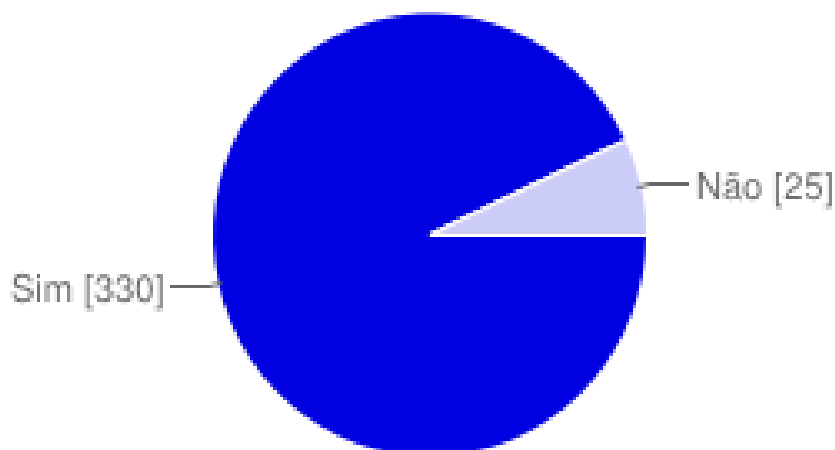
Para tecer a conjuntura do espaço físico e político da BE, buscamos inicialmente, o planejamento da Seed para elas, entre os anos de 2011 a 2014, período em que trabalhamos na pesquisa, também período do governo Beto Richa. Verificamos, na sua página eletrônica que a Secretaria deu início em 2011, logo após a mudança de governo, à criação do Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares (SEBE). Esse programa (PARANÁ, 2011) anunciou ações, entre as quais a implementação do sistema da rede por meio do programa Pergamum que informatizaria os acervos e os colocaria em relação; fez a seleção de 500 escolas no estado para participarem do projeto piloto e para tal realizou três cursos a distância, visando implantar o sistema.

Ao cruzar essas informações com o depoimento das bibliotecas, fomos informados que cada uma das 500 escolas selecionadas recebeu uma placa para identificar a biblioteca com um nome, e os cursos realmente aconteceram (a distância). Porém, a implementação do Sebe, foi abandonada em seguida, sem explicações para as escolas. Não localizamos orientação ou legislação alguma que encaminhasse para investimentos no espaço físico destas instituições.

Em se tratando da BE na rede pública estadual de ensino, conforme ilustra o gráfico 1, das trezentas e cinquenta e cinco escolas participantes, trezentas e trinta

(92,95%) dizem ter biblioteca na escola e vinte e cinco (7,05%) anunciam não contar com este espaço.

Gráfico 1 -Existência de Biblioteca Escolar nas Escolas do Campo.

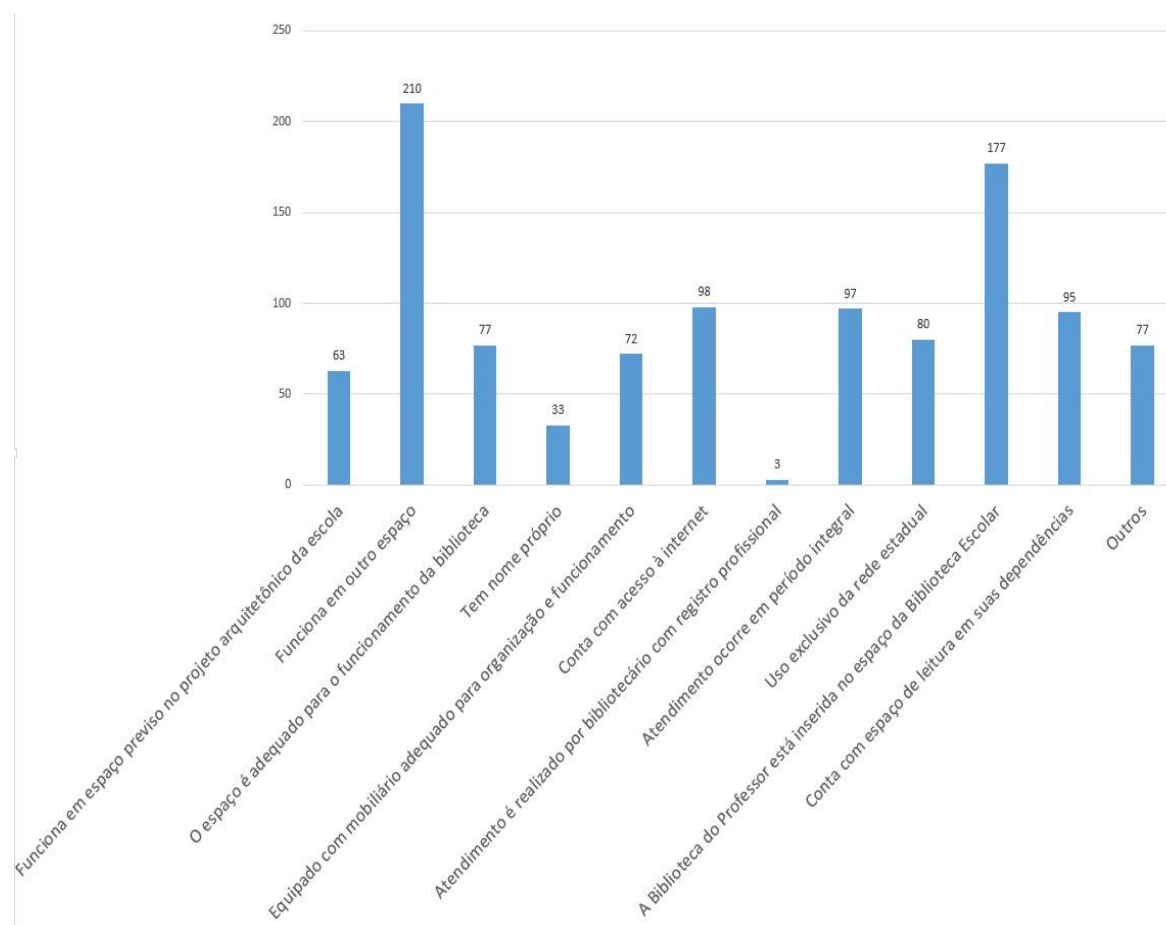


Fonte: Pesquisa do autor, 2012.

Vale lembrar o argumento de Milanesi (1986, p. 143), em sua obra “Ordenar para desordenar”: “Tanto não existe a BE, que a pública se transformou, passou a atender a um número crescente de colegiais que procuram realizar as suas pesquisas”. Advertimos que os escolares das comunidades camponesas raramente utilizam-se desse serviço, devido às dificuldades de acesso, uma vez que as bibliotecas públicas se localizam sempre nas cidades. Além disso, as duas instituições, a biblioteca pública e a BE, não planejam ações partilhadas, o que empobrece a ação educativa de ambas.

Conforme visto no gráfico 1, 330 escolas, do universo de 355, dizem ter BE. Porém, nas demais questões do inventário, as Bibliotecas Escolares (BEs) anunciam um conjunto de precariedade, ausências, necessidades e demandas. Essa constatação evidencia que a escola se encontra em conflito na sua compreensão do que seja uma BE, ou quanto ao ter ou não, uma BE.

O gráfico 2, na sequência, ilustra as características do espaço físico da BE real. A análise e interpretação sobre a produção dos dados tecem a compreensão sobre este aspecto

Gráfico 2– Características do espaço físico e político da Biblioteca Escolar.

Fonte: Pesquisa do autor, 2012.

Sobre o local de funcionamento da BE, o gráfico possibilita visualizar que 63 delas (17,74%) funcionam em espaço previsto no projeto arquitetônico da escola, e outras 210 BEs (59,15%) desenvolvem suas atividades em outros espaços escolares. Quando se trata do local de funcionamento deste espaço educativo, a gama de situações é variada, desde a divisão de espaço com a cozinha ou o almoxarifado da escola; com o laboratório de informática; em corredores; armários; barracos de lona; salas de aula; caixotes; sala da equipe pedagógica ou direção; nos laboratórios de ciências, química, física e biologia; no laboratório de informática. Em algumas situações ela foi guardada em depósitos para dar espaço aos laboratórios de informática que vêm sendo instalados nas escolas.

Apenas 77 BEs (21,69%) dizem contar com espaço apropriado para seu funcionamento, o que significa ter a BE ou uma sala de aula específica para este fim, já outras 278 BEs (78,30%) não contam com espaço apropriado, trabalham na improvisação de espaços, espaços precários sem iluminação e ventilação, limitando o trabalho de formação de atores-sujeitos.

Relação similar pode ser realizada com o aspecto do mobiliário. Enquanto 72 BEs (20,28%) indicam ter mobiliário adequado para desenvolver a organização do acervo, atender os atores-sujeitos e fazer o trabalho pedagógico, as demais 283 BEs (79,72%) não fazem uso de mobiliário adequado, adaptando outros recursos materiais disponíveis nas escolas. Do universo da pesquisa, 355 BEs, somente 98 (27,60%) contam com serviço de internet.

Outro fator desfavorável no desenvolvimento da pesquisa escolar está relacionado ao tempo de atendimento da BE, ou seja, somente 97 BEs (27,32%) atendem aos estudantes em pelo menos dois turnos do dia. As demais 258 BEs (72,67%) atendem os atores-sujeitos apenas no turno da aula, sendo que no turno inverso a BE está fechada.

Verificamos que, do universo de 355 BEs, apenas 80 (22,53 %) são de uso exclusivo da rede estadual de educação. Outras 275 (77,46%) trabalham em dualidade administrativa, a saber, as redes municipais e estadual de educação ocupam o mesmo prédio escolar para realizar a escolarização de ambos os sistemas. Por vezes, o município é provedor e mantenedor do prédio, em outras situações o estado. Logo, a BE circunscreve-se neste contexto e de diversas formas. Ocorrem práticas em que cada sistema organiza seu espaço e acervo independentemente; há divisão de um mesmo espaço entre as duas redes de educação; o acervo é registrado e controlado separadamente, mas com um único funcionário realizando o atendimento. Entretanto, em nenhum dos casos as práticas representaram um trabalho articulado da BE.

Neste aspecto, ocorrem problemas entre as mantenedoras, que raras vezes fazem dessa situação ou conjuntura algo que favoreça ambas na qualificação do trabalho pedagógico da BE, seja pela ampliação e diversificação do acervo; seja

pelo compartilhamento do espaço; ou pelas relações entre atores-sujeitos de diferentes idades e experiências leitoras; entre outras.

O Programa Biblioteca do Professor, desenvolvido pela Seed até 2012, enviava acervo específico às escolas públicas estaduais para uso dos professores em sua formação continuada. Em 177 BEs (49,80%), a Biblioteca do Professor e seu acervo estão integrados ao conjunto das obras da biblioteca, ou seja, o acervo é compartilhado, compreendendo-se que o corpo docente da escola convive e ocupa o mesmo espaço dos estudantes. Nas demais 178 BEs (50,20%), o acervo do professor fica em outro espaço, quase sempre na sala da coordenação pedagógica ou da direção.

Do universo de 355 BEs, 95 (26,76%) contam com espaços de leitura no seu interior, lugar organizado com tapetes e almofadas, compondo uma decoração especial. Ali, são desenvolvidas práticas de leitura, contação de histórias, conversas informais, apresentação de filmes e programas televisivos. O trabalho de campo, que implicou a visita às bibliotecas escolares das escolas do campo, contribui com a explicitação do que é este espaço, hoje, na escola pública paranaense do campo, a Biblioteca Escolar. Podemos observar, nas três figuras que se seguem, aspectos da realidade vivida pelas escolas.

A primeira biblioteca na escola situa-se numa comunidade de agricultores familiares, no município de Pitanga. A escola, em funcionamento há vinte anos, expressa uma das formas da biblioteca da Escola do Campo. Agrega os laboratórios de química e informática, o acervo da biblioteca e o projeto de distribuição de leite do governo estadual no mesmo espaço, denominado pela escola de biblioteca. Não conta com atendente, e cada professor faz uso do espaço dentro do seu tempo. Seu acervo não tem registro nem controle de entrega.

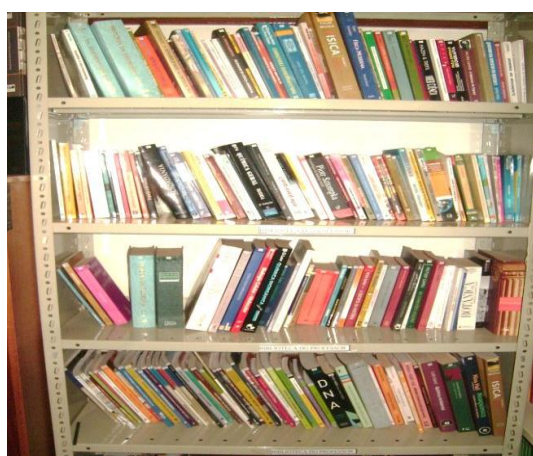
Figura 1 - Forma da Biblioteca Escolar, Pitanga - PR.



Laboratório de Química



Laboratório de Informática



Acervo bibliográfico – literatura



Acervo bibliográfico – livros didáticos, enciclopédias, revistas, dicionários



Posto de distribuição do leite às famílias

Fonte: Pesquisa do autor, 2013.

Já a segunda biblioteca, na figura 2, com quinze anos de existência, situa-se num assentamento em Rio Bonito do Iguaçu. O estabelecimento conta com espaço

específico para o funcionamento da biblioteca, no qual ordenam o acervo classificado em livros didáticos com enciclopédias, literatura num espaço específico, dicionários agrupados e um espaço próprio para dispor os mapas, globos e outros materiais. A BE organiza um espaço para leitura, com tapete, almofadas e cartazes, valorizando o ato de ler. Num canto, ocupando um bom espaço, encontrava-se o depósito de livros didáticos. O mimeógrafo a álcool ainda é utilizado e uma das atribuições da atendente é rodar as matrizes para os professores. Além disso, faz o registro de entrega de livros, mantendo o cadastro atualizado do acervo.

O fato de ser uma escola de assentamento, ligada a um movimento social (MST), não traz marcas que a diferenciam das demais bibliotecas. Inclusive, durante a visita de campo, verificamos a quase inexistência, no acervo, de documentos produzidos pelo MST e enviados às escolas de assentamento. Esta constatação conduz ao questionamento: o que ocorre com o acervo recebido de doação do movimento social? Seria ele considerado perigoso? Não teria a ver com a BE?

Figura 2 - Forma da Biblioteca Escolar, Rio Bonito do Iguaçu - PR.



Acervo de livros didáticos, enciclopédias, espaço de leitura e pesquisa



Acervo de dicionários, mapas. Espaço do mimeógrafo e papéis



Acervo de literatura



Espaço de leitura



Livros didáticos em uso

Fonte: Pesquisa do autor, 2013.

Na sequência, a BE da Escola Itinerante, com características comuns às demais, traz alguns diferenciais. Sua estrutura física é organizada em barracos de lona, casas de madeira, barracões ou estábulos das fazendas ocupadas, sempre improvisadas dentro do próprio acampamento. Seu acervo, principalmente de livros didáticos, é constituído basicamente de doações de escolas de seu entorno, o que faz dele um conjunto de documentos com marcas de uso e também de desatualização. Recebem livros de campanhas organizadas por amigos do MST, de universidades e escolas. O próprio MST destina obras ou documentos de sua autoria, que tratam de questões políticas e pedagógicas, compondo um conjunto

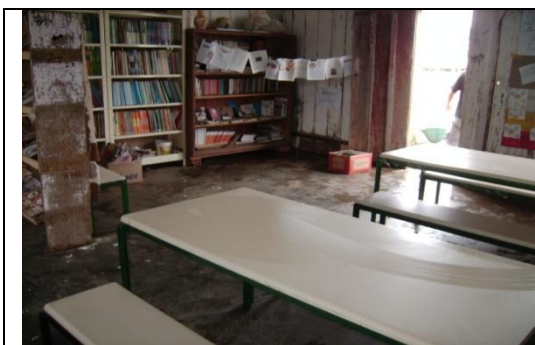
amplo de documentos da Biblioteca da EdoC. O acervo acaba por se tornar diverso, fato que possibilita diferentes leituras, verdadeiro papel da BE.

O livro didático ocupa o maior espaço, seguido dos documentos do MST que integram e se destacam no acervo. Chama a atenção, neste caso, que muitas obras aparecem com exemplares suficientes para que um grupo grande leia ao mesmo tempo. São os cadernos da Jornada de Agroecologia; a coleção literária do MST; a coleção de literatura da Expressão Popular; o livro produzido pela escola; os Cadernos das Escolas Itinerantes do MST, que têm autoria dos sujeitos locais; o Jornal Sem Terra e Brasil de Fato; a revista Sem Terra e a Revista Sem Terrinha.

O ambiente também é marcado pelas bandeiras dos movimentos sociais, cartazes das lutas, mas, fundamentalmente, com atores-sujeitos da escola e da comunidade. Os trabalhadores da BE são militantes do próprio movimento, ligados ao setor de educação que trabalham voluntariamente ou com ajudas de custo desta organização, ou com recursos públicos de convênios entre o MST e a Seed para a Escola Itinerante. As imagens da biblioteca de uma escola que caminha em luta, itinerante, para conquistar o direito à escola, permitem visualizar e estabelecer análises da condição de “Beira” da BE.

Figura 3 - Forma da Biblioteca Escolar Itinerante, MST - PR.





Biblioteca da Escola Itinerante Caminhos do Saber, Ortigueira – PR



Biblioteca da Escola Itinerante Construtores do Futuro, Rio Branco do Ivaí – PR



Biblioteca da Escola Itinerante Carlos Marighela, – PR



Biblioteca da Escola Itinerante Carlos Marighela, – PR



Biblioteca da Escola Itinerante Oziel Alves, Cascavel – PR.



Biblioteca da Escola Itinerante Valmir Motta, Jacarezinho – PR



Biblioteca da Escola Itinerante Herdeiros de Porecatu, Porecatu – PR

Fonte: SAPELLI, (2013).

As imagens da figura 3 permitem analisar, que a BE é instalada em espaços diversos, como o barraco de lona, um estábulo, uma casa de madeira, um galpão de armazenamento de sementes e, ainda, em uma construção improvisada. O fato de denominá-lo biblioteca expressa, na conjuntura de contradições, o poder da BE da luta e persistência para fazê-la. Demonstra, também, que o povo camponês Sem Terra, tem valorizado e apostado nos processos educativos para sua base. Na precariedade, configura-se uma instituição poderosa (MILANESI, 1986), quando ordena o acervo para possibilitar ao usuário desordená-lo com a leitura.

Tratando da forma da BE, os relatos contraditórios que seguem chamam a atenção para seu potencial de reproduzir ou produzir bens simbólicos, e desafiam para direções distintas, tais como caminhar para transformar (FREIRE, 1987), o que implica lutar ou ficar na queixa e na pura espera dos governos.

Na sequência do texto, trazemos relatos das BE que mostram a complexidade em relação à escolha do caminho. O primeiro relato, na simplicidade descreve a riqueza ou potencialidade do que pode ser este espaço físico e político da BE. Mesmo quando conta apenas com um armário e poucos livros e revistas, a escola ordena as obras e desenvolve o trabalho de desordenamento, pois tem propósitos para este espaço.

A biblioteca da escola em que atuo é formada por apenas um armário de duas portas composta por livros de leitura, dicionários e algumas revistas. E fica à disposição no laboratório de informática (BE, 144).

Na descrição que segue revela-se, criteriosamente o local calamitoso, ao qual ninguém deve querer ir, passa a ideia de que nada pode ser feito. Mesmo denunciando o quadro, o sujeito assume que ali é uma biblioteca.

Local inadequado, úmido, gelado, escuro, só tem um pequeno *vitro*, nem o ar circula direito, e afastado da visão da comunidade escolar que quase escondido, último bloco, penúltima sala descendo escadas, se tivesse um cadeirante na escola, jamais poderia entrar na biblioteca, devido à escada e largura da porta. Nossa biblioteca está em estado precário, pois não temos nem lugar para colocar os livros, por falta de espaço e equipamentos (BE, 10).

Os dois relatos seguintes apresentam as limitações e, ao mesmo tempo, apresentam possibilidade e descrevem como fazem a prática diante da realidade. Nesses contextos, a falta de espaço não imobilizou, pelo contrário, gerou ação, levou-se o livro fazendo o movimento da informação no contexto escolar, aspecto a ser aprofundado na sequência, quando conjecturamos as questões do acervo da BE da Escola do Campo.

A biblioteca da nossa Instituição é em um espaço minúsculo, onde não tem condições de o professor levar o aluno para fazer uma pesquisa ou leitura, os professores pegam os livros e levam para a sala de aula para isso acontecer, já temos pedido há anos de salas de aula e biblioteca para o estado e não tivemos nenhum sucesso, sabemos da necessidade de ter uma sala de biblioteca de verdade, mas fazemos o possível para que nosso educando esteja sempre em contado com os livros, seja para pesquisa ou leitura (BE, 83).

Este Colégio possui um acervo razoável de material para biblioteca, porém não possui espaço adequado para receber alunos para pesquisa, portanto, os livros são solicitados pelos professores e levados até a sala de aula. O acesso à Internet se dá no espaço da Biblioteca pelo fato de os livros estarem acomodados no mesmo espaço do laboratório Paraná Digital (BE, 50).

4.3.2 O acervo da Biblioteca Escolar

Uma das lutas a ser feita para o bom funcionamento da biblioteca é a busca de recursos suficientes para equipá-la e de pessoal especializado. Essas carências contradizem a disposição legal expressa na Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010

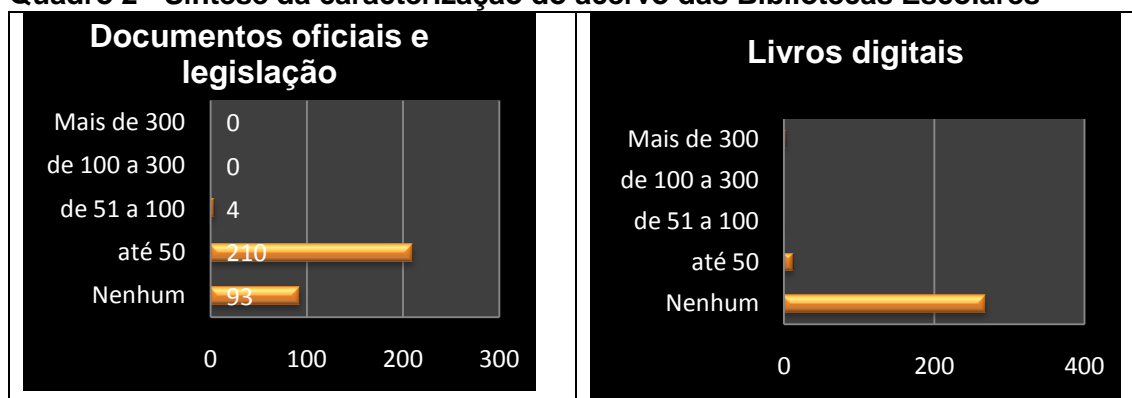
(BRASIL, 2010), que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País: “As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas”, considerando-se, conforme o art. 2º, BE como “a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura.” Em seu parágrafo único, a lei determina a obrigatoriedade de

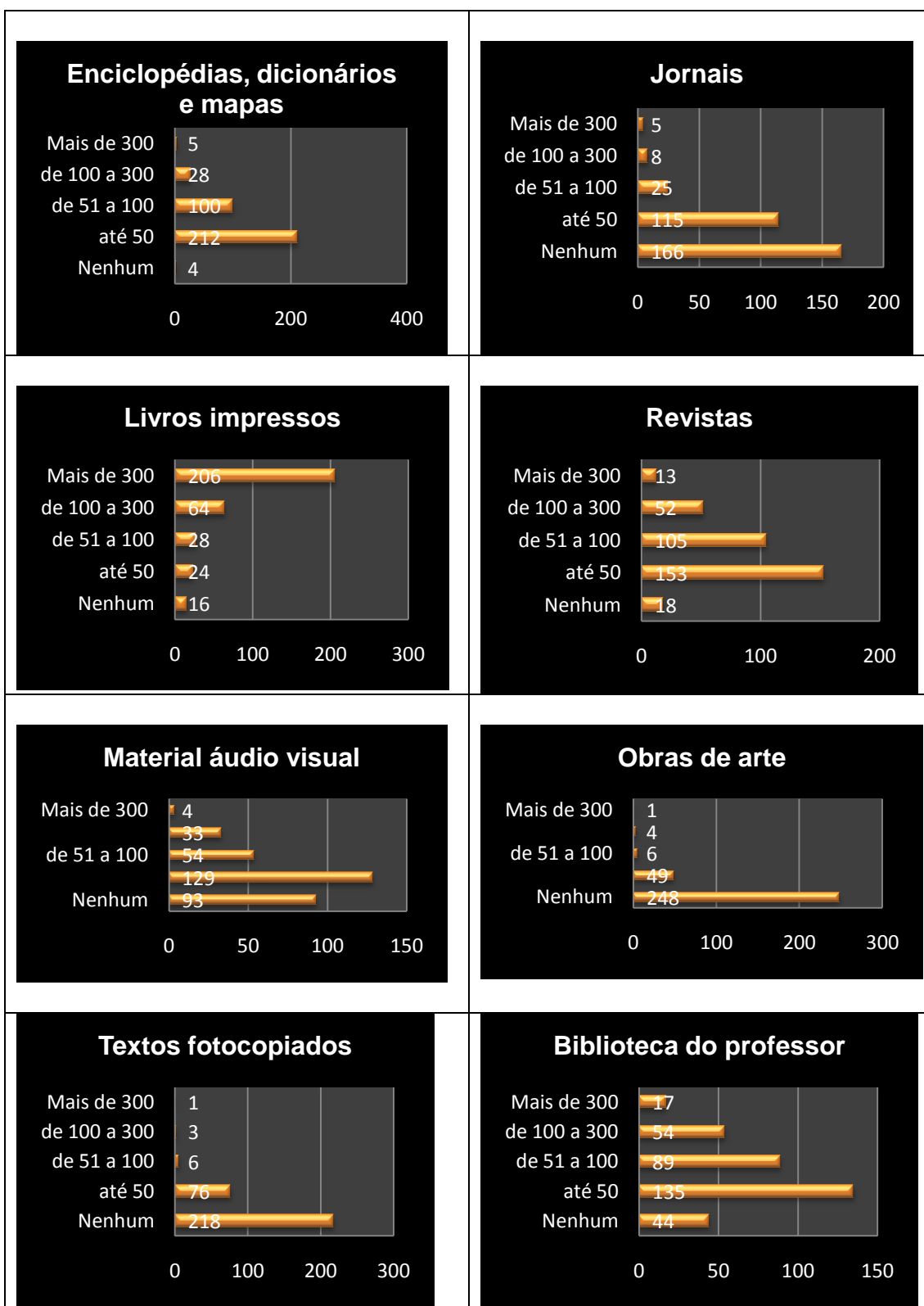
[...] um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares (BRASIL, 2010, p. 3).

Quando da aplicação do questionário, indagamos a respeito dos possíveis documentos presentes na BE como: Documentos oficiais e de legislação; Enciclopédias, dicionários e mapas; Jornais; Livros digitais; Livros impressos; Revistas; Material audiovisual; Obras de arte; Textos fotocopiados; Biblioteca do Professor. O questionário apontava indicadores para serem selecionados, a) Nenhum documento no acervo; b) até 50 exemplares; c) de 51 a 100; d) 101 a 300; e) 300 ou mais), com o propósito de visualizar o porte da biblioteca e as características de seu acervo.

Desse levantamento, geramos gráficos, análise e interpretações, com enfoque quantitativo. O quadro 2 sintetiza os dados quanto à caracterização do acervo das bibliotecas escolares investigadas, possibilitando novas compreensões, agora qualitativas.

Quadro 2 - Síntese da caracterização do acervo das Bibliotecas Escolares





Fonte: Pesquisa do autor, 2013.

Com o acervo da BE da Escola do Campo do Estado do Paraná visualizado e quantificado, tecemos considerações a respeito. Primeiro, as bibliotecas, em sua maioria, são de pequeno porte, não contam com qualquer tipo dos documentos indicados na pesquisa ou chegam a contar apenas com até cinquenta exemplares dos documentos, dado visível em cada um dos gráficos.

Como podemos ler no quadro2 os documentos oficiais e legislação, potencial de composição de um acervo da BE da Escola do Campo, seja para o aprendizado da organização de um arquivo, ordenação da memória da escola ou para realização de pesquisas documentais, não existem em 93 BEs (26,19%); e com até cinquenta exemplares em 210 BEs (59,15%); e até cem exemplares em apenas quatro BEs (1,12%). Fica o desafio para escola e a BE incorporarem esses documentos ao acervo e orientar a pesquisa.

Há ausência de documentos, como livros digitais, em 268 escolas e obras de arte em 248 delas, de material fotocopiado em 218 escolas, e o jornal não existe em 166 estabelecimentos. Destacam-se os livros impressos, 58,00% das bibliotecas contam com mais de trezentos exemplares, normalmente os didáticos.

Quando interrogados sobre a presença de enciclopédias, dicionários e mapas na BE, os dados se alteram. Apenas quatro BEs (1,12%) não contam com esses documentos no acervo, e cinco BEs (1,40%) já possuem mais de 300 exemplares. Um número significativo, 212 BEs (59,71%), trabalha com até 50 exemplares em seu acervo. Esse grupo de documentos desempenha papel fundamental na pesquisa escolar e precisa ser ampliado e atualizado na escola.

O jornal é um importante suporte de informação, ainda que com rápida desatualização, mas desempenha papel fundamental na formação do leitor. Seu registro e arquivamento no acervo da BE pode contribuir com a memória da localidade, ser ainda espaço de trabalho educativo para os estudantes, fazendo-se fonte de pesquisas históricas. Vale destacar que os jornais, enquanto documentos hipoteticamente mais acessíveis nos municípios, ainda não se fazem presentes em 166 BEs (46,76%). Outras 115 BEs (32,39%) dispõem de até 50 exemplares, e cinco delas (1,40%) reúnem mais de 300 exemplares. Promover assinatura do jornal

local, instigar estudantes e educadores a escrever para ele, são ações potenciais para a Biblioteca Escolar do Trabalho.

Mesmo com a ascensão da tecnologia e o acesso à informação, o uso de computadores, a internet, tablet e outros bens culturais, esses equipamentos ainda são reduzidos no contexto escolar, ainda mais, no contexto escolar do campo, onde as redes de energia e telefônica são precárias, o acesso é limitado. Essa constatação é reafirmada na prática, quando os dados sobre o acesso e uso de livros digitais na BE levantados na pesquisa denunciam que 268 BEs (75,49%) não contam com nenhum desses documentos. Apenas 12 estabelecimentos (3,38%) contam com livros digitais em seu acervo. Esse dado aponta demanda para as políticas públicas e indica desafios para BE, trazer para o acervo esta tecnologia como estratégia da pesquisa escolar, a leitura e a formação do usuário.

A categoria livro impresso, que reúne as obras de literatura, livros didáticos e paradidáticos, é o material mais frequente e com maior quantidade na BE. Em 206 BEs (58,00%), esse tipo de documento ultrapassa os 300 exemplares.

O dado aponta que a política do livro didático do Mec chega até a escola, ocupa seu papel no processo de escolarização e no financiamento público de um mercado editorial que se sustenta nesta política. Porém, o livro didático é um livro consumível e do estudante, não deveria incorporar massivamente o acervo da BE, ficando de posse dos estudantes, segundo regulamentação do PNLD. Questionamos a ausência de políticas públicas com tal amplitude e recursos, para os demais documentos, literários, enciclopédias, revistas, jornais, filmes, obras de arte, entre outros.

As revistas são significativas nos acervos, pois apenas 18 BEs (5,00%) não contam com tal recurso. As demais BEs (95,00%) reúnem sempre mais de cinquenta exemplares. Como regra, geralmente, as revistas são reunidas em campanhas e doações da comunidade e assinatura das escolas.

A categoria material áudio visual incorpora documentos como fitas cassete, DVDs, CDs, slides, discos, um grupo significativo de BEs, 93 (26,19%), não incorpora estes documentos ou não dispõem deles em seu acervo. Outras 129 BEs (36,33%) reúnem até 50 exemplares, enquanto 37,48% delas dispõem de 51 a 300

exemplares. Vale destacar que este grupo de documentos pode ser melhor aproveitado no contexto educativo, já que se faz frequente num bom número de BEs. Ainda, os documentos áudio visuais se colocam como potencial de produção pelos escolares, assumindo função primordial na formação de pessoas que exercem a leitura e a escrita como forma de luta, os leitores escritores (GEHRKE, 2010).

A categoria obras de arte agrega documentos como fotografias, esculturas, pinturas, livros com imagens, quadros, instalações e outros. Este grupo de documentos é o menos frequente nas bibliotecas escolares. Do universo da pesquisa, 248 BEs (69,85%) não registra nenhum destes documentos; 49 BEs (13,80%) contam com até 50 exemplares, e uma única biblioteca anuncia ter mais de 300 exemplares desta categoria. Esse dado evidencia que as BEs precisam compreender que este tipo de documentos pode incorporar um acervo, pois dele dependem os processos de pesquisa, ensino e a produção do conhecimento acerca da cultura local e geral.

Outro grupo de documentos cuja presença nas bibliotecas escolares foi investigado refere-se ao texto fotocopiado, formando a textoteca. Este tipo de documento é utilizado muitas vezes, seja para substituir documentos ausentes no acervo, seja para dirigir uma leitura num grupo ou, ainda, acessar conhecimentos específicos. Do conjunto de bibliotecas investigadas, 218 (61,40%) não registram este tipo de documento no acervo; 76 BEs (21,40%) incorporaram em seu acervo até 50 exemplares, e seis BEs (1,69%) já ordenam de 51 a 100 exemplares.

A pesquisa identificou algo comum nos 61 depoimentos reunidos e ordenados, que assumem características de pauta de reivindicação na pesquisa. Os depoimentos indicam não existir uma política pública de composição de acervo bibliográfico das bibliotecas na rede estadual de ensino. Isso fica evidenciado nos depoimentos de três bibliotecas:

Como sugestão, que a escola pudesse receber recursos financeiros anuais para investir de maneira autônoma no acervo, de modo a atender as reais necessidades da comunidade escolar e local (BE, 124).

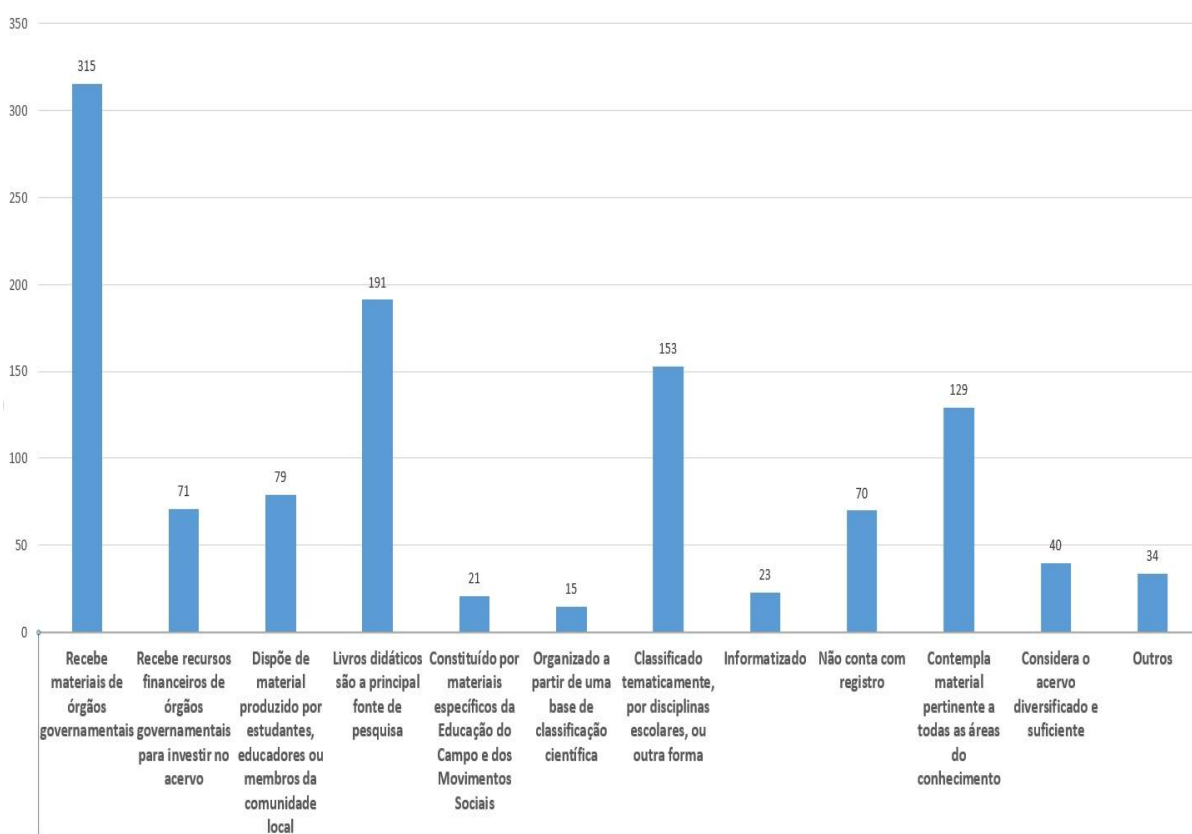
Falta verba própria para aquisição de novos exemplares para o acervo (BE, 41).

Não conseguimos adquirir obras literárias para aumentar o acervo. A escola não dispõe de recursos financeiros para o enriquecimento da biblioteca (BE, 111).

Como podemos ser observar, as escolas propõem ter recursos específicos e próprios para composição do acervo ou material bibliográfico. Ainda sobre a situação das bibliotecas, elas chamam atenção para a desatualização do acervo, sua inadequação às necessidades dos sujeitos e aos projetos previstos. A escola de ensino médio não dá conta de oferecer as devidas condições de leitura, estudo e pesquisa. Poucas são as possibilidades de pesquisa, seja via livro ou computador.

O gráfico 3, que trata das características do acervo, traz novas informações e colabora para a análise das relações entre os dados.

,Gráfico 3– Característica do acervo da Biblioteca Escolar.



Fonte: Pesquisa do autor, 2012.

Como se pode observar, a presença do estado no acervo da BE é significativa, 315 delas (88,73%) anunciam receber materiais dos órgãos governamentais, um dos quais o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Mec. O Programa é desenvolvido desde 1997, com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores, por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito em anos alternados: num ano são contempladas as escolas de Educação infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e de Educação de Jovens e Adultos, no outro, são atendidas as escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e de Ensino Médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar (MEC, 2012).

Já no âmbito do governo do Estado do Paraná, registra-se que, entre 2003 e 2010, foi desenvolvido o Programa Biblioteca do Professor, que enviava obras para os professores e a composição de uma biblioteca do professor em cada escola pública estadual do Paraná. Esse programa não se manteve na nova gestão governamental que assume o estado em 2011. Essa constatação reforça a necessidade da criação de políticas públicas para composição do acervo, superando programas compensatórios e de governo. Porém, o estado precisa assumir que a BE se faz de diferentes atores-sujeitos, entre eles os professores, estudantes, comunidade e demais trabalhadores da escola.

No sentido da composição do acervo, a gestão de 2011 a 2014 da Seed, logo no início de seu trabalho lança o Programa Caravana da Poesia, e duas edições aconteceram, a Caravana Helena Kolody em 2012 e Vinícius de Moraes em 2013. Em cada edição, as escolas receberam um conjunto de obras dos referidos autores para o acervo da biblioteca. Na página eletrônica da Seed não constam informações das atividades de 2011, nem a projeção para 2014¹⁵². Durante o estudo exploratório da pesquisa, realizado em 2012, as escolas informaram que a implementação do sistema Pergamum, que informatizaria o acervo e criaria a rede de bibliotecas escolares não teve sequência.

¹⁵² Disponível em:
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/links/links.php?ini=B&categoria>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

Como visto, 355 BE (88,73 %) anunciam receber material para o acervo, mas quando interrogadas sobre o recebimento de recursos financeiros por parte dos órgãos governamentais, esse dado cai para 71 BEs (20,00%). Porém, a pesquisa não descobriu dados que pudessem explicar a fonte deste recurso anunciado pela escola.

Em 79 BEs (22,25%) já se encontra no acervo material produzido pelos atores-sujeitos, ficando o desafio para as demais 276 BEs (77,74%) pautarem a produção e incorporação em seu acervo das produções locais, valorizando os atores-sujeitos como produtores de conhecimento.

Apenas 21 BEs (5,91%) anunciam ter em seu acervo documentos da EdoC e dos movimentos sociais. Explicita-se aqui o desafio do movimento social camponês, gerar políticas de envio dos documentos produzidos na luta do movimento social para o acervo da BE da Escola do Campo. Neste aspecto, a tese colabora com o levantamento e ordenação da produção teórico-prática dos 259 documentos do movimento social sobre EdoC entre 1998 e 2013.

Quanto à ordenação do acervo, 15 BEs (4,22%) dizem se utilizar de base científica para classificá-lo, certamente com programas reconhecidos e apropriados, enquanto 153 BEs (43,09%) anunciam fazer a classificação tematicamente, por disciplinas, ou por meio de outros critérios classificadores. E as demais, 187 BEs (52,67%), não se posicionaram quanto à classificação. Entre as 355 bibliotecas, apenas 23 (6,47%) já informatizaram o acervo. Outras 70 BEs (19,71%) dizem ter realizado registros manuscritos, e as demais 262 BEs (73,80%) não contam com nenhuma forma de controle do acervo.

Outro dado pertinente, quanto à característica do acervo, é que 129 BEs (36,33%) consideram que ele contempla as diversas áreas do conhecimento, logo, 226 BEs (63,67%), ao não assinalarem a alternativa, anunciam que o acervo das suas bibliotecas não contempla as diversas áreas do conhecimento.

Outro dado significativo é trazido por 40 BEs (11,27%) que avaliam o acervo como diversificado e suficiente de acordo com o número de atores-sujeitos das respectivas escolas. Porém, outras 315 BEs (88,73%), a maioria delas, consideram o acervo insuficiente de acordo com a quantidade de atores-sujeitos. Com base nas

informações que nos oferecem os gráficos e os dados analisados, percebemos que permanecem muitos desafios para os atores-sujeitos da BE.

4.3.3 Atores-sujeitos da Biblioteca Escolar

Uma das questões apresentadas no questionário relaciona-se à Escola do Campo e aos camponeses por ela atendidos. Buscamos identificar se os diversos modos de vida ali presentes são percebidos pela escola e pela BE como sujeito-atores. Como podemos analisar, já existe um reconhecimento, por parte da Escola do Campo paranaense, do universo de camponeses que a frequentam, fato que pode fazer a diferença no trabalho político pedagógico com estes sujeitos que, na diversidade, são únicos, constituindo a classe trabalhadora do campo na escola. A agricultura familiar, assim conhecida como um dos modos de viver e trabalhar no campo paranaense, foi indicada como meio de vida dos sujeitos escolares por 83,00% das escolas¹⁵³, ou seja, 294 escolas atendem esses camponeses.

Surpreendeu em relação a essas informações, o fato de que 15 escolas fora das aldeias atenderem estudantes indígenas, provocando questionamentos. Não haveria escola nas aldeias? Seria esta relação cultural positiva para ambos os sujeitos? Teriam eles a opção de estudar em outra escola? Seriam eles estudantes de ensino médio oferecido apenas fora da aldeia? As respostas a essas questões extrapolariam os propósitos deste trabalho, embora devam ser deixadas em pauta no cenário para futura averiguação.

Podemos ver ainda que, mesmo com o trabalho realizado no Estado e nos movimentos sociais para ampliar a escolarização nos diversos contextos do campo, os quilombolas são atendidos em oito escolas, os faxinalenses em 12 escolas, os ribeirinhos, em nove e os ilhéus, em uma escola. Outras questões se forjam: Seria esta população reduzida nestes locais? Seriam eles deslocados às escolas urbanas? Na mesma linha quantitativa dos faxinalenses, ilhéus, ribeirinhos e

¹⁵³ Agricultura Familiar, agricultura que se distingue da agricultura patronal ou do agronegócio e da agricultura camponesa. Vive do trabalho familiar e sem a exploração do trabalho de outros e se constitui como modo de vida camponesa. Na Região Sul são conhecidos como sitiantes, colonos, chacareiros ou agricultores.

quilombolas aparecem os reassentados das barragens, em dez escolas, organizados pelo Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB). Estes, porém, conquistaram escolas em seus territórios no projeto de reassentamento, onde, normalmente, se faz toda sua educação básica.

Outra questão a ser pautada pelos movimentos sociais e que deveria também ser preocupação dos governos é o grande número de camponeses estudando nas chamadas escolas ruurbanas¹⁵⁴, assim denominadas as escolas localizados em pequenos distritos, vilas próximas à cidade e mesmo nas cidades do interior. Elas são cento e quarenta na pesquisa e atendem sujeitos camponeses e urbanos. Essas escolas passaram por processo de nucleação, e o transporte escolar encarregou-se de conduzir os estudantes do campo, levando-os para as atividades escolares na cidade. Não se discute o valor pedagógico dessa relação entre os camponeses e urbanos, que certamente é positiva, mas, sim, questionam-se as políticas de atendimento à educação dos camponeses.

Outras 30 escolas atendem os camponeses Sem Terra acampados do MST. As pesquisas indicam que, no estado do Paraná, são 11 as Escolas Itinerantes (MST, 2008), específicas para os Sem Terra, em alguns dos acampamentos no estado. Logo, nos lugares em que esta escola não ocorre, os sujeitos são encaminhados para escolas fora dos acampamentos.

O questionário abriu espaço para que a escola, além daqueles sujeitos indicados no gráfico acima, apontasse “outros”, caso necessário. Cinquenta escolas informaram trabalhar com “outros” sujeitos e assim os denominaram: “alunos”; “somente alunos”; “alunos da escola” ou “alunos em geral”; “alunos do meio rural”; “alunos da comunidade em geral”.

Fato que aponta o não reconhecimento da sua condição de trabalho e cultura ou o seu cotidiano na escola, como descreve Heller (2004), já que eles são alunos apenas quando estão na escola (GIMENO SACRISTÁN, 2005) e camponeses quando estão na vida, o que inclui a escola.

¹⁵⁴ Essa definição foi assumida na Política Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), especificamente para justificar o transporte escolar para além do intra-campo, levar os estudantes do campo para as cidades ou pequenos povoados e distritos. Portanto, a Escola Ruurbana é uma escola do campo, pois atende sujeitos do campo e das cidades interioranas.

Freire (1987), na obra *Pedagogia do Oprimido* aborda reflexão similar a Gimeno Sacristán, tratando da relação educando e educador no processo educativo, posição que rompe e supera a relação professor e aluno, tão demarcado na escola bancária da qual somos herdeiros. Freire, em sua obra educativa, chama a atenção para a necessidade de reconhecer a condição de sujeitos dos estudantes, sem a qual não educamos, apenas ensinamos conteúdos verbalistas para os “alunos”, sem “luz”.

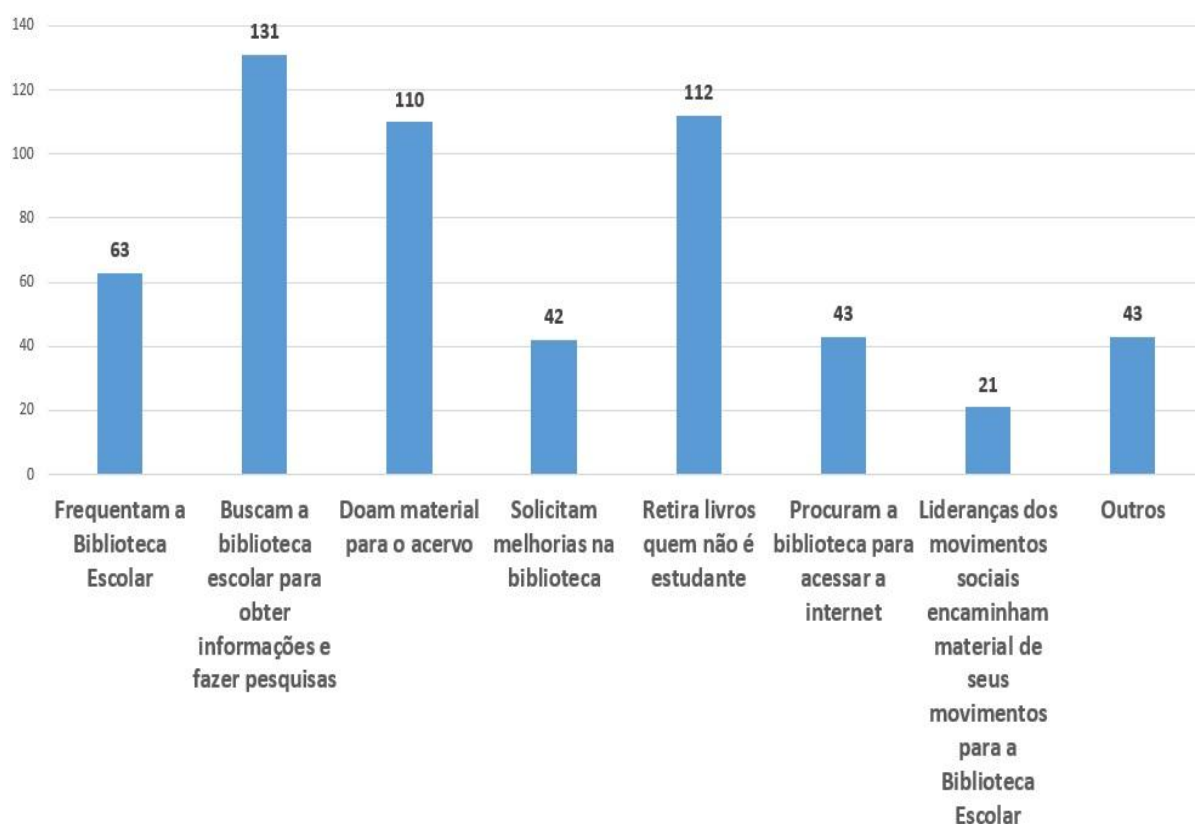
As escolas apontaram para outras formas do trabalho camponês no contexto paranaense, para além das indicações no questionário, aspecto que enriqueceu a investigação, destacando-se, entre os demais sujeitos, arrendatários, meeiros, pequenos produtores, diaristas, boia-fria, avicultores, ciganos, empregados rurais, porcenteiros, pequenos empresários, pequenos comerciantes, colonos, empregados volantes, trabalhadores rurais. Nenhuma das escolas anunciou trabalhar com fazendeiros, ou grandes produtores rurais, demonstrando que a Escola do Campo é dos sujeitos trabalhadores do campo (CALDART, 2000), o que se pode considerar como reconhecimento dos trabalhadores do campo, sugestivo da concepção de educação reivindicada pelos movimentos sociais e diferenciada do conceito e do modelo propostos como Educação Rural.

A pesquisa partiu da compreensão de que os atores-sujeitos da BE da Escola do Campo envolvem os estudantes, os professores, a comunidade e os trabalhadores da BE, ficando o desafio de ampliarem suas relações com os movimentos sociais do campo. No inventário realizado, preocupamo-nos em questionar sobre as circunstâncias de uso que estes diferentes sujeitos vêm fazendo na BE. Inicialmente, trazemos a comunidade, seguido as práticas dos estudantes e, por fim, os professores como atores-sujeitos.

4.3.3.1 Comunidades camponesas como ator-sujeito

O gráfico 4, traz indicações das características de uso da BE pela comunidade camponesa.

Gráfico 4– Práticas de uso da Biblioteca Escolar pela comunidade.



Fonte: Pesquisa do autor, 2012.

O gráfico possibilita ler que 63 BEs (17,74%) indicam a frequência de atores-sujeitos da comunidade em seu espaço, ficando o desafio para as demais 292 BEs (82,26%) trazem para o contexto escolar a comunidade usuária em potencial. Sabemos que a prática de uso de uma BE, por membros da família, influência positivamente na formação dos estudantes. Da mesma forma, o estudante pode ser provocador do uso da BE junto a sua família. Para que isso ocorra, a escola e a BE precisam intencionar sua ação educativa.

Outro dado que reforça a análise e amplia os dados anteriormente apresentados diz respeito às 131 BEs (36,90%) que acusam receber atores-sujeitos da comunidade na BE para obter informações e fazer pesquisas. E outras 43 BEs (12,11%) que são procuradas para o acesso à internet.

Vale ressaltar que 112 BEs (31,54%) possibilitam a retirada de livros para uso domiciliar para esses atores-sujeitos. Em 110 BEs (30,98%) a doação de obras

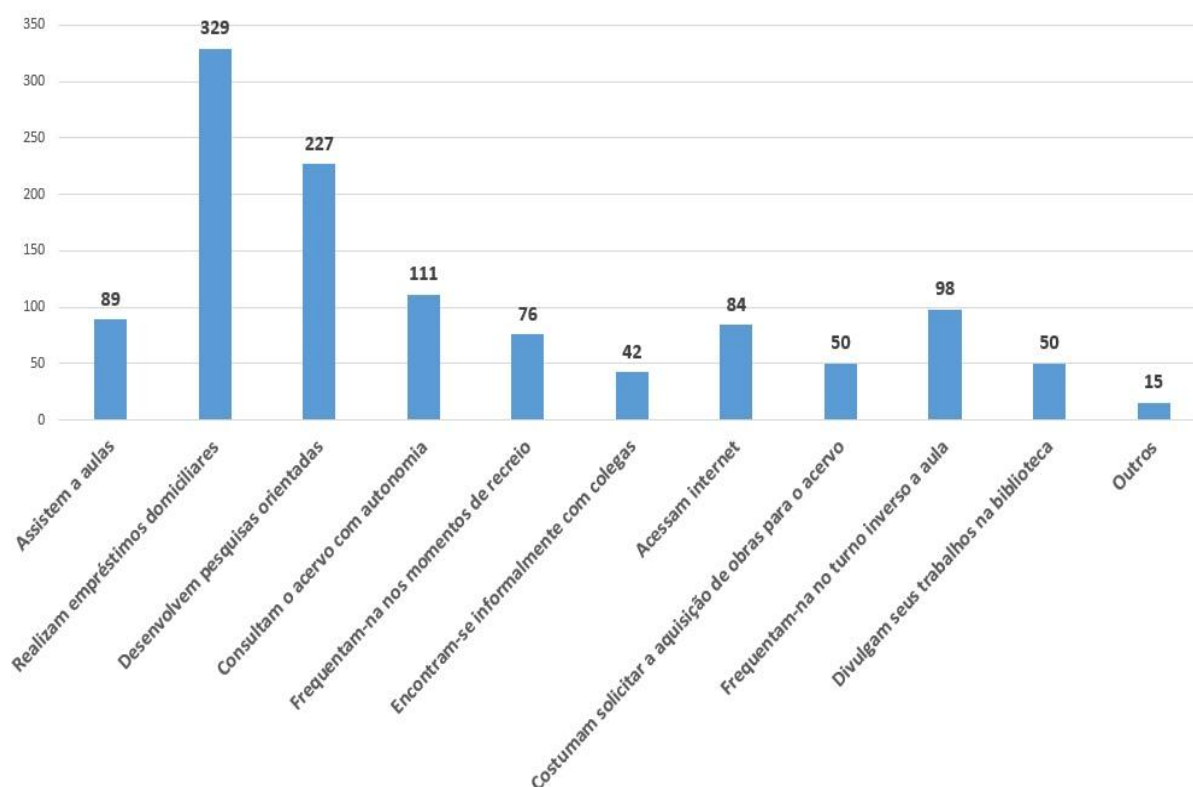
pela comunidade já é uma realidade. Fato que aproxima a comunidade da biblioteca e se faz potencial na formação de leitores. Ainda, 21 BEs (5,91%) anunciaram receber documentos dos movimentos sociais. O que significa uma aproximação entre a escola e o movimento social, relação que precisa ser estendida nas demais 334 BEs (94,09%).

Podemos reafirmar a necessidade da BE de compor a cultura da Escola do Campo, e fundamentalmente, da cultura camponesa, quando acolhe e provoca a participação comunitária, enquanto um direito, pelo qual se faz necessário lutar.

4.3.3.2 Estudantes como ator-sujeito

O gráfico 5, possibilita visualizar o uso da BE pelos estudantes.

Gráfico 5– Práticas de uso da Biblioteca Escolar pelos estudantes.



Fonte: Pesquisa do autor, 2012.

O destaque fica para os empréstimos domiciliares, realizados em 329 BEs (92,67%), especialmente da literatura. Prática comum nas escolas, mas que precisa ser potencializada na perspectiva de contribuir na formação de leitores. Quando 227 BEs (63,94%) indicam que recebem os estudantes para realizar pesquisas orientadas. Esta busca pode ocorrer no período da aula, e em algumas situações, também no turno inverso. Porém, os depoimentos dados pelas BEs chamam a atenção para outro aspecto da realidade. A BE 36 assim se posiciona “Nossos professores não buscam a biblioteca como sendo uma ferramenta a mais, portanto, nossos alunos não sabem pesquisar”; já a BE 93 descreve: “Infelizmente nossa biblioteca não possui nada que possa prender a atenção dos nossos estudantes. Os professores não frequentam e por consequência não incentivam os alunos a frequentá-la”.

Os dados da pesquisa demonstram que a realidade entre as bibliotecas escolares é diversa e, em algumas situações distintas. Destacamos que, contraditoriamente aos depoimentos anteriores, 111 BEs (31,26%) anunciam que recebem atores-sujeitos estudantes, e que estes estudantes desempenham o trabalho de pesquisa com autonomia, contrariando os depoimentos. Ainda, apenas 50 BEs (14,08%) dizem receber solicitações de estudantes para a aquisição de acervo, portanto, em 305 BEs (85,92%) essa ainda não é uma realidade.

Como visto, a BE torna-se espaço de muitas atividades. Em 89 BEs (25,07%) estudantes assistem à aula; 76 BEs (21,40 %) recebem estudantes na hora do recreio; 42 BEs (11,83%) dizem acolher estudantes que se encontram com colegas informalmente, como forma de lazer; 84 BEs (23,66%) possibilitam acesso à internet para os estudantes.

Conforme discutido, sobre os turnos de funcionamento das escolas do campo e a respeito da dualidade administrativa, entre estado e município, aqui retomando o atendimento da biblioteca aos estudantes, verificamos que somente 98 BEs (27,60%) estão abertas no turno inverso à aula, para atender os atores-sujeitos.

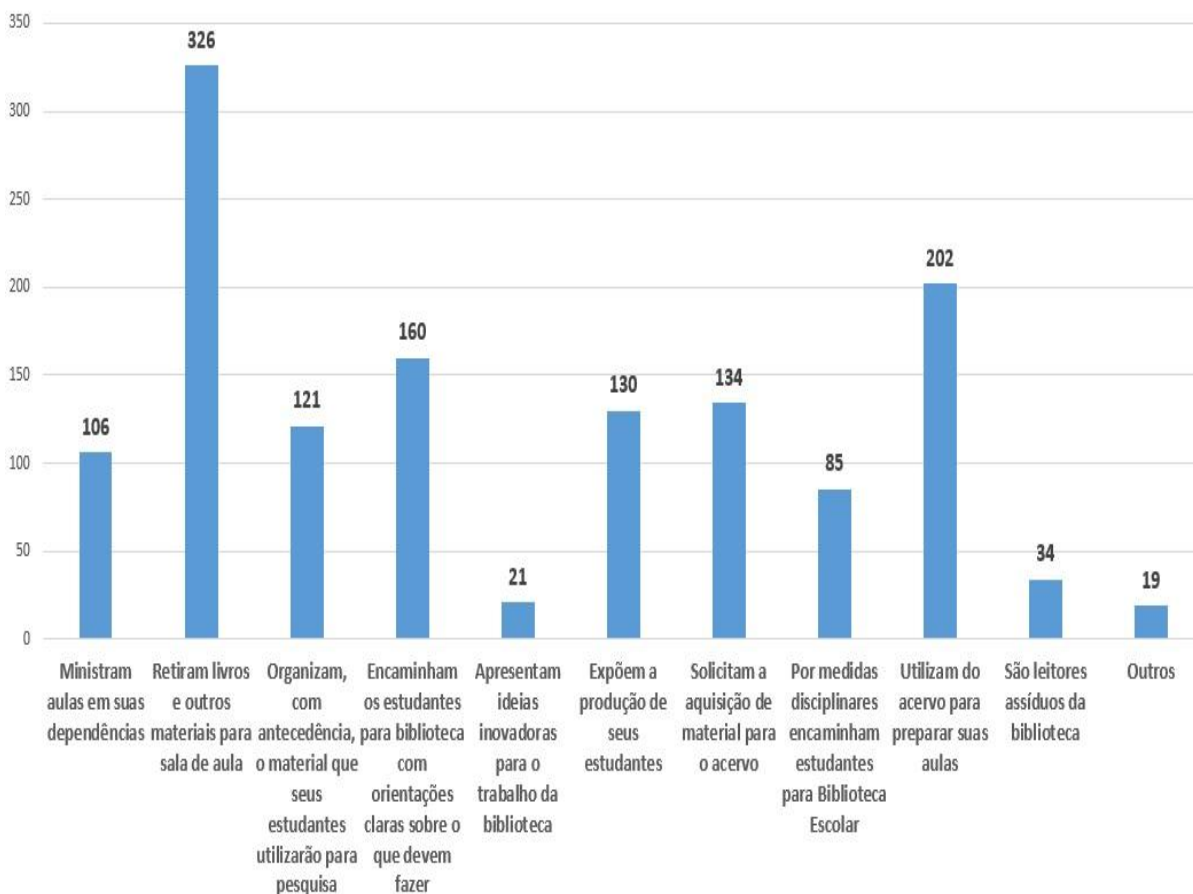
Outro dado que interessa à pesquisa e aproxima o objeto de análise, se refere à produção de acervo pelos escolares, como indicam 50 BEs, que são espaço de divulgação da produção dos estudantes. Ainda que com baixa frequência, este

dado mostra a possibilidade da biblioteca escola ser, também, um espaço para organizar a produção e autoria dos estudantes.

4.3.3.3 Professor como ator-sujeito

A pesquisa evidencia o ambiente da BE tem demonstrado limites na formação de atores-sujeitos. Cabe ao professor contribuir no processo de formação deles, o que inclui sua própria prática de uso deste espaço educativo. Passamos então a produzir e analisar dados sobre os atores-sujeitos professores, conforme podemos ler no gráfico 6.

Gráfico 6– Práticas de uso da Biblioteca Escolar pelo professor.



Fonte: Pesquisa do autor, 2012.

Os números do gráfico indicam que 106 BEs (29,85%) fazem-se salas de aula, e professores ministram ali suas atividades; 326 BEs (91,83%) anunciam que professores retiram documentos para levar à sala de aula na prática de ensino; em 202 BEs (56,90%) os professores utilizam o acervo para preparar suas aulas. Com isso podemos constatar um uso positivo da BE, nestes estabelecimentos.

Quanto à organização e preparação do material para pesquisa dos estudantes na BE, verificamos que somente em 121 delas (34,08%) os professores o fazem com antecedência. Fica o desafio para as demais 234 BEs (65,92%) e seus professores criarem o hábito de organizar o material para que os estudantes realizem a pesquisa com maior êxito. Quando indagados, se ocorre a prática do professor dar orientações claras aos estudantes, sobre o que devem fazer quando procuram a biblioteca para realizar algum tipo de trabalho, os dados indicam que somente em 160 BEs (45,00%) isso acontece.

O trabalhador da BE evidencia que apenas 21 BEs (5,91%) recebem ideias inovadoras dos professores para a biblioteca. E, em 134 BEs (37,74%) os professores já solicitam a aquisição de livros para desenvolver seu trabalho. Prática que precisa ser mais frequente, quando se trabalha na perspectiva da formação de um usuário crítico, leitor.

Nos depoimentos reunidos, a BE 50 denuncia: “Os professores e alunos não sugerem a aquisição de livros, pois sabem que a escola não recebe verba para esta finalidade, bem como a escola não possui espaço próprio para o funcionamento da biblioteca”, revelando que existem realidades distintas entre as bibliotecas de um mesmo contexto.

Seguindo a análise, verificamos que, em 130 BEs (36,61%), professores promovem a exposição da produção de seus estudantes, dando indícios de uma nova função para essa produção. Porém, 85 BEs (23,94%) ainda servem de espaço de castigo dos estudantes, ou seja, por medidas disciplinares, a BE ainda se faz lugar para encaminhar os estudantes.

Quando os trabalhadores da BE são interrogados sobre a assiduidade da leitura dos professores na BE, obtivemos o dado que apenas em 34 BEs (9,57%) essa prática ocorre. Os depoimentos reunidos na pesquisa explicitam como

professores têm construído seus vínculos com a BE. Afirmam, por exemplo: “Percebe-se pouco interesse pelo hábito da leitura por parte do corpo docente” (BE, 14); “Falta incentivo para que os alunos apreciem a leitura” (BE, 41). Outra escola, ao se referir à biblioteca, afirma: “Ela é desconhecida, na escola, muitas vezes pouco utilizada como espaço educativo, ficam somente em sala de aula e pouco se pesquisa, também porque falta material e colocar a biblioteca na cultura da prática do professor” (BE, 60).

4.3.3.4 Trabalhadores da Biblioteca Escolar como ator-sujeito

No cenário das bibliotecas escolares investigadas, como trabalhador desse espaço, há um conjunto de atores-sujeitos atuando nela: “profissional específico”, “bibliotecário”, “agente de leitura”, “secretário”, “atendente de biblioteca”, “pessoa responsável”, “funcionário”, “pedagogo”, “diretor”, “professor”, “professor readaptado”, “agente educacional”, “trabalhador voluntário”.

A Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a universalização das bibliotecas, em seu art. 3º, anuncia que “os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário”.

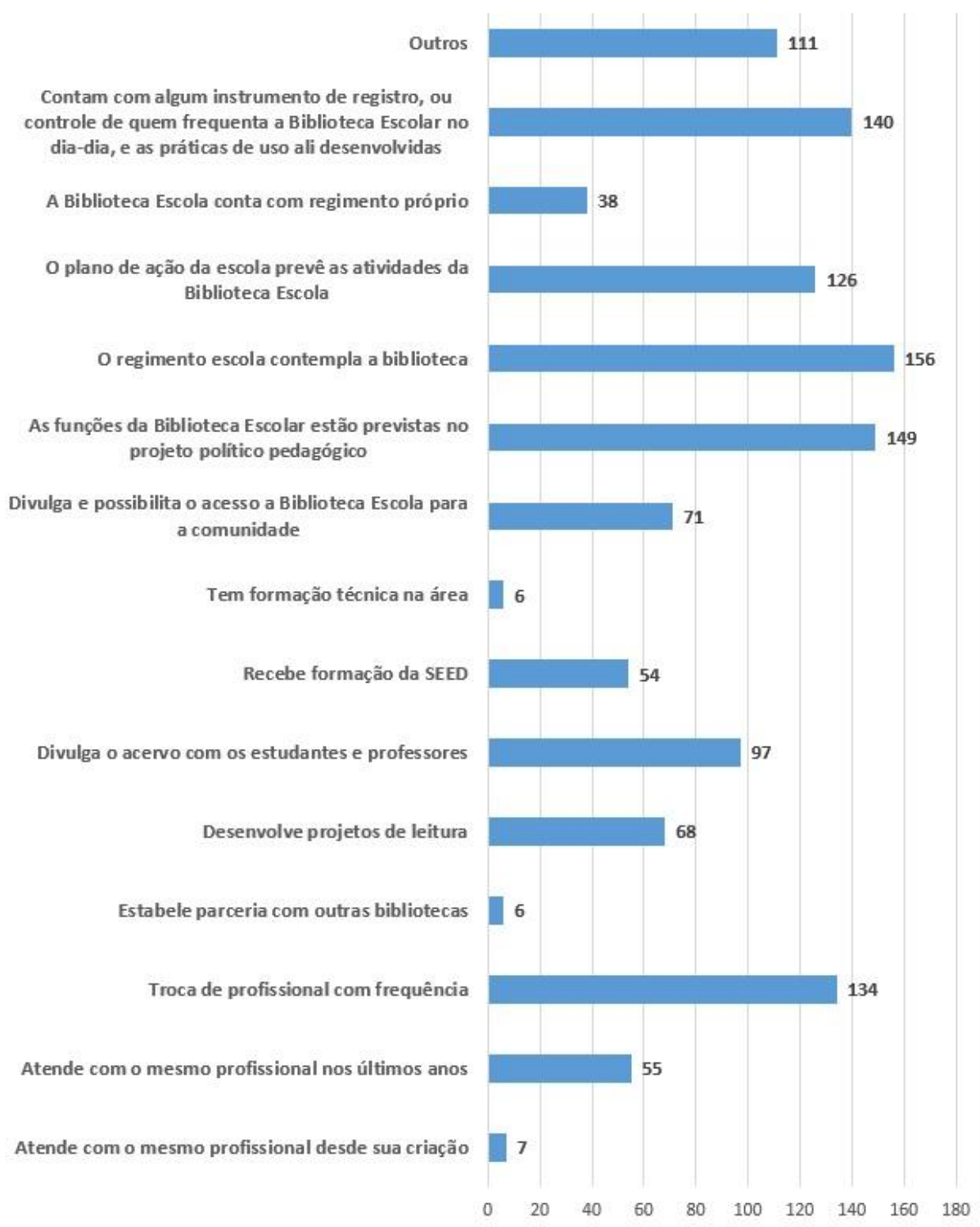
Dados empíricos e a própria legislação comprovam que o professor é contratado para sala de aula, o pedagogo e o diretor para gestão, assim como todos os demais profissionais, cada qual para uma função específica. Questionamos: Porque não ocorre a contratação de profissionais para a BE da escola pública paranaense? Teriam os atores-sujeitos hoje presentes na BE preparo político-técnico para exercer tal função? Não existe legislação na área?

A esse respeito, verificamos que a Seed, após a implantação do Sistema da Rede de Bibliotecas Escolares Públicas em 2011, no ano de 2012 cria a Resolução 4534/2012 estabelecendo demanda para contratação de agentes de leitura para todos os turnos de funcionamento das bibliotecas escolares. Segundo a resolução, o agente de leitura precisa apresentar habilidades e prazer pela leitura, ser do quadro funcional da escola, um agente administrativo ou um professor readaptado e

participar da formação do programa. A página eletrônica da Seed anuncia apenas três cursos de formação realizados em 2012, após o qual nada foi ofertado.

Quanto ao levantamento das condições e tipo de trabalho desenvolvido por esse trabalhador na BE, destacamos dados para muita análise, desde o gráfico que segue.

Gráfico 7– Características do trabalhador da Biblioteca Escolar.



Fonte: Pesquisa do autor, 2012.

Inicialmente, trazemos dados sobre seu tempo de atuação na BE. Destacamos que apenas em sete BEs (1,97%) este trabalhador atua desde a criação da escola. Já outro grupo, correspondente a 55 BEs (15,49%), atende com o mesmo profissional nos últimos anos. Esses dados colaboram com a consideração, se o fato de esse profissional atuar num contínuo e sem interrupções, em 62 BEs (17,46%), pode trazer benefícios para o desenvolvimento de um projeto de trabalho na BE.

Quanto ao tempo de atuação desse profissional, 134 BEs (37,74%) denunciam a troca com frequência de quem lá atua. Significa, em muitos casos, a troca, a cada ano, quando não mais de uma vez no ano letivo. Consideramos essa rotatividade de quem atua na BE como prejudicial ao desenvolvimento do trabalho, seja na organização e manutenção do acervo, como no atendimento aos atores-sujeitos.

Ressaltamos que o questionário abriu uma alternativa de resposta com o indicador *other* (outros) e, aproveitando essa alternativa, 89 BEs (25,07) especificam não ter profissional atuando ou com dedicação exclusiva para atuar na BE. Portanto, 70 BEs (19,71%) não se posicionaram a esse respeito.

Outro aspecto investigado na pesquisa refere-se à formação deste trabalhador. Quanto à formação na área de trabalho, seis BEs (1,69%) dizem ter formação técnica na área, o que significa ser bibliotecário ou ter realizado algum curso profissionalizante. Logo, 349 BEs (98,31%) são conduzidas por trabalhadores sem preparação para o trabalho neste espaço educativo da escola. A investigação preocupou-se em questionar sobre a formação continuada deste trabalhador oferecida pela SEED. Do universo geral, 54 BEs (15,21%) anunciam ter recebido algum tipo de formação da Secretaria de Educação, informando a formação de agentes de leitura como único espaço formativo oferecido.

Seja pelos dados da formação inicial ou da continuada, os números evidenciam que esse trabalhador e este espaço educativo da escola está desassistido pelas políticas públicas e educacionais.

Quanto às ações desenvolvidas por esse trabalhador na BE, destacamos: apenas seis BEs (1,69%) dizem estabelecer parcerias com outras bibliotecas

escolares e públicas para atender aos atores-sujeitos; um conjunto de 68 BEs (19,15%) assume desenvolver projetos de leitura na BE, destaca-se a hora do conto, contação de histórias, rodas de leitura, hora da leitura, recitais de poesia; grupo similar, 71 BEs (20,00%), anuncia divulgar e possibilitar o acesso à BE, para a comunidade camponesa; um número um pouco maior, 97 BEs (27,32%), preocupam-se em divulgar o acervo junto aos estudantes e professores.

Ao se referirem ao planejamento da BE os dados indicam que, em apenas 149 (41,97%), as suas funções são definidas no projeto político pedagógico da escola. Evidencia-se a falta de definição, o que não significa a falta de ação, porém sem intencionalização coletiva, noutras 206 BEs (58,03%). Já no regimento escolar, 156 BEs (43,94%) aparecem regulamentadas e, no plano de ação da escola, 126 BEs (35,49%) têm ações planejadas. O fato de um número significativo de escolas não planejar coletivamente as intenções e ações da BE, seja no projeto político pedagógico, no regimento escolar ou no plano de ação da escola, justifica parcialmente os limites desta agência educativa da escola.

Quando buscamos compreender se existem planejamento e organização da própria BE, seja via regimento ou plano de trabalho, verificamos que, em apenas 38 delas (10,70%), existe um regimento próprio. As demais 317 BEs (89,30%) não possuem este tipo de regulamentação.

Já ao indagarmos se a BE conta com algum instrumento de registro de quem frequenta a biblioteca no dia a dia e das práticas de uso ali desenvolvidas, um grupo de 140 BEs (39,43%) assume que sim. Às demais, 215 (60,57%), cabe a tarefa de organizar estes instrumentos a fim de acompanhar as práticas de uso da BE.

O trabalho de produzir e apresentar os dados da pesquisa bibliográfica e do campo empírico posicionou a produção dos princípios de ocupação da BE, para forjá-la BET, reflexão que segue.

4.4 PRINCÍPIOS PARA A PRODUÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR DO TRABALHO

A biblioteca é uma escola para aqueles que não a têm mais, ou que nunca a tiveram. É também o último reduto de informação contraditória (na medida em que reflete o pensamento que a humanidade registrou), antidogmática e que desordena a ordem tão cuidadosamente estabelecida (MILANESI, 1986 p. 257).

Com a análise de conjuntura e de conteúdo desenvolvida sobre a Escola do Campo e a BE, na relação com as matrizes formativas, a sequência da análise implicou a formulação e demarcação de princípios da ocupação da BE, e seu concreto existencial, para, com esses dados, produzir contribuições *práxis* para transformá-la em BET.

Assumimos, nesse trabalho, os princípios como leis ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, que implicam, necessariamente, o conhecimento e na tomada de decisão individual do sujeito sobre a realidade e o mundo (FREIRE, 1987), mas com posições políticas, éticas e estéticas, produzidas na coletividade maior, a sociedade e a cultura (FORQUIN, 1993; WILLIAMS, 2011), permeada pela conjuntura, no sentido de produzir uma nova estrutura.

Para formular e demarcar esses princípios, inspirou-nos a luta do MST (MST, 2005), que ocupa o latifúndio da terra para transformá-lo em minifúndio; transformar a monocultura extensiva em policultura; o sem terra, em Sem Terra (CALDART, 2000); o espaço com pouca gente em lugar de comunidade; território sem escola em território de escolarização e politização (FERNANDES, 1999). Nesse contexto, tem lugar, sentido e significado a BET.

Enquanto, no MST, todo esse processo é produzido em luta, que inicia com a ocupação, forja-se na resistência e amplia-se na produção do campo e dos sujeitos, queremos pensar relação similar na ocupação da BE, que precisa ser ocupada por diferentes atores-sujeitos na *práxis* viva de estudo e trabalho.

As matrizes formativas da cultura, do conhecimento, da organização coletiva e do trabalho, sempre mediados pela análise de conjuntura e conteúdo favoreceram a formulação de sete princípios que fundamentam a produção da BET:

- 1) forjar a pedagogia da ocupação;
- 2) resistir e lutar, como trabalho dos atores-sujeitos;
- 3) o trabalho e organização coletiva como *práxis*;
- 4) lutar “Por uma” definição da identidade do trabalhador da biblioteca escolar;
- 5) escolarizar-desescolarizar a *práxis* da Biblioteca Escolar do Trabalho;
- 6) compor o acervo, um trabalho socialmente necessário;
- 7) formar o ator-sujeito em ledor-escrevedor na Biblioteca escolar do Trabalho.

4.4.1 Primeiro Princípio: Forjar a pedagogia da ocupação



Fonte: Foto de Sebastião Salgado.

Era impressionante a coluna dos sem-terra formada por mais de 12 mil pessoas, ou seja, 3 mil famílias, em marcha na noite fria daquele início de inverno no Paraná. O exército de camponeses avançava em silêncio quase completo. Escuta-se apenas o arfar regular de peitos acostumados a grandes esforços e o ruído surdo dos pés que tocavam o asfalto. Pelo rumo que seguia a corrente, não era difícil imaginar que o destino final fosse a Fazenda Giacometi, um dos imensos latifúndios, tão típicos do Brasil. Marginalmente explorados, esses latifúndios, todavia, em razão das dimensões colossais, garantem aos seus proprietários rendas milionárias. Corretamente utilizados, os 83 mil hectares da Fazenda Giacometi poderiam proporcionar uma vida digna aos 12 mil seres que marchavam naquele momento em sua direção.

Anda rápido um camponês: 22 quilômetros foram cobertos em menos de cinco horas. Quando chegaram lá, o dia começava a nascer. A madrugada estava envolta em espessa cerração que, pouco a pouco, foices se descolando da terra, sob o efeito da umidade do rio Iguaçu, que corre ali bem próximo. Pois o rio de camponeses que correu pelo asfalto noite adentro, ao desembocar defronte à porteira da fazenda, pára e se espalha como as águas de uma barragem. As crianças e as mulheres são logo afastadas para o fundo da represa humana, enquanto os homens tomam posição bem na frente da linha imaginária para o eventual confronto com os jagunços da fazenda.

Ante a inexistência de reação por parte do pequeno exército do latifúndio, os homens da vanguarda arrebetam o cadeado e a porteira se escancara; entram; atrás, o rio de camponeses se põe novamente em movimento; foices, enxadas e bandeiras se erguem na avalanche incontida das esperanças nesse reencontro com a vida – e o grito reprimido do povo sem-terra ecoa unísono na claridade do novo dia: “reforma agrária, uma luta de todos!”

Sebastião Salgado, 1997¹⁵⁵

Sebastião Salgado (1997) fotografou e descreveu a ocupação. Portinari pintou, muito antes do MST nascer. Chico Buarque cantou¹⁵⁶ e Galeano (1999), Saramago (1989), Freire (2004) escreveram. Eles e elas, Sem Terra, camponeses e camponesas, o que fizeram e fazem? Qual a razão de serem fotografados, cantados, escritos, lidos, pintados e até amaldiçoados? Teriam acesso a essa produção cultural e científica produzida sobre eles e elas e suas lutas? As bibliotecas da beira, precariamente instaladas, acolheriam em seus acervos as referidas obras? Qual a razão de considerar a produção dos intelectuais de renome, engajados ou não, como cultura culta, valorizada, citada, e a produção camponesa como cultura de segunda ordem, senso comum?

Parafraseando Brecht, ao escrever perguntas de um trabalhador que lê, a BET também precisa se perguntar, problematizar, sobre a sua posição frente à cultura e à ciência, ao clássico, científico, popular e ao escolar, compreendendo a serviço de quem ela está. A BET precisa apostar que todas as formas de conhecimento, seja do cientista ou do povo, precisam colocar-se em relação e fazer-se acervo. Essa posição reafirma a necessidade da ocupação literal das BE, pelos camponeses, para que, com seu conhecimento, possam buscar tantos outros e valorizar o seu tantas vezes desprestigiado.

Ocupar é, então, o primeiro grande passo a ser dado na luta pela BET. Não encontramos registros de que alguém, ou algum grupo, já tenha feito a ocupação de uma BE ou desse tipo de latifúndio (produtivo-improdutivo). Fica o desafio de fazê-lo nesse tempo histórico, tendo consciência dessa luta (FREIRE, 1987).

¹⁵⁵ Disponível em: <<http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.phtml?rd=HUMANCOL089&ng=p&sc=3&th=55&se=0>>. Acesso em: 25 maio 2014.

¹⁵⁶ CD, Terra, editado em 1997 durante o período das grandes marchas do MST no Brasil, parceria entre o MST e Chico Buarque, apoiador da luta.

Para fazer uma ocupação, é preciso ter presente a conjuntura e, para conhecê-la, deve-se conhecer a realidade, o espaço, os atores-sujeitos envolvidos (SOUZA, 2009), e que apoiam a luta, a legislação e programas existentes, assim como as contradições presentes. É preciso, ainda, planejar as estratégias de ocupação, as táticas mais pertinentes, o espaço, a ordenação do acervo e, fundamentalmente, a formação dos trabalhadores dessa luta.

A ocupação é estratégia no MST (STÉDILE, 2013), na luta pela terra, reforma agrária, e se faz essência de um movimento social que busca transformação social. Caldart (2000), ao analisar a ocupação da escola no Movimento, considera a ocupação uma vivência educativa profunda, que forma o Sem Terra, intervindo no seu processo de humanização, portanto, uma experiência humana coletiva. Martins (2011) situa a ocupação da escola como uma categoria em construção, quando analisa a experiência de fazer escola do MST.

Nessa tese, consideramos a ocupação uma pedagogia, a pedagogia da ocupação, pela qual se efetiva o processo de luta para transformar a BE em BET, por meio do trabalho pedagógico, sempre político (FREIRE, 1987).

Ao assumir a ocupação como uma pedagogia, uma forma de lutar com pedagogia, por aquilo que desejamos ou necessitamos, superamos a prática da espera, na pura espera (FREIRE, 1987), para que alguém faça as transformações por nós, posicionando os atores-sujeitos de cada BE, na *práxis*, que precisam fazer a sua luta, enquanto esperam. E no processo revolucionário anunciar a sua feitura, sua *práxis*, que pelo trabalho escolar e socialmente necessário transforma a BER, mas transforma quem faz a luta, pois ela se situa enquanto esfera de atividade humana (BAKHTIN, 2003), se faz pedagogia.

Portanto, o conhecimento, a organização coletiva, a luta, a cultura, o trabalho, são imprescindíveis na pedagogia da ocupação. Entendendo que a BET não forma apenas “usuário”, mas atores-sujeitos, especialmente quando a reivindicam e descobrem, para que a querem, efetivando a tomada de consciência, sua conscientização (FREIRE, 1987), forjando, então, esse ator-sujeito, um intelectual orgânico, militante, escolar e lutador de uma causa, a transformação

social, a partir da BET. Freire diria que a BET não muda o mundo, mas forma atores-sujeitos, capazes de fazer transformações.

A BE precisa ser ocupada e a educação e a pedagogia precisam dela se ocupar, na pesquisa e no trabalho pedagógico, pois a razão de sua existência, no contexto escolar e da Escola do Campo, não vem sendo cumprida. Iniciando pela falta de políticas públicas adequadas e suficientes para essa realidade (MILANESI, 1996; MACEDO, 2005); pesquisa engajada com a transformação concreta e real no âmbito da escola e da BE (MILANESI, 1988; BRITTO, 2009); de definição da identidade dessa instituição (SILVA, 2000c; MILANESI, 1988, 1996) de espaço físico adequado para sua instalação; acervo insuficiente, sem cuidado, inadequado; estendendo-se pela falta de uso adequado no processo do trabalho escolar e não escolar, seja nas práticas de pesquisa de leitura seja no trabalho escolar em geral (CAMPELO, 2005; MACEDO, 2005; FREIRE, 1984; MAROTO, 2009).

A pedagogia da ocupação, como o próprio termo já esclarece, coloca os atores-sujeitos na posição de ocuparem-se com algo, e estar ocupado é sinônimo de estar trabalhando. Forja-se pedagogia, quando passa a ser uma ocupação coletiva, trabalho de grupo com intencionalidade comum, seguindo uma metodologia. Há muito trabalho a ser feito em processos de ocupação, seja em sua preparação (plano), como durante (ocupação) e, especialmente, depois (na execução e o planejamento), mantendo o processo de ocupação como o trabalho escolar e socialmente necessário.

Em preparação, os atores-sujeitos precisam levantar, primeiramente, quem serão os parceiros nessa ocupação. Precisa envolver os professores, estudantes, membros da comunidade, funcionários, bibliotecários. O importante é não lutar sozinho, mas em uma coletividade auto-organizada (PISTRAK, 2000; LUEDEMANN, 2002). Os atores-sujeitos não podem ser ingênuos achando que todos querem essa transformação, encontram-se limites e forças contrárias às mudanças. O coletivo precisa ter noção de todas as condições reais e existências da BE, seja seu local de funcionamento e as condições do mesmo; a possibilidade de um novo espaço; os documentos, suas quantidades e condições; a visão dos trabalhadores desse espaço, quando há; e tipo de práticas que lá ocorrem.

Organizado esse mapeamento, faz-se a ocupação, que precisa envolver todos, pois o processo de ocupar educa (CALDART, 2000), situa os atores-sujeitos e os forma, na *práxis*. Cada membro dessa coletividade assume um trabalho na ocupação, elevando-os à condição de atores-sujeitos, mediados pelo trabalho (PISTRAK, 2002; SHULGIN, 2013), num evento de ação cultural (FREIRE, 2001).

Como anunciado no princípio, estamos nos inspirando na luta do MST, portanto, a ocupação é pedagogia de transformação da BE em BET, exige um conjunto de ações de luta, entre as quais destacamos: parar as atividades costumeiras da escola; dirigir a coletividade organizada para o espaço em que a BE se localiza; escrever faixas de reivindicação; criar palavras de ordem e gritá-las; entrar na área ocupada, a biblioteca, e montar o acampamento; dividir as tarefas entre a coletividade; fazer a pauta de reivindicação; chamar a imprensa local; escolher quem vai falar em nome do coletivo organizado; organizar a assembleia do coletivo; selecionar canções e cantar durante a ocupação, animando os atores-sujeitos; trazer a direção da escola para esclarecimentos; convocar a presença do NRE; realizar rodas de leitura e debate, enquanto negociam; postar no blog imagens e propostas da ocupação; estabelecer propostas de melhoria para biblioteca; discutir entre os atores-sujeitos como farão a produção desse espaço, rompendo com seu silenciamento; mostrar para a comunidade a situação; envolver os movimentos sociais nas negociações; descrever para os bibliotecários existentes no lugar, o quadro da BE; provocar a universidade e seus pesquisadores em biblioteca escolar para participar e lutar; registrar todo o trabalho; produzir a memória da BET, já acontecendo enquanto *práxis*, como descreu Sebastião Salgado (1997) na sua experiência.

A ocupação é feita com verbos de ação, se faz pedagogia, como anuncia cada um dos trabalhos propostos: parar, dirigir, escrever, criar, entrar, dividir, fazer, chamar, escolher, organizar, selecionar, convocar, trazer, realizar, estabelecer, discutir, mostrar, envolver, convidar, descrever; provocar, registrar; produzir – logo, o primeiro princípio foi demarcado, outro se coloca na efetivação da pedagogia da ocupação, resistir e lutar, para manter a ocupação e dar sequência à luta.

4.4.2 Segundo princípio: Resistir e lutar, trabalho dos atores-sujeitos

Escola Itinerante
um marco na história
poder estudar nela
para nós e uma vitória
(Palavra de ordem dos Sem Terrinhas do MST).

Para ter escola as crianças Sem Terra lutam participando de ocupações. Ao entrar na escola, se ocupam do estudo e seguem ocupando novos latifúndios como forma de aprender a lutar pela transformação da sociedade. A ocupação da BE é uma delas e precisa estar alimentada por atividades de resistência e luta, ou seja, a pedagogia da ocupação na sua dimensão humanizadora (FRIGOTO, 2012), precisa estar presente na *práxis* dos atores-sujeitos que definiram pela ocupação da BE. Resistir e lutar são ações combinadas e necessárias quando se pretende transformar algo arraigado na estrutura, portanto, não pode ser feita só por quem está na Escola do Campo, e na BE. Nessa fase é fundamental, engajar e articular nos movimentos sociais, com pesquisadores, os governos e demais instituições públicas, pois pública precisa ser essa educação. Ainda que os espaços de resistência e lutas sejam diversos, todos precisam ser reconhecidos, potencializados e articulados, superando o isolamento das ações em torno da BE.

Podemos destacar a resistência e luta exercida por pesquisadores que ainda acreditam na BE, o que não significa que todos que produzam nesse campo, sejam lutadores e intelectuais orgânicos dessa causa. A análise da literatura desenvolvida evidencia a preocupação dos pesquisadores, por meio de suas investigações. Macedo (2005), ao fazer uma síntese da produção sobre BEs entre 1940 e 2004, ordenando a produção em décadas, revela que na década de 2000 um assunto novo se coloca na pesquisa, a prática da formação docente na relação com a BE, sendo que outros tantos persistem na pesquisa e na literatura. No mesmo trabalho, a pesquisadora destaca que o período é marcado pela frequente realização de seminários, fóruns, cursos de especialização, produção de softwares, vídeos e DVDs, o lançamento de programas e destaca Bernadete Santos Campello da UFMG

como pesquisadora referência. Macedo (2005) destaca também, a parceria com catorze pesquisadores que, entre 2003 e 2004, juntam a memória profissional dos 50 últimos anos, tomando por base o Manifesto da Unesco para Biblioteca Escolar¹⁵⁷.

Os bibliotecários, que raramente são os trabalhadores das BE, são grupo potencial de intelectuais que agregam a luta. Esses seguem sua luta e resistem no fato de serem eles os legítimos trabalhadores da BE (MILANESI, 1986; MORAES, 1983; SILVA, 2003). Fato e questão contraditória, ainda não absorvida no sistema de ensino.

Silva (1986; 1998), um dos pesquisadores preocupados com a leitura na BE, desenvolve sua análise relacionando a pedagogia com a biblioteconomia, destacando, inclusive, relações de conflito entre os bibliotecários e os professores. Dessa relação conflituosa, chama a atenção para a característica específica da BE, atender escolares, logo, a necessidade de uma pedagogia para leitura, dimensão que aproxima o bibliotecário do professor, portanto, acredita que o profissional da BE deva estar próximo a um bibliotecário pedagogo.

Outro ator que precisa ser envolvido e comprometido na resistência e luta da BE, são os gestores do sistema educacional e da política pública. Se os laboratórios escolares (das áreas do conhecimento, de informática), a cozinha, o refeitório, as “celas e selas” de aula são justificadas, existentes e garantidas na escola, porque, a BE ainda vem sendo desprestigiada no contexto escolar?

Os atores-sujeitos, professores ou educadores, precisam assumir certo protagonismo nessa resistência e luta em cada BE, por várias razões: serem eles os intelectuais com maior escolaridade nas comunidades; terem frequentado bibliotecas públicas, universitárias, escolares e outras; ter vivenciado a experiência de ser estudante e os desafios de estudar em BEs; por terem sido orientados, na universidade, para o trabalho com a pesquisa escolar; entre outras. Essas razões pretendem-se provocadoras, para professores e educadores, que necessitam

¹⁵⁷ Traduzido para língua portuguesa, no Brasil, por Macedo (2005). Documento original aprovado em Conferência Geral da Unesco, em novembro de 1999.

incorporar em suas práticas de ensino, o uso da BE, situando-as como potencializadoras da formação de atores-sujeitos na produção do conhecimento.

Os trabalhadores das BEs clamam formação nos enunciados levantados na investigação. Seu trabalho em condições precarizadas; a rotatividade desses trabalhadores no âmbito da BE; o desconhecimento do que vem a ser o trabalho em BE; o despreparo técnico e pedagógico; a baixa frequência da prática de estudo e leitura, entre outros, não lhes permite um engajamento profissional na resistência e luta, o que não significa falta de compromisso desses atores-sujeitos, mas limites na atuação. Essa constatação evidencia a necessidade de discutir e definir o perfil desse profissional para a BE, como já alerta Silva (2003). Seria ele o bibliotecário? Seria ele um técnico em biblioteca escolar? Seria ele um pedagogo?

A comunidade local e os movimentos sociais são ator-sujeito e, numa relação dialética, convocam ou precisam ser convocados para essa luta. Cada contexto é específico. Na pedagogia da ocupação, o sujeito-ator precisa sentir-se provocado e não ficar na pura espera. Freire (1984) quando reflete sobre os camponeses não conquistarem sua libertação ao cortar a cerca do latifúndio, o transformado em assentamento, dessa ação radical, decorre um conjunto de outras, que vão forjando a libertação, que é permanente, como ele mesmo escreve.

Tal é o caso da reforma agrária. Transformada a estrutura do latifúndio, de que resultou a do “assentamento”, não seria possível deixar de esperar novas formas de expressão e de pensamento e linguagem. Na estrutura do “assentamento”, palavras e expressões que constituíam constelações culturais que envolviam uma compreensão do mundo, típica da estrutura latifundista, tendem a ir esvaziando-se de sua antiga força (FREIRE 2001, p. 28).

O processo de formação precisa ser permanente, e a biblioteca é espaço próprio para intencionalizar o trabalho de acesso às informações e ao conhecimento, no sentido de produzir novas formas de expressão, de pensamento e linguagem, de compreensão de mundo. Fazendo uma analogia ao pensamento de Freire, a BET produz um novo tipo de pensamento sobre biblioteca. Aos poucos vai “esvaziando-se de sua antiga força”.

Queremos acreditar que os estudantes são a grande força motriz da ocupação, resistência, luta e da projeção da BET, considerando tais atitudes próprias da juventude. Dados produzidos na pesquisa bibliográfica indicam que raros são os estudos sobre a biblioteca que “ouvem” os estudantes e sua visão sobre esse espaço educativo da escola. Ela sempre é pensada para eles, nunca com eles (FREIRE, 1987), o que evidencia limites na pedagogia da escola. A biblioteca carrega a marca de um lugar não desejado ou querido pelos estudantes. Nos enunciados levantados na investigação, isso fica claro. Ela é lembrada como lugar de silêncio, obediência, leitura, castigo, cara feia, e a juventude é contrária a isso, marca-se rebelde, comunicativa, criativa, alegre. Esses elementos precisam ser considerados na pedagogia da BET.

A luta pela BE no contexto do campo ainda é uma luta atual, pois mesmo em tempos de sistemas de informação complexos (BUFREM *et al.*, 2007), o livro impresso e a biblioteca não são instrumentos superados. Portanto, acreditamos que a luta precisa assumir dois movimentos paralelos e articulados entre si.

Um deles, lutar contra o Estado Educador (GRAMSCI, 2001), nas esferas nacional, estadual e municipal, denunciando que ele não tem garantido políticas públicas adequadas e suficientes para a viabilização do trabalho das BEs, seja na condição de espaço e estrutura, do acervo, seja em relação à formação e contratação dos trabalhadores deste espaço educativo. As universidades públicas também precisam ser comprometidas com a formação dos licenciados das várias áreas do conhecimento, para o uso da BE no ensino (MACEDO, 2005). E um propósito, quem sabe mais radical, ainda que em embate com o profissional bibliotecário, pensar a formação de um profissional próprio para BE, o que Silva (2003b) denomina a formação de um pedagogo-bibliotecário.

A investigação evidencia elementos desfavoráveis a uma *práxis* nas BEs, mas, na contradição, possibilita a criação e a transgressão, ou seja, não se pode imaginar a BE sem o envolvimento de todos os atores-sujeitos de uma comunidade educativa participando; sem uma ordenação adequada; planejamento próprio e apropriado; orientadora do uso junto aos atores-sujeitos; frequentada especialmente

por professores e estudantes; incorporada no planejamento dos gestores da escola; nesse caso precisa, ainda, ser pauta dos movimentos sociais do campo.

Essas duas lutas articuladas favorecem a produção da BET, que incorpora práticas já frequentes em BEs, como a pesquisa escolar, o trabalho escolar e a leitura literária (MILANESI, 1996; SILVA, 2003b; MAROTO, 2009) e amplia sua *práxis*, com a dimensão do trabalho socialmente necessário e do autosserviço, defendidos na pedagogia socialista com Pistrak (2000) e Shulgin (2013), a educação pelo trabalho definidos por Freinet (1998), a auto-organização para o trabalho e a luta na pedagogia do Movimento (CALDART, 2000), compondo o repertório da *práxis* da BET.

O quadro 3 apresenta uma síntese das estratégias de trabalho para BET, pautadas já na ocupação, ampliadas e retomadas durante o processo de resistência e luta, enfrentando ações na relação com o Estado Educador e na relação com a BE e sua pedagogia.

Quadro 3 - Estratégias de trabalho na Biblioteca Escolar do Trabalho

Estratégias de luta contra o Estado Educador	Estratégias de lutas na BE
<ul style="list-style-type: none"> - Denunciar as condições das BEs nos meios de comunicação local, regional, nacional; - Conhecer a legislação da BE, para saber lutar; - Reivindicar a implementação da lei 12.244/2010; - Divulgar os parcos investimentos financeiros que o Estado faz em BE; - Pautar reivindicações e fazer mobilizações; - Definir a identidade do trabalhador da BE; - Fazer proposições na política pública, para composição do acervo e do espaço físico; - Pautar financiamento para produção, impressão de obras locais, da escola e seu entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenar o espaço possível na escola e denominá-lo BE; - Escolher um nome significativo para ela e fazer a inauguração com uma grande festa; - Ordenar o acervo de alguma forma e orientar os estudantes e professores para o uso; - Informatizar os dados; - Planejar o trabalho em parceria com os atores-sujeitos, acolhendo necessidades e interesses; - Fazer o processo de auto-organização dos estudantes e dividir o trabalho da BET; - Mapear os interesses de leitura; - Produzir e aprovar em assembleia o regimento da BE; - Divulgar o acervo junto à comunidade; - Pautar e reivindicar acervo junto aos órgãos competentes; - Reivindicar recursos para publicar produção local; - Vivenciar práticas de leitura: seminários, recitais, rodas de leitura, contação de histórias; - Fazer a contação de causos do local; - Trazer escritores e pessoas que escrevam para dar depoimentos nas BEs; - Trazer os mais velhos para BE, torná-los contadores de histórias; - Ensinar a pesquisa escolar na BE e nas salas de aula; - Fazer a memória da ocupação, por meio da escrita e da imagem; - Transformar a BE em BET.

Fonte: Pesquisa do autor, 2014.

Os elementos abordados no quadro favorecem para adentrarmos no próximo princípio que esclarece sobre o trabalho como a *práxis* da BET, que se insere no movimento de resistência.

4.4.3 Terceiro Princípio: o trabalho e a organização coletiva como *práxis*

A organização é a chave que permite agarrar as iniciativas do povo e transformá-las em ação (Che Guevara)

Organização coletiva e trabalho são chave para produzir a BET, quando se sabe para que a queremos. Milanesi (1986, p. 10) já alertava com uma questão central, “é preciso estabelecer que tipo de biblioteca é necessário”. Necessário num determinado contexto e projeto educativo, numa determinada forma escolar, que precisa de uma forma de BE. Esse princípio justifica e articula a *práxis* da BET, como alerta, ainda, Milanesi (1986, p. 233),

A dimensão da serventia de uma biblioteca é dada pela forma como atua nos movimentos coletivos da população. Ela é pública, a serviço do público e só poderá ser útil no instante em que se relacionar dialeticamente com esse público.

A investigação realizada buscou nas pedagogias, socialista, freireana, Freinet, do Movimento e, no referencial da ciência da informação as referências para produzir a ideia de BET e sua *práxis*, numa cultura escolar (FORQUIN, 1993) e na relação com as matrizes formativas projetadas, ou seja, o vínculo com o trabalho, a organização social coletiva, a cultura e o conhecimento. Nessa conjuntura, a organização do trabalho pedagógico exige da BET uma nova função dentro da forma escolar (FORQUIN, 1993; FREITAS, 2002).

O trabalho e a organização coletiva são matrizes basilares que estruturam a forma da BET, como espaço em que os atores-sujeitos estudam, se organizam e trabalham, transcendendo a posição de usuários em que normalmente são colocados. Três são os tipos de trabalho que se destacam na BET, o trabalho

escolar, o autosserviço e o trabalho socialmente necessário, cada qual com características próprias, mas sempre articulados entre si.

O trabalho escolar (SHULGIN, 2013) é um dos tipos de trabalho desenvolvidos pelos atores-sujeitos na BET. Um tipo de trabalho próprio da escola e da cultura escolar (FORQUIN, 1993), originado da necessidade do estudo de um determinado conhecimento estabelecido no programa de ensino. Ele inicia e se encerra na escola, costuma ser avaliado com finalidade de atribuir uma nota, ser apresentado a um grupo de colegas e, outras vezes, é exposto para a comunidade. São práticas frequentes observadas nas bibliotecas: a pesquisa bibliográfica; a leitura literária; a preparação de seminários; a produção de cartazes; resumos de temas; cópias de fragmentos dos livros; desenhos e pinturas; preenchimento de questionários, entre outros.

Acreditamos que esse tipo de trabalho presente na cultura escolar é necessário, mas pode ser ampliado, qualificado e significado. A investigação realizada identificou nos enunciados dos trabalhadores das bibliotecas que esse tipo de trabalho está em crise na escola, por fatores como a falta de material adequado para pesquisa; a falta de orientação dos professores na realização dos trabalhos; a incompreensão dos estudantes do que seja uma pesquisa escolar; pouca dedicação de tempo para pesquisa e estudos orientados e autônomos na educação básica.

Outro tipo de trabalho que a BET pode possibilitar seria o autosserviço (PISTRAK, 2002; SHULGIN, 2013), pequenos trabalhos que exigem dos estudantes um nível de organização para desempenhar coletivamente um trabalho determinado, a partir do planejamento da BET, agregando um elemento novo na cultura da escola (FORQUIN, 1992). Esse trabalho pode ser acompanhado pelo trabalhador da BET, por um professor determinado ou por colegas mais experientes. Podemos destacar possibilidades, como organizar o mural da sala de aula e da biblioteca; divulgar obras do acervo; colaborar no seu ordenamento; fazer campanhas para agregar novos leitores; expor livros no tempo recreio e convidar colegas para ler; programar recitais de poesia; distribuir o jornal escolar nas classes; divulgar produções das turmas e de escritores na rádio escolar; entre outras tantas possibilidades.

O autosserviço na BET, entre tantas funções, desempenha o papel de aproximar os atores-usuários desse espaço educativo que pode ser vivo (BAKHTIN, 2003), de forma criativa e com papel social, trabalhar pela coletividade, produzindo conhecimento e gerando uma nova cultura na escola (FORQUIN, 1993). Milanesi (1986) lembra que vincular a biblioteca com seu público é um trabalho complexo, mas considera ser possível “identificar alguns caminhos que poderão permitir e estimular o público a ultrapassar o balcão e fazer da biblioteca seu espaço” (MILANESI, 1986 p. 238).

Outra forma de trabalho, trazida da pedagogia socialista, é o chamado trabalho socialmente necessário (SHULGIN, 2013), que incorpora, ressignifica e transcende o trabalho escolar e o autosserviço, primando pela necessária vinculação do trabalho para além da escola, a comunidade e seu entorno. Um trabalho que pode iniciar na escola e ser colocado a serviço da comunidade, ou partir da necessidade da comunidade e ser trabalhado na escola e posteriormente devolvido ao povo. Podemos estabelecer relações com a pedagogia de Freire (1987), na Educação Popular, a partir dos temas geradores e a ação-reflexão-ação, e com Freinet (1998), quando desenvolve a educação pelo trabalho em sua pedagogia.

Na pedagogia socialista, o trabalho socialmente necessário é previsto nos planos de estudo dos estudantes, os complexos de estudo (SHULGIN, 2013), que articulam o conhecimento científico ao conhecimento inventariado na realidade, afim de que se apropriem do conhecimento e da sua necessária vinculação aos processos de transformação da realidade em curso, no contexto da revolução socialista. A condição para que seja um trabalho socialmente necessário implica ser demandado pela necessidade apresentada pelos trabalhadores.

Podemos exemplificar com trabalhos como: a produção de livros, panfletos, jornais para serem distribuídos na comunidade, a fim de esclarecer sobre determinado tema ou aspecto da cultura; ler para os mais velhos ou para os analfabetos da comunidade; ouvir dos camponeses mais velhos e experientes as práticas de cultivo e manejo das plantas e animais para produzir registros; escrever para jornais locais sobre a conjuntura; contribuir na resolução de cálculos junto aos agricultores da cooperativa, entre outras práticas.

Nessa experiência, a produção do conhecimento é mediada fundamentalmente pelo trabalho (MARX, 1986), atividade criadora e formadora do ser humano (FRIGOTTO, 2012). A título de síntese, organizamos no quadro 4 as possibilidades de trabalho escolar, autosserviço e trabalho socialmente necessário, possíveis de serem desenvolvidos na BET, tomando por base o diálogo entre os autores estudados e a necessidade do contexto do campo investigado.

Quadro 4 - Relação e perspectivas de trabalhos na Biblioteca Escolar do Trabalho

Trabalho Escolar	Autosserviço	Trabalho socialmente necessário
a) Pesquisa bibliográfica; b) Pesquisa na internet; c) A preparação de seminários; d) Produção de cartazes; e) Resumos de temas; f) Cópias de fragmentos dos livros; g) Desenhos e pinturas; h) Preenchimento de questionários; i) Hora do conto; j) Tempo leitura; k) Troca de livros para leitura domiciliar.	l) Organizar o mural da sala de aula e da biblioteca; m) Divulgar obras do acervo; n) Colaborar no seu ordenamento; o) Fazer campanhas para agregar novos leitores; p) Expor livros no tempo recreio e convidar colegas para ler; q) Programar recitais de poesia; r) Distribuir o jornal escolar nas classes; s) Divulgar produções das turmas e de escritores na rádio escolar; t) Fazer monitoria na BE; u) Divulgar as obras literárias na escola; v) Acompanhar as práticas de pesquisa dos menos experientes.	w) Produção de livros, panfletos, jornais para serem distribuídos na comunidade a fim de esclarecer sobre determinado tema ou aspecto das culturas; x) Ler para os mais velhos ou para os analfabetos da comunidade; y) Ouvir dos camponeses mais velhos e experientes as práticas de cultivo e manejo das plantas e animais para produzir registros; z) Escrever para jornais locais sobre a conjuntura; aa) Contribuir na resolução de cálculos junto aos agricultores da cooperativa.

Fonte: Pesquisa do autor, 2014.

O princípio do trabalho na BET, articulado aos princípios da ocupação e da resistência, coloca em diálogo o trabalho escolar, o autosserviço e o trabalho socialmente necessário, compreendendo o valor educativo dos três na constituição da pedagogia da ocupação.

A pedagogia da ocupação exige que a condução pedagógica do trabalho na BET seja exercida por profissionais preparados política e tecnicamente para o

trabalho, logo, definir o perfil desse trabalhador é condição para que a BET se efetive.

4.4.4 Quarto Princípio: definir o perfil do trabalhador da biblioteca escolar

A Educação do Campo
Do povo agricultor
Precisa de uma enxada
De um lápis e de um trator
Precisa educador
Pra trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e seu valor
(Gilvan Santos, poeta popular).

Educador. Assim iniciamos demarcando o perfil de quem trabalha na BE. Um trabalhador que articula no seu fazer educativo a escola e a vida, o trabalho-estudo, a informação, o saber e o conhecimento.

Porém, lutar pela definição do perfil desse sujeito e sua atuação na BE precisa ser uma ação dos trabalhadores em educação, dos movimentos sociais, das IES, e dos atores-sujeitos da BE. Lutar “por uma” definição da identidade desse trabalhador. Seu perfil atual, no contexto escolar da Escola do Campo, está amplamente diversificado, o que significa indefinição. A BE vem sendo um espaço educativo da escola sem a presença de profissionais formados para tal fim, com isso, desprestigiada e desvalorizada no sistema educativo.

Assumir esta ação como um dos princípios de produção da BET, implicou trazer para análise de conjuntura, o contexto investigado, ou seja, a realidade da biblioteca da Escola do Campo, a partir dos enunciados levantados na pesquisa, na voz de quem trabalha na biblioteca da escola, e os dados da literatura da área.

Esse trabalho gerou um quadro para análise, o quadro 5. Na primeira coluna apresentamos e nomeamos os atores-sujeitos que trabalham na BE, com dados do questionário desenvolvido nas 355 BE das Escolas do Campo. Na segunda coluna, indicamos o perfil desses atores-sujeitos, sua formação e função na escola pública paranaense, com base nos documentos da Seed e nos enunciados dos

trabalhadores da BE no questionário. Importa observar que nenhum deles é oficialmente contratado no sistema para atuar na BE, mas todos desempenham práticas/habilidades indicadoras de um perfil possível. Por fim, na terceira coluna, produzimos uma síntese ou caracterização do que seriam traços do perfil do trabalhador da BET, a partir da literatura estudada e da projeção da BET. O perfil do trabalhador da BET teria três grandes dimensões em sua formação como desafio, a *dimensão profissional* e seu reconhecimento enquanto classe trabalhadora; a *dimensão política* que demarca seu trabalho nessa esfera da formação humana; a *dimensão pedagógica*, um formador no campo cultural e escolar. Esse trabalhador precisa ser formado na prática cotidiana da biblioteca, na formação inicial e continuada nas universidades públicas e assumido pelo Estado como trabalhador da BE.

Quadro 5 – Relação entre o ator-sujeito da BE e seu perfil, ao Perfil do trabalhador da Biblioteca Escolar do Trabalho

Ator-sujeito da BE investigada	Perfil dos atores-sujeitos da BE	Perfil do trabalhador da BET
Atendente de biblioteca Funcionário Agente educacional II Secretário	Trabalhador. Profissional. Profissão reconhecida no sistema público. Concurso público. Técnico na área.	Trabalhador Profissional reconhecida no sistema público Concursado Técnico ou Graduado na área
Bibliotecário	Trabalhador. Profissional. Graduado na área. Preparação técnica. Mediador de leitura.	Dirigente Liderança
Agente de leitura	Trabalhador. Experiência na área. Conhecedor da leitura. Mediador de leitura.	Pessoa Experiente Educador Educador Popular Agente político Animador cultural
Pedagogo	Trabalhador. Profissional. Profissão reconhecida no sistema público. Coordenador. Graduado na área. Concurso público.	Bibliotecário escolar Mediador de leitura Conhecedor da leitura Pedagogo Coordenador
Diretor	Trabalhador. Dirigente. Liderança. Cargo reconhecido no sistema público.	Técnico e intelectual Guia intelectual do leitor
Professor e Professor readaptado	Trabalhador. Profissional. Mediador de leitura. Alguém que ensina. Pessoa Experiente. Profissão reconhecida no sistema público. Graduado na área. Concurso público.	Conhecedor do usuário ou comunidade de usuários Conhecedor do aparelho escolar.

Trabalhador voluntário Militante	Trabalhador. Voluntário. Militante. Alguém da comunidade.	Alfabetizador Informador Formador
---	---	---

Fonte: Pesquisa do autor, 2013.

Esse princípio quer reafirmar a necessidade da formação de um profissional específico para BE. Ele assume funções do bibliotecário, mas se ressignifica na função de um bibliotecário escolar que, para Silva (2003a) incorpora características de pedagogo, por isso, pedagogia da leitura. A relação entre biblioteca e leitura, logo, no trabalho intelectual e leitor de quem trabalha na biblioteca é frequente em obras de Silva (1986; 1988; 2003a; 2003b) Milanesi (1986); Arguelles (2002); Zapata (2002), que insistem na qualificação desse trabalho e do trabalhador.

Portanto, essa função precisa ser exercida por um profissional, formado academicamente, com reconhecimento no sistema público e com concurso específico na área. A literatura analisada é clara e traz esse trabalhador como bibliotecário, pedagogo, educador, também nas obras de Llano (1987); Freire (1984); Moraes (1983); Yunes (1944).

Autores como Silva (1998; 2003a), Silva (2003), Milanesi (1986), Campello (2005), entre outros, destacam em suas produções, características do perfil desse trabalhador, que são amplas, complexas e desafiadoras. Permeiam o trabalho técnico, pedagógico e político, caracterizando o profissional como um agente político, leitor, coordenador, técnico e intelectual, guia intelectual do leitor, conhecedor da comunidade de usuários e do aparelho escolar, animador cultural, informador.

Para Souza (2009), Maroto (2009) e Campello (2005), o trabalhador da biblioteca precisa compreender seu trabalho como espaço do fazer educativo ou da prática educativa, exige planejamento e condições de trabalho, para que seu fim seja possível, a pesquisa escolar, a leitura, o trabalho socialmente necessário, o autosserviço.

Para a BET, outros aspectos marcam e incorporam a definição do perfil desse trabalhador. Destacamos seu compromisso político e militância na causa da BE, a capacidade de ser dirigente, líder e educador popular, pois a BET se coloca

como espaço aberto à comunidade (RIGOBELLO; DI GIORGI, 2009), transgredindo o estabelecido, atender alunos e se faz espaço da informação, do conhecimento e da cultura no sentido amplo (MILANESI, 1986; MAROTO, 2009), para o conjunto de atores-sujeitos da escola e seu entorno.

Mas, fundamentalmente, esse trabalhador precisa estar aberto a transgredir com a forma da BE, produzindo, a partir do planejamento, a BET, que precisa articular na sua ação a escolarização e desescolarização do seu trabalho.

4.4.5 Quinto Princípio: escolarizar-desescolarizar a *práxis* da Biblioteca Escolar do Trabalho

A biblioteca, não sendo caudatária da escola (um anexo dela em todos os sentidos), vai ser pública dentro daquilo que isso significa em primeira instância: para o público. Para o público ou do público? (MILANESI, 1986 p. 186).

Para quem se destina a BE? A resposta é óbvia, quando a ação educativa se restringe às atividades escolares centradas na sala de aula, os alunos, estudantes e professores, os possíveis “usuários” da biblioteca.

Para quem e com quem se define a BET? Para os trabalhadores, escolares e não escolares e, fundamentalmente, com eles e elas. Afinal, a quem se destina uma BET no campo? Na escola, visa a estudantes e trabalhadores da educação; no campo e na vida camponesa, aos povos originários, indígenas, quilombolas, faxinalenses, extrativistas, ribeirinhos, ilhéus, pescadores, pequenos produtores, Sem Terra acampados e assentados, colonos, ciganos, atingidos por barragens, vileiros, urbanos (KOLLING, 1999). São modos de vida comuns, o trabalho com a terra, a água e a floresta que, no seu trabalho e luta, fazem-se diversos, arrendatários, meeiros, proprietários, diaristas, boia-fria, avicultores, empregados rurais, porcenteiros, extrativistas, pequenos empresários, pequenos comerciantes, empregados volantes, trabalhadores rurais, sem-terra, desempregados. A classe trabalhadora do campo, raramente ator-sujeito da biblioteca, por não ser-leitora, e não ser formada para tal, na escola.

Portanto, em se tratando de sua existência na Escola do Campo, que considera a identidade e a cultura camponesa dos sujeitos, a BET agrega, na sua *práxis*, atividades já consideradas como escolares, com outras, aquelas ainda não definidas como escolares na cultura escolar (FORQUIN, 1993). Portanto, num movimento dialético, escolarizar aquilo que está fora da cultura escolar, na cultura da Escola do Campo, e desescolarizar as atividades típicas de escola, que podem ter novo sentido no contexto do campo.

Pensamos a BET a partir de matrizes formativas, como a cultura, o conhecimento, a organização social e o trabalho e projetamos a formação de atores-sujeitos na BET, rompendo com o conceito de usuário (aluno, professor, membros da comunidade). A concepção de atores-sujeitos é forjada a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória de ser humano (FREIRE, 1984; 1987), que tem no trabalho escolar, no autosserviço e no trabalho socialmente necessário, a *práxis*, na construção de uma pedagogia de leitura (SILVA, 1986; 1998), da pesquisa escolar (MAROTO, 2009), do trabalho (SHULGIN, 2013; PISTRAC, 2000; MAKARENKO, 2002; FREINET, 1998), entendendo que não é possível compreender a função educativa de uma agência formativa como a BE, com função em si mesma, o ensino e a escolarização desencarnada da vida (BAKTIN, 2003).

A BET comunga da perspectiva dialética, uma pedagogia da escolarização-desescolarização do trabalho pedagógico que, em última instância, é ligar escola e vida; estudo e trabalho; cultura popular com a ciência (FREINET, 1998; SHULGUIN, 2013; CALDART, 2000). A escolarização é necessária na realidade brasileira, precisa agregar e adensar o universo cultural dos sujeitos, portanto, a BET tem função central nessa busca, todavia, reconhecemos, as pedagogias em curso na atualidade não vêm dando conta de tamanho desafio.

A *práxis* da BET se efetiva em sua função transgressora, escolarizar-desescolarizar, quando passa a olhar o entorno da escola, o movimento social, os camponeses e as camponesas, a vida como um todo, suas demandas de luta, informação, conhecimento, leitura, escrita, lazer. Reconhecido o contexto e seus atores-sujeitos, passamos a compreender a verdadeira função educativa dessa agência educativa.

Ao assumirmos que a BE é fundamental para a escola, precisamos nos engajar na sua transformação, forjando a BET. Isso se faz possível quando analisamos outras experiências históricas de biblioteca, como referência para forjar a BET. Nesse sentido, buscamos, ainda que brevemente, nas experiências das Bibliotecas Populares, na Biblioteca do Trabalho, na Biblioteca Cidadã e na Biblioteca da Educação do Campo, referências para pensar sobre o desafio de escolarizar-descolarizar o trabalho da BET.

As Bibliotecas Populares (FREIRE, 1984) indicam contribuições, quando primam pela sua estruturação e organização em espaços das próprias comunidades, compondo o acervo por meio de campanhas e produção dos textos pelos próprios sujeitos das comunidades em processo de alfabetização. Freire (1984) desenvolvia a ação cultural para liberdade, nos círculos de cultura, com mediadores de leitura engajados com os processos de educação popular. Encontramos prática similar em Bibliotecas Comunitárias (BASTOS; ROMÃO, 2010a, 2010b; MADELLA; SOUZA, 2012). Experiências espalhadas em muitos rincões do país, sempre em contextos que encontram limites de acesso ao livro. Elas se materializam em borracharias, barcos, ônibus e carros itinerantes, em barracos de lona, em salões comunitários.

A Biblioteca do Trabalho proposta por Freinet (1998) traz uma gama de ações que podem contribuir com o processo de escolarizar-descolarizar a BET. Toda produção da Biblioteca do Trabalho partia da aula passeio e das observações do meio, nos centros de interesse. A expressão livre das crianças muito valorizada na pedagogia Freinet (1998), por meio da escrita livre, passava por um processo de tratamento, a leitura de grupos da mesma idade e grupos mais experientes, que indicavam necessidades de reescrita. Frente ao conjunto de produção escrita, eram selecionados trabalhos para serem publicados pela imprensa escolar, criada por Freinet (1998). Localizamos a indicação de um conjunto de suportes criados sob essa inspiração pedagógica, como as brochuras (espécie de cadernos de grupos de crianças) que eram publicadas e circulavam na escola e em outras escolas do país; o jornal escolar, a revista, o caderno da vida, com temas dos centros de interesse. A Biblioteca do Trabalho era o espaço para produção e organização de toda essa dinâmica.

A Biblioteca Cidadã¹⁵⁸, uma experiência de biblioteca pública no estado do Paraná, parceria entre estado e municípios, por meio da Secretaria de Estado da Cultura, a Secretaria de Estado de Assuntos Estratégicos e a Secretaria de Infraestrutura e Logística, pode indicar contribuições para BET. A Biblioteca Cidadã dispõe obras do gênero literário e computadores para fazer a inclusão digital, por meio de telecentro. É um espaço aberto a comunidade em geral.

A Biblioteca da Educação do Campo é outra referência para a BET. Todo seu acervo é produzido em processo de luta, escrito por sujeitos-atores engajados, sempre a partir de algum processo ou experiência concreta, mediado pela escrita coletiva. A circulação é sempre em contexto regional ou local, precisa incorporar o acervo da BET, pois traz temas e questões pertinentes ao contexto do campo, com informações que podem ser contra-hegemônicas, questionar o estabelecido, justificando sua presença no contexto da biblioteca de uma Escola do Campo.

Situadas as contribuições, fica, quem sabe, o desafio de transgredir, como destaca um dos enunciados da pesquisa “colocar a biblioteca na cultura da prática do professor” (BE, 36). A BE 36 descreve como preocupação a supremacia da sala de aula no processo de escolarização e a falta de acervo na biblioteca, que não possibilita, especialmente, a leitura e a pesquisa na escola.

A preferência dos estudantes pelo uso do laboratório de informática já é percebida, o que deve ser considerado um avanço, pois não se trata de uma luta contra a tecnologia, que chegou para qualificar, aprender algo a mais. Vamos partir da preocupação trazida pela biblioteca de uma das escolas “Temos um grande dilema com respeito ao uso da biblioteca, em meio a tanta atração tecnológica como tornar a biblioteca atrativa, a leitura um hábito?” (BE, 67). Certamente a biblioteca da escola está passando por mudanças, cabendo-nos acompanhar suas transformações e trabalhar a favor da formação do leitor, seja o leitor do livro impresso, do livro digital, seja outro formato e suporte.

Ao ator-sujeito cabe explorar as potencialidades da biblioteca e do laboratório de informática, muitas vezes presentes no mesmo espaço, usar os

¹⁵⁸ Disponível em: <<http://www.cultura.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1006>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

serviços oferecidos, pesquisar e realizar suas leituras, ser um ator-sujeito. Cabe ao estudante fazer do livro e do computador instrumento para sua educação e a leitura uma prática constante.

4.4.6 Sexto Princípio: compor o acervo, um trabalho socialmente necessário

A questão que se levanta é relativa ao papel da biblioteca: ela organiza impressos ou informação? (MILANESI, 1986 p. 12).

A BET e seu acervo, como centro de informação, trabalho, conhecimento e convivência só podem existir dentro da perspectiva de resistência e transformação. Precisa ir além da forma escolar estabelecida (FREITAS, 2003) e certamente organizará os documentos impressos, mas a serviço da informação.

Essa concepção remete a um acervo compreendido e trabalhado sem censura, constituído por um conjunto de documentos e de discursos contraditórios (MILANESI, 1986). E a BET é, por excelência, um centro de contradição, perturbador da ordem informada, dos discursos “verdadeiros”, do implícito não desvelado, da autoridade imposta, dos encaminhamentos descontraídos, um espaço de trabalho e luta contra o poder dominante estabelecido. A BET, como lugar das contradições, passa a ser um espaço de produção, por meio do trabalho socialmente necessário. Se os atores-sujeitos encontrarem as contradições, serão estimulados e desafiados a resolvê-las. E escrever e comunicar são formas de fazê-lo.

A composição e a ordenação do acervo da BET são condições para que certo fim seja realizável, o trabalho escolar, o autosserviço ou o trabalho socialmente necessário. A ordenação pode ser diversa, como a própria prática das bibliotecas demonstra, mas é preciso que as partes desse todo, chamado acervo, sejam ordenadas com objetividade e conhecimento de todos, na perspectiva da posterior desordem, pelo usuário, como descreve Milanesi (1986). O autor destaca ainda, “É a intenção e o esforço de organização que se faz em torno dela que torna possível concretizar a função pensada” (MILANESI, 1986, p. 32).

Pensamos que todo ator-sujeito busca na BET a realização de um trabalho. Encontrará livros, mapas, dicionários, enciclopédias, internet e outros documentos e,

neles, enunciados, conceitos e definições produzidos historicamente. Produzidos na história, conta sempre parte dela, a partir de um lugar e um ponto de vista, sempre político, científico, ideológico, pedagógico, cognitivo, linguístico. Alguns documentos, quando confrontados, podem, inclusive, ajudar a explicitar contradições, outros omitem intencionalmente elementos.

Queremos chamar a atenção, também, para quem produz os documentos e o conjunto dos enunciados, conceitos, definições e informações, compreendendo que esses não são escritos, necessariamente, por quem fez ou faz a história. Mesmo que escrever seja uma forma de fazer a história, aqui se pretende pensar o intelectual orgânico de Gramsci (1991) que, na escola e na BET, faz a história e a escreve como forma de luta. No mesmo sentido, outro aspecto é o do mercado editorial, que faz do livro uma mercadoria, influencia fortemente no conteúdo ou informação que o mesmo irá transmitir, imprimindo o ritmo de sua circulação no mercado, supervaloriza o processo de impressão e circulação e pouco valoriza quem escreve.

Em virtude desses fatores característicos da biblioteca e de seu acervo, que possibilitam reunir todo e qualquer tipo de documento informativo, ou seja, colocar frente a frente as informações conflitantes, possibilita-se o diálogo e a discussão sobre as informações e o conflito. Essas marcas são as que revelam a organização da BET. Ela é organizada de maneira a desorganizar pelo conflito de informação, não pelo acúmulo, ou informação única. Se informação é poder, as transformações do discurso frente a novas informações vão engendrar e potencializar um poder novo. Para Milanese (1996, p.257)

A biblioteca é uma escola para aqueles que não a têm mais, ou que nunca a tiveram. É também o último reduto de informação contraditória (na medida em que reflete o pensamento que a humanidade registrou), antidogmática e que desordena a ordem tão cuidadosamente estabelecida.

A BET não é uma instituição inocente ou frágil. Tampouco é um adereço da escola, nem decoração literária, ou mesmo um laboratório experimental. Também não pode ser abandonada por ter em seus acervos “maus” livros. Portanto, a BET é informação, seu ordenamento é no sentido do fluxo do interesse e necessidade dos

atores-sujeitos e de seu contexto. Para que os dados ali dispostos sejam transformados em conhecimento e novas informações, torna-se pertinente investir no trabalho socialmente necessário, que se efetiva nas relações entre o trabalho escolar e a vida, ou seja, um processo de criação e geração do acervo com enunciados dos atores-sujeitos.

Selecionamos um exemplo para ilustrar nossa reflexão e apontar a possibilidade do trabalho socialmente necessário. Nos dicionários, dispostos nas BE e de uso nas pesquisas dos estudantes, o conceito e enunciado de camponês chega assim descrito:

1. Relativo ou pertencente ao campo; campestre; 2. Aquele que vive e ou trabalha no campo; campônio 2.1 Aquele que pertence a um grupo social formado por pequenos fazendeiros e trabalhadores rurais de baixa renda 2.2 Figura pejorativa, indivíduo rústico, rude; campônio [...] (HOUAISS; SALLES, 2009, p. 380).

Aquele que habita ou trabalha no campo (BUENO, 2012, p. 141).

Morador do campo, colono, tipo rude (SCOTTINI, 2009, p. 127).

Os atores-sujeitos, leitores críticos, certamente compreendem e localizam as contradições nas informações enunciadas. Especialmente quando a informação diz respeito a suas próprias vidas, de camponeses. Logo, quando orientadas para o trabalho socialmente necessário, os atores-sujeitos são mobilizados, inicialmente a questionar a informação: Somos do tipo rude? Pequenos fazendeiros e agricultores familiares e Sem Terras são camponeses do mesmo tipo? Todos os camponeses têm baixa renda? Que indicadores são tomados para definir a renda (baixa ou alta)? Em que tempo histórico e contexto esse conceito foi produzido? Colono vem da ideia de colonização sofrida no Brasil? Leva a ideia de produzir para metrópole? Muitas perguntas, diria Brecht, mas “perguntas de um camponês que lê”.

Com o conjunto de questões estabelecidas, inicia a investigação, que depende de um conjunto de trabalhos: reunir documentos com informações contraditórias; realizar leituras e fichamentos; produzir roteiros de entrevistas, sua aplicação e sistematização de dados; produzir a escrita a partir da definição do leitor que se pretende atingir; planejar e definir o tipo de impressos ou suportes a serem produzidos; definir os revisores dos textos; prever orçamento para impressão dos

documentos; definir estratégias de comunicação dos dados, entre outros, caracterizam o que estamos defendendo como trabalho socialmente necessário, na BET.

Como estamos tratando do acervo da BET, acreditamos que o exemplo acima favorece a compreensão e justifica o proposto nesta tese, acreditar que a BET precisa incorporar em seu acervo a produção dos atores-sujeitos, como mais um tipo de documento, o texto escolar, que, escolarizado-descolarizado, precisa incorporar o acervo. Isso não significa que o texto científico, literário, didático, enciclopédico, erudito e clássico, como propõe em Britto (2009), não componha os acervos, o reverso é verdadeiro. Esses textos, quando vinculados com a vida dos atores-sujeitos que potencializam e dão sentido ao texto escolar.

Estamos compreendendo que o texto escolar, escolarizado-descolarizado, na perspectiva de Bakhtin (2003), Freire (1984; 1987), Freinet (1998), Gehrke (2010), configura-se de muitos enunciados e gêneros discursivos, sobre um vasto campo de suportes ou documentos, e sua produção implica trabalho dos atores-sujeitos. Destacamos a produção do jornal escolar, *fanzini*, revistas, livro da vida, panfletos, cordel, livro de poesias, notas de definição, verbetes, pautas de reivindicação, palavras de ordem, etc.

Esse conjunto de trabalhos socialmente necessários justifica-se pela ausência desse tipo de texto e de informação, produzido pelo sujeito-ator escolar, no conjunto de informações da BET, para ser mais um elo na corrente de informação e formação do leitor-escrevedor.

Outro aspecto relevante quanto à BET, refere-se à necessidade de incorporação, em seu acervo, dos documentos produzidos e ordenados na Biblioteca da Educação do Campo (APÊNDICE C). Esses documentos foram categorizados e ordenados com a mediação da análise de conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2003; BAKHTIN, 2003), gerando um conjunto diverso de enunciados dispostos em suportes de vários formatos: textos, cadernos, livros, livretos, CDs, cartas, boletins, cartilhas, fascículos, minutas, dicionário, fascículos, portarias, pareceres, decretos, resoluções, autorizações, diretrizes, projetos, leis, instruções e editais.

Vale ressaltar que boa parte dessa documentação não é escrita para a escola ou para o uso escolar, na escolarização. Logo, são fontes de informações escritas noutra linguagem, dirigida para um conjunto de atores-sujeitos, enriquecendo o acervo, apresentando nova linguagem na escolarização. Esses documentos têm forte potencial para serem uma nova leitura da realidade do campo, pois carregam a posição dos protagonistas da luta pela Educação do Campo no Brasil.

Na investigação, verificamos que as práticas de sua produção foram forjadas no processo da itinerância e luta desse movimento. Essas características marcaram a história, a intencionalidade e o projeto educativo da EdoC, sempre permeados pela conjuntura e sua correlação de forças.

Alguns elementos constituíram marcas na produção e circulação dos documentos, seja em relação à escrita do documento, sempre como o resultado de um processo; à produção coletiva ou de grupos de intelectuais orgânicos; ao documento a serviço do projeto maior, da EdoC; ao financiamento público para publicação do acervo, seja de projetos ou programas.

No que se refere à composição do acervo, identificamos, também, nos enunciados levantados na pesquisa, que a BE se coloca sempre no lugar de quem espera o livro e o acervo do Estado, das doações de empresas ou da comunidade. O livro é reivindicado e pautado no conjunto dos enunciados. Isso não significa que o Estado não seja responsável e responsabilizado. Porém, questionamos a BE e sua posição de não reivindicar a possibilidade de financiamento público para publicações do trabalho escolar de atores-sujeitos, os projetos de autoria local. Imaginamos que esse trabalho seja feito pela BET, produzir conhecimento e colocá-lo em circulação, escrevendo documentos.

Do referencial produzido pelos pesquisadores, sobre a questão da BE, concluímos que a BET comunga de perspectivas que defendem o rompimento da ideia de acervo, como uma coleção de livros ordenada (MILANESI, 1996), que fica disponível para quem à “procura”, um usuário. A BET assume essa posição para transgredir, incorporando em sua cotidianidade, a apropriação do conhecimento

como provocador de novas leituras (BRITTO, 2009), e não a leitura em si, para produzir conhecimento, uma vez que isso seria voltado exclusivamente à erudição.

Essa consideração de Britto (2009) reafirma o propósito da tese, projetar a BET como *práxis* da formação dos atores-sujeitos, leitores-escrevedores na BET.

4.4.7 Sétimo Princípio: Formar o leitor-escrevedor na BET

Ninguém educa ninguém,
ninguém se educa sozinho
As pessoas se educam em relação
Mediatizados pelo mundo (Paulo Freire).

Uma das funções exercidas pela BET é educar. Educar os leitores-escrevedores em relação com o mundo, e a biblioteca pode ser um mundo.

O leitor-escrevedor é capaz de ler e escrever como forma de luta, é um sujeito integral que, por meio da biblioteca, lê e escreve. Queremos considerar que, nas práticas de escolarização, essas duas funções caminham separadamente, formamos mais leitores e menos pessoas que escrevam (MORAIS, 1996). Nesse sentido, os conceitos de leitores e escritores não dão conta de expressar a dimensão do que estamos pensando, o que não simplifica nem reduz a necessidade de formar leitores e escritores, pelo contrário, situa, complexifica e compromete a ação de formá-los.

Leitores leem livros, assinam revistas e jornais, acessam internet, visitam bibliotecas, vão às livrarias, museus e exposições, conhecem a arte, buscam informações, fazem críticas. Escritores escrevem esse universo de informações e conhecimentos. Mas o escritor é sempre um leitor. O leitor pode ser escritor e uma pessoa que escreve. Para justificar essa distinção e marcar nossa análise na formação de leitores-escrevedores apoiamo-nos em Kaufman e Rodrigues (1995) quando escrevem

[...] o verbo escrever podia ter diferentes significados. Quando quem escreve é um escritor, trata-se de um verbo intransitivo: escreve pelo prazer de escrever e as palavras utilizadas têm mais peso do que a informação contida no texto literário. Quando quem escreve não é um escritor, o verbo passa a ser transitivo, e o que importa são os dados transmitidos, nesse

caso, Barthes fala de 'pessoas que escrevem' (KAUFMAN; RODRIGUES, 1995, p. 3).

Imbuídos da posição de Barthes, trazida pelas autoras, e nossa posição de pesquisador, optamos por trabalhar com o conceito de formação de leitores-escrevedores, com o propósito de marcar a formação desse ator-sujeito no contexto da BET por meio do trabalho escolar, o autosserviço e o trabalho socialmente necessário. A *práxis* escolar e não escolar de ler e escrever e que precisam ser escolarizadas-desescolarizadas, na relação com a BET, forma “pessoas que escrevem e leem”, também, “pessoas que escrevem pelo prazer de escrever-escretores”. Leitores-escrevedores, nessa perspectiva, estão no mesmo sujeito-ator. A formação desejada é uma *práxis* combinada. Formar leitores (que normalmente são muitos) e escritores (que normalmente são poucos) passa a estar ressituated na BET, que prima pela formação de leitores-escrevedores, que fazem uso da linguagem verbal em contexto, leem e escrevem como forma de existência humana, como forma de luta, como trabalho socialmente necessário e colocam esta ação a serviço do coletivo e do humano.

O leitor-escrevedor forma-se no processo de reconhecer as tímidas políticas públicas para leitura e escritura no contexto da escolarização, mobilizando-se para acessar o conjunto da produção cultural da sociedade e seus suportes (livro, filme, peça de teatro, obra de arte, jornal, revista, rádio) para a BET. Ou seja, o que há de mais avançado no campo do conhecimento, o patrimônio científico produzido pela humanidade (HELLER, 2004), prescinde estar nos acervos. Ele também reconhece o seu entorno, a cultura popular e os saberes de experiência feitos (FREIRE, 1984); os saberes primevos fazendo-se saberes escolares (CHASSOT, 2003), como produção cultural que precisa fazer-se acervo na BET. Portanto, a *práxis* representada por atividades como promover teatro, organizar museus e exposições, seminários de leitura, debates, recitais de poesia, escrever para jornais, murais, blogs, trazer escritores para falar de suas obras, os mais velhos para contar histórias, entre outros trabalhos socialmente necessários, passa a compor o planejamento e a *práxis* da BET, que aguça a curiosidade epistemológica de que trata Freire (1996), de forma a superar a visão ingênua.

O ator-sujeito, leitor-escrevedor, é ousado, coloca-se na leitura (SILVA, 1998; 2003; CHARTIER, 2001; ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005) e na escritura (MARQUES, 2001), interpreta, compreende e revela-se nelas, produz seu modo de ler (FOUCAMBERT, 2008). O ator-sujeito, leitor-escrevedor, mobiliza a comunidade e seu entorno para tal, se ler e escrever lhe foi possibilitado, busca garantir o direito aos demais (companheiras e companheiros), com quem reparte o pão, a ciência, a arte, a cultura. Um prazer encarnado, que se dá na tomada de posição, como escreve Morais (1996, p.16), “[...] o leitor, por mais sensato que seja, continua não sendo referência aceitável. O que vale, para a sociedade, não é ser leitor, mas ser leitor.”

Queremos projetar a formação do ator-sujeito da BET como um leitor-escrevedor, que na *práxis* concebe a leitura e escrita como um trabalho (SILVA, 1998; BRITO, 2009); com função social (SOARES, 1989); para compreensão (FOUCAMBERT, 2008); como forma de existência humana (FREIRE, 1986; BAKHTIN, 2003). Ler e escrever passam a ser forma de acessar e produzir o conhecimento. Na mesma perspectiva de Brito (2009), não existe leitura e escrita por prazer, fora do mundo, fora de contexto, como não pode existir compreensão, sem encharcamento de conhecimento e conscientização. E a BET precisa cumprir sua função, possibilitar o acesso ao conhecimento universal ao camponês.

Silva (1986) traz o exemplo da hora do conto, para problematizar e alertar que uma prática de leitura descolada do contexto ou em situação de precarização sem questionamento não forma o leitor crítico (leitor-escrevedor),

[...] enquanto nossos professores e bibliotecários não partirem para uma crítica contundente dos valores subjacentes às relações sociais, continuaremos no “chove não molha”, com as pessoas pensando, por exemplo, que a técnica da hora do conto, por si só, vai solucionar o problema da não leitura das nossas crianças e jovens (SILVA, 1999, p. 167).

Milanesi (1989, p. 109) reflete a respeito das concepções e práticas de leitura na mesma perspectiva, quando diz: “o problema não é determinar a média de livros que um cidadão lê por ano, mas quantos deve ler, e só a distribuição de livros não basta”. Faz-se necessário formar atores-sujeitos a partir do projeto de BET.

Autores como Silva (1984; 1998); Freire (1984); Britto (2009) defendem, ainda, que a leitura não pode ser uma doação ao povo, sobretudo num estado capitalista que tende a impor a sua leitura. No caso em estudo, observa-se a imposição pela negação ou ausência de livros e bibliotecas nas Escolas do Campo.

Os camponeses necessitam de uma biblioteca que lhes possibilite a produção da palavra que, em última instância, é a produção do conhecimento e da sua própria existência. A palavra e a BET passam a ser produzidas no ato da ocupação da biblioteca e se estendem no processo de resistência e luta, mediada pelo trabalho escolar e socialmente necessário, objetivado na produção do acervo e dos atores-sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS, UM NOVO CAMINHO SE INICIA

O processo de investigação desenvolvido foi movido por uma convicção: acreditar na atualidade da pesquisa em Biblioteca Escolar na e da Escola do Campo. Ainda que, em tempos de tecnologia digital, avanços da ciência da informação, dos sistemas de informação, das tecnologias educacionais e a chegada do livro digital, entre outros eventos deles decorrentes, a Biblioteca Escolar e os documentos impressos mantêm-se atuais e necessários para o contexto educativo e escolar. O virtual e o impresso, enquanto suportes de informação têm propiciado a convivência das formas diferenciadas de expressão.

Consideramos, também, a Biblioteca Escolar como um dos espaços de produção, ordenação e circulação da informação e dos conhecimentos científico, escolar, cotidiano, da cultura e da arte. Essa posição foi possível, pois, apoiados pela pesquisa bibliográfica, na relação com os dados de campo, mediados pela análise de conjuntura e de conteúdo, compreendemos e produzimos a tese: O caráter originário das bibliotecas configuram uma natureza específica da cultura, do trabalho e do conhecimento, de acordo com as necessidades históricas e concretas de sua trajetória e existência, logo, uma biblioteca escolar do trabalho pode exercer caráter transformador.

A análise empreendida favoreceu uma compreensão mais abrangente sobre a Biblioteca Escolar paranaense, haja vista as contradições explicitadas na investigação. Nosso modo de ler a realidade permitiu que percebêssemos a necessidade de produzir contribuições para a transformação da BE em BET.

Entre as contradições evidenciadas na pesquisa e que foram enfrentadas na análise para produção de dados, destacamos:

- a) o crescente investimento em pesquisa na área de ciência da informação, produção de tecnologias de informação, enquanto o campo vai ficando marginalizado em relação ao acesso e apropriação desses artefatos, haja vista a falta de energia elétrica em muitos locais e do sinal da internet, acentuando a baixa ou reduzida investigação em BE nesses contextos;

- b) a instituição da legislação federal, que cria a obrigatoriedade da BE em todos os estabelecimentos de ensino do país, convive com a precarização e ausência do espaço físico para bibliotecas que, em muitas escolas, têm cedido seus espaços aos laboratórios de informática. Enquanto o governo federal cria uma arquitetura específica para as escolas do campo a serem construídas no país, por meio do Pronacampo, nela não prevê espaço para a BE;
- c) o PNLD Campo distribui livros didáticos específicos para o campo, e o PNBE conta com a seleção e distribuição de obras de referência para escolas do campo e quilombolas, evidenciando altos investimentos nas editoras privadas, enquanto a escola pública não recebe recursos financeiros específicos para publicar a produção dos atores-sujeitos;
- d) o governo do Estado do Paraná (2011 a 2014) inicia uma política de criação do sistema de BE em 2011 e o suspende em 2012;
- e) é adotado o sistema Pergamum para informatizar 500 BEs, trabalho que não teve êxito, pois as bibliotecas continuam com seus acervos sem registro e ordenação adequada;
- f) realiza-se a formação continuada dos agentes de leitura, a distância, mas não se dá sequência, o processo é interrompido, e os trabalhadores das BE atuam sem formação adequada e específica;
- g) o Estado suspende em 2011 o programa biblioteca do professor que viabilizava a leitura de obras de referência aos professores, e um número significativo de escolas não vem cuidando adequadamente do acervo;
- h) é implantado o Programa Paraná Digital, e muitas escolas são levadas a fechar ou guardar as bibliotecas, evidenciando falta de diálogo entre programas;
- i) a pesquisa científica e a teoria educacional produzida ao longo das décadas e séculos, os acordos internacionais criados, as políticas públicas educacionais vigentes e a própria didática definem a escola como espaço público organizado para acessar informação, ciência, cultura e a arte, historicamente produzida. A pesquisa escolar, a leitura, sistematização e

registro das informações são formas de efetivar sua produção-reprodução em cada contexto, na escola e na BE. No entanto, a escola enfrenta limites, não tem garantido esse fim para todos, especialmente aos trabalhadores que dela dependem. A ausência ou precarização da BE e dos sistemas de informação é uma das expressões desse limite, evidenciado no estudo;

- j) enquanto a educação popular dos anos 80 tecia críticas e negava a escola bancária estatal como educadora da classe popular, o movimento camponês organizado no movimento da Educação do Campo a partir de 1998, pauta na agenda política e educacional brasileira a Escola Pública (no e do) Campo, como espaço público da educação escolar dos trabalhadores. Incorpora e supera a educação popular, pois compreende os sujeitos como protagonistas da sua educação, e as políticas públicas enquanto direito social e humano. Essa contradição gera outras, o movimento social do campo e seus intelectuais orgânicos, passam a fazer parte da produção da política pública, ocupam o estado e por ele são ocupados, produzindo legislação, programas e políticas e material didático;
- k) a dualidade administrativa da escola, entre estado e município, sem diálogo, impede a integração de esforços e resultados e a contribuição de cada uma das instâncias de governo para as bibliotecas;
- l) a falta de um trabalhador específico para a biblioteca gera a perda, a desordem, ou o uso inadequado do acervo;
- m) o Mec tem enviado um conjunto significativo de documentos para o acervo, mas a falta de espaço adequado e de profissionais para atuar tem limitado o acesso desses documentos para os atores-sujeitos.

Nesse sentido, é preciso concluir que o cenário da Biblioteca Escolar encontra-se numa conjuntura contraditória, conforme anunciam as pesquisas e os dados produzidos em campo. Todavia, a análise de conjuntura e de conteúdo realizada indica e afirma avanços, provocados e protagonizados pelos movimentos sociais e que precisam ser apropriados pela BET para sua transformação.

No campo governamental, destacamos a criação de diretrizes para as Escolas do Campo e a instituição da política da educação do campo; a implementação do PNLD Campo com a seleção de acervo temático de referência e material didático específico para Escola do Campo; a Lei n.º 12.244 que prevê a universalização das bibliotecas escolares; os programas de tecnologias educacionais, internet e laboratórios de informática, entre outros. São, entretanto, políticas e programas que evidenciam desencontros nas orientações da legislação e nos aspectos pedagógicos e técnicos, pois poderiam estar mais bem articulados para gerar transformações. Essa característica tem sido percebida nas esferas governamentais do estado e da união, como no contexto escolar e que se constitui em desafio que permanece.

Com o movimento social do campo, destacamos a produção do seu acervo ordenado na Biblioteca da Educação do Campo (1998 a 2013) e dele extraímos consideráveis contribuições para a tese, entre as quais, verificamos: a *práxis* da escrita coletiva com protagonismo dos sujeitos em luta, intelectuais orgânicos; os processos de sistematização de experiências que geram conhecimento e empoderamento dos sujeitos, sejam eles escolarizados ou não, evidencia que a produção do conhecimento na BET pode se dar por sujeitos com diferentes capacidades, experiências e tipo de conhecimento; a publicação e circulação dos documentos produzidos em diferentes suportes, abrangências e instituições precisa ser método para a BET e também seu acervo de referência; a produção escrita como resultado da pesquisa indica caminhos para a pesquisa escolar e o trabalho socialmente necessário na BET; a escrita sempre para um fim ou propósito, denunciar as condições precárias da educação no campo ou fazendo propostas de transformação em forma de conceitos, projetos e legislação, indica para a BET a necessidade de visualizar propósitos para seu trabalho; a escrita de vários gêneros do discurso, científico, literário, escolar, popular, legislação, entre outros, sempre com função social.

Podemos considerar que as práticas de produção de informação e conhecimentos verificados nos documentos da Biblioteca da Educação do Campo foram escritos como um modo de luta, numa relação de contradição com o Estado

Educador. Foram produzidos, por vezes, com o Estado Educador, por outro, contra ele, isso para a efetivação da política pública na lógica do movimento da educação do campo. Essa questão precisa ser lição para a BET, que não deve esperar apenas do Estado Educador, a vinda do livro, do computador, dos programas, mas sem desresponsabilizá-lo. A vida cotidiana, as histórias e conhecimentos, locais precisam ser sistematizados e se fazerem acervo contra hegemônico na BET, espaço também de produção do conhecimento por meio do trabalho socialmente necessário.

Na escola e na BE a contradição central é a questão do trato com a informação e o conhecimento, sua produção e reprodução. A escola, como instituição educativa criada para produzir e socializar o conhecimento, é marcada pela reduzida prática de leitura e escrita ou a equivocada compreensão entre a prática de escrita e a prática da cópia. A baixa frequência de uso da Biblioteca Escolar é justificada pela sua inexistência ou pelo seu reduzido e inadequado acervo; a prática da pesquisa escolar não vem sendo orientada adequadamente no trabalho pedagógico; há a ausência de um projeto de leitura e escrita na escola e na BE; entre outros fatos, essas são marcas do cenário hegemônico.

Como um dos propósitos da investigação foi produzir contribuições para transformar a BE na relação entre a produção científica, as matrizes formativas e os princípios para produção da BET, consideramos tê-lo atingido, pois as matrizes e os princípios, dialogando entre si, sinalizam *práxis*.

O propósito de criar princípios para produção da Biblioteca Escolar do Trabalho se efetivou ao assumirmos a metáfora da “ocupação”, ou seja, o Sem Terra transforma o latifúndio com sua luta, lutando transforma a si mesmo. Logo, produzir contribuições para transformar a Biblioteca Escolar é orientar possibilidades aos atores-sujeitos da BE, os quais precisam fazer as transformações, projetando a Biblioteca Escolar do Trabalho. Os princípios tornados *práxis* podem dar conta da transformação, porém, podem e devem ser transgredidos, transformados e adequados nos diversos contextos.

Com o primeiro princípio demarcamos forjar a pedagogia da ocupação, ou seja, para transformar algo da estrutura, há que se voltar de modo mais radical sobre cada aspecto dessa realidade. A Biblioteca Escolar precisa ser ocupada, e a

coletividade escolar dela se ocupar, para que as transformações ocorram no processo de ocupação. Para transformar a biblioteca, é necessário transformar nosso olhar sobre ela e suas práticas, e isso só será possível no persistente trabalho pedagógico e na investigação científica.

No segundo princípio, estabelecemos relações entre o ato de resistir e lutar, como trabalho dos atores-sujeitos, ou seja, a ocupação é movida por novos atos que se fazem permanentes na vida de uma Biblioteca Escolar do Trabalho, implicando a denúncia da ausência de políticas públicas articuladas ao trabalho de produção do conhecimento.

Essa posição provocou um terceiro princípio, o trabalho e a organização coletiva como *práxis*, compreendido em três dimensões distintas e complementares: o trabalho escolar, o autosserviço e o trabalho socialmente necessário, fundados pela organização coletiva. Esse princípio ajudou a fundar a biblioteca como espaço de trabalho, não apenas um serviço disponível na escola para o usuário.

A tese defende como quarto princípio a necessidade de lutar ‘por uma’ definição da identidade do trabalhador da biblioteca escolar. Se ela não existe, e o contexto da escola pública paranaense comprova, propomos que o pedagogo-bibliotecário precisa ser formado para atuar nessa forma de biblioteca. Esse ator-sujeito, formado para atuar em contexto escolar, terá em seu trabalho, na relação com a escola e seu projeto de leitura e escrita, o desafio de colocar em movimento o quinto princípio, escolarizar-desescolarizar a *práxis* da Biblioteca Escolar do Trabalho. Ou seja, num movimento dialético transgredir com aquilo que é escolarizado na biblioteca (a pesquisa escolar, a leitura, o trabalho com literatura), o que implica ruptura e continuidade para produzir mais práticas (o autosserviço, o trabalho socialmente necessário, a produção de acervo) de escolarização. Esse movimento inclui produzir relações entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento escolar e científico e a vida dos camponeses, dando sentido aos conhecimentos produzidos na Biblioteca Escolar do Trabalho, que nela se fazem acervo.

Já o sexto princípio, compor o acervo, um trabalho socialmente necessário; e o sétimo princípio, formar o leitor-escrevedor na Biblioteca Escolar do Trabalho, articulados entre si, encaminham o trabalho da e na biblioteca na perspectiva de

superá-la como espaço reduzido à prestação de serviços ao usuário. Sua função se amplia como espaço de trabalho dos atores-sujeitos, com o trabalho socialmente necessário, definido no planejamento da escola, da biblioteca e da comunidade, constituindo a matéria prima de toda ação desprendida por este espaço educativo.

A relação dialética entre lutar, ler e escrever formou e forma os intelectuais orgânicos da luta pela Educação do Campo. Na escola e na Biblioteca Escolar do Trabalho formar-se-ão os ledores-escrevedores, também sujeitos em luta. Escrever e ler são modos de lutar, e, para isso, a Biblioteca Escolar ou “Bibliotecas da Beira”, concebida enquanto um latifúndio improdutivo-produtivo, precisa ser assumida pela pesquisa educacional, na política pública e no trabalho pedagógico, como uma bandeira de luta. A Biblioteca Escolar do Trabalho destaca-se como espaço educativo para efetivação das estratégias de ampliar a produção de informações, conhecimentos, saberes, culturas, sempre movidos pelas lutas que precisam ser identificadas e travadas, em cada território desse país.

Concluir, posição sempre complexa quando investigamos a ação humana e educativa, especialmente, se envolvemos nossa própria história e trajetória. Nesse sentido, a produção da tese e de todo processo investigativo resulta num trabalho científico engajado e, fundamentalmente, um novo “eu” que, também se refez, pois agregamos novos elementos na nossa dimensão humana de educador, professor, militante, homem, trabalhador.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, F.; CONDERMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ANHAIA, E. M. **Construção do Movimento da Educação do Campo na luta por políticas de educação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- APPEL, M. W. **Política, cultura e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPEL, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARENA, D. B. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: ARENA, D. B. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.
- ARGUELLES, J. D.; ZAPATA, D. Á. **Lecturas sobre lecturas**. México: Conaculta, 2002.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R.; (Org.). **Educação do campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.
- AURÉLIO, B. de O. F. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed., São Paulo: Martins e Fontes, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BASTOS, G. G.; ROMÃO, L. M. S. Sentidos de leitura em bibliotecas nomeadas alternativas. **Biblionline**, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 1-9, 2010a.
- BASTOS, G. G.; ROMÃO, L. M. S. **A construção de bibliotecas comunitárias e o desejo de acessar: sentidos em movimento**. Florianópolis: UFSC, 2010b.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, São Paulo: Associação de leitura do Brasil/Fapesp, 2002, p. 529-575.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: [s.n.], 1999. (Coleção Por uma educação do campo, v. 3).

BOGDAN, R., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CEB/CNE. Brasília, DF: 2002.

BRASIL. **Lei n.º 12.244**: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 25 maio. 2005.

BRASIL. MEC/SECADI. **Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores**. Brasília: MEC/SECADI, 2009.

BRASIL. Decreto n° 7.352, de 4 de nov. de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 5 nov. 2010a. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 03 nov. 2014.

BRASIL. Decreto n° 7.084 de 27 de jan. 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm. Acesso em: 03 nov. 2014.

BRASIL. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático — PNLD 2013. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2011a.

BRASIL. Resolução n° 40. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 27 jul. 2011b, seção 1.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013. Parecer CNE/CEB n° 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 9 abr. 2012a, seção 1, p. 32.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2012b.

BRITTO, L. P. L. Leitura e formação na educação escolar: algumas considerações inevitáveis. In: SOUZA, R. J. de. **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

BUENO, S. **Minidicionário de língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2012.

BUFREM, L. S.; GEHRKE, M.; OLIVEIRA, D. C. **Relatório do estudo exploratório da pesquisa**. Curitiba: [s.n.], 2012.

BUFREM, L.; SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p.120-130, 2006.

BUFREM, L. S. *et al.* Produção científica em ciências da informação: análise temática em artigos de revistas brasileiras. **Perspectiva em ciências da informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 38-49, jan./abr. 2007.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, R.S; PALUDO, C.; DOLL, J. **Como se formam os sujeitos da educação do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CAMINI, I. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

CAMPELLO, B. S. *et al.* **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARVALHO, H. M.; COSTA, F. A. Agricultura camponesa. In: CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. 2. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHARTIER, R. **História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí, RS: Editora Unijui, 2003.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1993.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um tema de pesquisa. **Teoria da Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177–229, 1990.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549- 566, set./dez. 2004.

DANIEL, F. *et al.* A atuação do carro-biblioteca como agente de transformação nas comunidades rurais da ilha e Santa Catarina de outubro de 1996 a novembro de 1997. **Revista ACB**, Florianópolis, v.3, n.3, p. 99 a 112, 1998.

FARIAS, M. I. **Os processos de territorialização e reterritorialização da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná**, 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, 2013.

FERNANDES, B. M. **Por uma educação básica do campo: a educação básica do movimento social no campo**. Brasília: [s.n.], 1999. (Coleção Por uma educação do campo, v. 2).

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria da Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28–49, 1992.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília. 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Nota técnica sobre o programa escola ativa: Uma análise crítica**. Brasília, 2012.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

- FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins e Fontes, 1998.
- FREINET, C. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins e Fontes, 1996.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5 ed., Campinas: Papyrus, 2002.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- FRIGOTO, G. Educação Omnilateral. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265 – 272.
- FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: **Dicionário da Educação do Campo** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748–755.
- GABUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: **Dicionário da Educação do Campo** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 57–65.
- GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo às avessas**. Porto Alegre: L & PM, 1999.
- GARCIA, T. B. Do “como ensinar” ao “como educar”: elementos do código disciplinar da didática Geral no manual de João Toledo (1930). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2010, São Luiz. **Anais...** São Luiz, 2010.
- GEHRKE, M. **Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST**. 2010. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- GEHRKE, M. **Práticas de leitura e escrita na Escola Itinerante e a formação de ledores-escrevedores no contexto da educação do campo**. 2005. Trabalho de

conclusão de curso (Especialização em educação do campo e desenvolvimento) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

GHEDINI, C. M. *et al.* Conferência regional de educação do campo. **Cadernos Educação e Desenvolvimento**, Francisco Beltrão: GRAFIT, v. 2, 2002.

GHEDINI, C. M.; GEHRKE, M.; DAMBROS, V. Escola Pública do campo: o conhecimento enraizado na vida. **Cadernos Pedagógicos**, Francisco Beltrão: GRAFIT, v. 1, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIROUX, H. A. **Cruzando fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GRAMSCI, A. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. **Política, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GUBUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HÉBRARD, J. **As bibliotecas escolares**: entre a leitura pública e leitura escolar na França do II Império e da III República. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOELLER, S. C. **Um processo inovador na educação do campo**: alguns olhares. Matinhos: Editora UFPR Litoral, 2013 (Coleção ProJovem – Saberes da Terra. v. 1).

HOUAISS, A; SALLES, V. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUES, M. H. **Escola leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOLLING, E. J; CERIOLO, P. R.; NÈRY, Irmão (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília, 1999. (Coleção “Por uma educação do campo”, v. 1).

KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional, 2004. (Coleção “Por uma educação do campo”, v. 4).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KRUPSKAIA, N. **Biografia**. (Coletivo de autores soviéticos). Havana: Editorial de Ciencias Sociales, 1987.

LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.3, n.1, p. 36-51, jan. – mar. 2002.

LEITÃO, L. R. **O campo e a cidade na literatura brasileira**. Veranópolis: Iterra, 2007.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S de. Agronegócio. In: CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LESSARD-HEBERT, M; GOYETTE, G; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LLANO, X. **La biblioteca en el medio rural: reflexiones**. Madrid: Trea, 1997.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro, UERJ, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUEDEMANN, C. S. **Anton Makarenko: vida e obra – pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MACEDO, N. D. de. (Org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

MACHADO, C. L.; PALUDO, C.; CAMPOS, C.S.S. (Org.). MDA. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008.

MADELLA, R.; SOUZA, F. das, C. de. Bibliotecas comunitárias em Florianópolis – SC: o olhar de seus agentes. **Em questão**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 171-195, jan./jun. 2012.

MAGALONI, A. M. **Cómo acercarse a la biblioteca**. México: Plaza y Valdes, 2001.

MAKARENKO, A. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

MAKARENKO, A. **Poemas pedagógicos**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (3 vol.).

MAROTO, L. H. **Biblioteca escolar, eis a questão**: do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijui, 2001.

MARTINS, F. J. **Ocupação da escola**: uma categoria em construção. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAYRINK, P. T. Bibliotecas ambulantes em escolas rurais. **Revista Brasileira Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 26, n. 1/2, jan-jun, p. 5-25, 1993.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MILANESI. L. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MILANESI. L. **A casa da invenção**. São Paulo: Sciciliano, 1991.

MILANESI. L. **Ordenar para desordenar**: centros de cultura e biblioteca pública. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, Brasília: [s.n], 2004.

MOLINA, M. C.; SÀ, L. M. (Org.). **Licenciatura em educação do campo**: registro e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA; UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 5).

MORAES, R. B. de. **O problema das bibliotecas brasileiras**. Brasília: ABDF, 1983.
MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA (MST). Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de educação**, Veranópolis, v.

13, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA (MST). **Itinerante: a Escola dos Sem Terra – Trajetória e significados**, Curitiba, v. 1, n. 2, 2008. (Coleção Cadernos da Escola Itinerante – MST)

MUNARIN, A. (Et al.). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidade e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do Estado do Paraná: Educação do campo**. Curitiba: [s.n.], 2006.

PARANÁ. **Projeto Implantação dos Sistemas da Rede de Bibliotecas Escolares Públicas**. SEED/SUED. Curitiba: [s.n.], 2011.

PISTRAK, M. M. (Org.). **A Escola-Comuna**. Tradução de Luis Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 23. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

RIGOBELLO, A. P. C.; DI GIORGI, C. A. G. Outros parceiros na biblioteca escolar: democratização e incentivo à leitura. In: _____. **Biblioteca escolar e práticas educativas: os mediadores em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: una historia en la escuela. In: ROCKWELL, E. (Org.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

ROLO, M.; RAMOS, M. Conhecimento. In: CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Escola Expressão Popular, 2012. P. 149-157.

SALGADO, S. **Terra**. Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 1997.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet: evolução histórica e atualidade**. Série - Pensamento e Ação no Magistério São Paulo: Scipione, 1989.

SANCHES VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SANTOS, C. A. dos (Org.). **Educação do Campo**: campo – política pública – educação. v. 7, Brasília: INCRA; MDA, 2008. 109 p. (NEAD Especial; 10).

SANTOS, C. C. S.; SOUZA, R. J. Programas de leitura na biblioteca escolar: a literatura a serviço da formação de leitores. In: **Biblioteca escolar e práticas educativas**: os mediadores formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SANTOS, C. A. dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na institucionalização de políticas públicas e a Licenciatura em educação do Campo na UnB. Brasília: Líber Livro, 2012.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do campo – espaço de disputa e de contradição**: análise da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SARAMAGO, J. **Levantados do chão**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCOTTINI, A. **Dicionário escolar de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**: artigos e conferências. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1986.

SILVA, E. T. da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, E. T. da. O bibliotecário e a formação do leitor. In: BARZOTTO, V. H. **Estado da leitura**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

SILVA, E. T. da. **Conferências sobre leitura**. Campinas: Autores Associados, 2003a.

SILVA, E. T. da. **Leitura em curso**: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003b.

SILVA, W. C. da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2003c.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 7. ed. 1989.

SOUZA, H. J. de. **Como se faz análise de conjuntura**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e Cooperação nos assentamentos do MST**. Ponta Grossa, PR, Editora UEPG, 2006.

SOUZA, R. J. **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009b.

STÉDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil**: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

STÉDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate na esquerda. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. v. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

VIEIRA, E. A. **Livros didáticos para escolas do campo**: aproximações a partir do PNLDC Campo – 2013. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução Sandra Guardani Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**: 1780-1950. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

**APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA JUNTO AO
ESTADO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL PARANÁ – UFPR
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – CULTURA ESCOLA E ENSINO**

SOLICITAÇÃO

Eu, Marcos Gehrke, doutorando na Universidade Federal do Paraná (UFPR) no Programa de Pós Graduação em Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola, Ensino, orientado pela Prf^o Dr^o Leilah Santiago Bufrem, venho solicitar parceria com a Secretaria de Estado da Educação SEED – Paraná, através do Departamento da Diversidade – Coordenação da Educação do Campo, para realizar a pesquisa intitulada **Biblioteca Escolar na-da Escola do Campo**. A parceria consiste no apoio da SEED na aplicação do questionário nas escolas estaduais do campo no Estado do Paraná. A organização e produção dos dados ficam sobre responsabilidade do pesquisador para posterior socialização e contribuição no avanço da educação pública do estado. Em anexo segue o projeto de pesquisa e o devido questionário para análise e aprovação.

Agradecendo, me coloco a disposição.

Marcos Gehrke
Doutorando da UFPR

GUARAPUAVA, 11 de Junho de 2012.

**APÊNDICE B – INVENTARIANDO A BIBLIOTECA DA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE - DOUTORADO
Linha de Pesquisa: Cultura Escola e Ensino**

Pesquisador: Marcos Gehrke

Orientadora: Prof^a Dr^a Leilah Santiago Bufrem

**INVENTARIANDO A BIBLIOTECA DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO CAMPO
NO ESTADO DO PARANÁ**

Sou educador do campo, professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) e curso doutorado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A investigação pretendida, parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEED), circunstancia as práticas de uso da biblioteca da Escola do Campo. Para desenvolver a pesquisa e produzir a tese, solicito ao profissional responsável pela biblioteca escolar a colaboração respondendo às questões abaixo indicadas. Quando possível, o questionário pode ser respondido juntamente com a equipe pedagógica da escola. Será garantido o seu total anonimato e confidencialidade. Agradecemos sua colaboração!

1. Nome da Escola:
2. Município em que a escola se localiza:
3. Sua escola conta com Biblioteca Escolar? Sim () Não ()
4. Sujeitos que a escola atende:
 - Indígenas ()
 - Agricultores familiares()
 - Quilombolas ()
 - Sem Terra Acampados ()
 - Sem Terra Assentados ()
 - Reassentados das Barragens()
 - Ribeirinhos ()
 - Ilhéus ()
 - Faxinalenses
 - Camponeses e Urbanos ()
 - Outros () Quais?

5. Este município conta com Biblioteca

- Biblioteca Pública Municipal ()
- Biblioteca Pública Universitária ()
- Biblioteca Pública Religiosa ()
- Biblioteca Pública Comunitária ()
- Nenhuma ()
- Outra () Qual?

6. Assinale as alternativas que caracterizam o espaço da Biblioteca Escolar

- () Funciona em um espaço previsto no projeto arquitetônico da escola
- () Funciona em outro espaço
- () O espaço é adequado para o funcionamento da biblioteca
- () Tem nome próprio
- () Equipado com mobiliário adequado para organização e funcionamento
- () Conta com acesso a internet
- () Atendimento é realizado por bibliotecário com registro profissional
- () Atendimento é realizado em período integral
- () Uso exclusivo da rede estadual
- () A Biblioteca do Professor está inserida no espaço da Biblioteca Escolar
- () Conta com espaço de leitura em suas dependências
- () Outro. Qual?

7. Assinale as alternativas que caracterizam o acervo da Biblioteca Escolar:

- () Recebe materiais de órgãos governamentais
- () Recebe recursos financeiros de órgãos governamentais para investir no acervo
- () Dispõe de material produzido por estudantes, educadores ou membros da comunidade local
- () Livros didáticos são a principal fonte de pesquisa
- () Constituído por materiais específicos da Educação do Campo e dos Movimentos Sociais
- () Organizado a partir de uma base de classificação científica
- () Classificado tematicamente, por disciplinas escolares, ou outra forma
- () Informatizado
- () Não conta com registro
- () Contempla material pertinente a todas as áreas do conhecimento
- () Considera o acervo diversificado e suficiente
- () Outro. Qual?

8. Assinale os materiais que compõem o acervo da Biblioteca Escolar. Em seguida as quantidades de exemplares em média.

- () **Livros impressos**
- () Até 50 () De 50 a 100 () De 100 a 300 () De 300 a 500 () Mais de 500

Livros digitais Até 50 () De 50 a 100 () De 100 a 300 () De 300 a 500 () Mais de 500 **Revistas** Até 50 () De 50 a 100 () De 100 a 300 () De 300 a 500 () Mais de 500 **Jornais** Até 50 () De 50 a 100 () De 100 a 300 () De 300 a 500 () Mais de 500 **Obras de arte** Até 50 () De 50 a 100 () De 100 a 300 () De 300 a 500 () Mais de 500 **Enciclopédias, dicionários e mapas** Até 50 () De 50 a 100 () De 100 a 300 () De 300 a 500 () Mais de 500 **Material Áudio Visual** Até 50 () De 50 a 100 () De 100 a 300 () De 300 a 500 () Mais de 500 **Documentos oficiais e de legislação** Até 50 () De 50 a 100 () De 100 a 300 () De 300 a 500 () Mais de 500 **Textos fotocopiados** Até 50 () De 50 a 100 () De 100 a 300 () De 300 a 500 () Mais de 500 **Biblioteca do Professor** Até 50 () De 50 a 100 () De 100 a 300 () De 300 a 500 () Mais de 500**9. Assinale as alternativas que caracterizam o trabalho do PROFISSIONAL responsável pela Biblioteca Escolar:**

- Atende com o mesmo profissional desde sua criação
- Atende com o mesmo profissional nos últimos anos
- Troca de profissional com frequência
- Estabelece parceria com outras bibliotecas
- Desenvolve projetos de leitura
- Divulga o acervo com os estudantes e professores
- Recebe formação da SEED
- Tem formação técnica ou superior na área
- Divulga e possibilita o acesso a biblioteca escolar para a comunidade
- As funções da biblioteca escolar estão previstas no PPP
- O regimento escolar contempla a biblioteca
- O plano de ação da escola prevê as atividades da Biblioteca Escolar
- A Biblioteca Escolar conta com regimento próprio
- Conta com algum instrumento de registro, ou controle de quem frequenta a Biblioteca Escolar no dia-dia, e as práticas de uso ali desenvolvidas
- Outro: Qual?

10. Assinale as alternativas que caracterizam as práticas de uso da Biblioteca Escolar por PROFESSORES:

- Ministram aulas em suas dependências
- Retiram livros e outros materiais para sala de aula
- Organizam, com antecedência, o material que seus estudantes utilizarão para pesquisa
- Encaminham os estudantes para biblioteca com orientações claras sobre o que devem fazer
- Apresentam ideias inovadoras para o trabalho da biblioteca
- Expõem a produção de seus estudantes
- Solicitam a aquisição de material para o acervo
- Por medidas disciplinares encaminham estudantes para Biblioteca Escolar
- Utilizam do acervo para preparar aulas
- São leitores assíduos da biblioteca
- Outro: Qual?

11. Assinale as alternativas que caracterizam as práticas de uso da Biblioteca Escolar pelos ESTUDANTES:

- Assistem a aulas
- Realizam empréstimos domiciliares
- Desenvolvem pesquisas orientadas
- Consultam o acervo com autonomia
- Frequentam-na nos momentos de recreio
- Encontram-se informalmente com colegas
- Acessam internet
- Costumam solicitar a aquisição de obras para o acervo
- Frequentam-na no turno inverso a aula
- Divulgam seus trabalhos na biblioteca
- Outro: Qual?

12. Assinale as alternativas que caracterizam as práticas de uso da Biblioteca Escolar pela COMUNIDADE:

- Frequenta a Biblioteca Escolar
- Busca a biblioteca escolar para obter informações e fazer pesquisas
- Doam material para o acervo
- Solicita melhorias na biblioteca
- Retira livros quem não é estudante
- Procura a biblioteca para acessar internet
- Lideranças dos movimentos sociais encaminham material de seus movimentos para a Biblioteca Escolar
- Outro: Qual?

13. Gostarias de fazer algum comentário, sugestão ou crítica?

APÊNDICE C – BIBLIOTECA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (1998 A 2013): DOCUMENTOS DO MARCO LEGAL, LITERÁRIO, PRÁTICA PEDAGÓGICA, PRÁTICA EDUCATIVA, DIDÁTICOS.

Legenda da categorização:

LEGISLAÇÃO: Portarias, Pareceres, Decretos, Resoluções, Autorizações, Diretrizes, Projetos, Leis, Instruções, Editais.

TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA - EDUCAÇÃO E ESCOLA: Texto, Caderno, Livro, Carta, Boletim, Cartilha, Minuta.

TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA – CAMPO E AGROECOLOGIA: Fascículos, Cadernos, Cartilhas, Livros.

LITERATURA: Livreto, Caderno, Livro, Coletânea.

DIDÁTICOS: Livros didáticos.

Quadro 7 - Documentos do marco legal, literário, prática pedagógica, prática educativa, didáticos (1998 a 2013)

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
1.	Texto. Articulação Nacional da Educação do Campo. Intelectuais orgânicos da Educação do Campo	Análise de conjuntura. Conceito justificado da educação do Campo. Orientações à conferência.	Iª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Desafios e propostas de ação. Luziânia, GO, 27 a 31 de julho de 1998.	1998
2.	Caderno. MST. Intelectuais orgânicos do MST	Histórico e conceito de Escola Itinerante. Concepção de escola e educação.	MST. Escola Itinerante em acampamentos do MST. Coleção Fazendo Escola, nº 01, 1998.	1998
3.	Livreto. MST. Intelectuais orgânicos do MST	História da luta pela terra para crianças.	MST. Nossa turma na luta pela terra. Coleção Fazendo História, nº 5. São Paulo, 1998.	1998
4.	Portaria. MEPEF. Técnicos do INCRA.	Orientações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.	MEPEF. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). PORTARIA nº 10 de 16 de abril de 1998. Publicada no DOU nº 77, de 24.04.1998 e no Boletim de Serviço nº 17, de 27.04.1998.	1998
5.	Manual. BRASIL/INCRA. Técnicos do INCRA. Intelectuais orgânicos da educação do campo.	Roteiro de elaboração de projetos. Formação de Professores. Financiamento da educação. Modelos de projeto. Instruções.	BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Manual de operações do Pronera. Brasília: MDA-INCRA, 1998.	1998

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
6.	Caderno. MST. Intelectuais orgânicos do MST.	Mobilizações infantis. Encontro dos Sem Terrinhas.	MST. Crianças em Movimento : as mobilizações infantis no MST. Coleção Fazendo Escola, nº 02, 1999.	1999
7.	Livro. Intelectual da educação brasileira.	Escola Rural. História, Políticas e Programas para educação rural.	LEITE, Sergio Celani. Escola Rural : urbanização e políticas educacionais. São Paulo; Cortez, 1999.	1999
8.	Caderno. Articulação Nacional da Educação do Campo. Intelectuais orgânicos da Educação do Campo.	Histórico da 1ª Conferência Nacional. Conceito inicial de educação do campo. Desafios da organização e luta.	KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, P. R.; NÉRY, Irmão (Org.). Por uma educação do campo . Brasília: Coleção “Por uma educação do campo”, vol. 01, Brasília, 1999.	1999
9.	Caderno. Articulação Nacional da Educação do Campo. Intelectuais orgânicos da Educação do Campo	Educação Básica do Campo. Movimento social e educação.	FERNANDES, B.M (Org.). A educação básica e o movimento social do campo . Brasília: Coleção “Por uma educação do campo”, vol. 02, Brasília, 1999.	1999
10.	Caderno. Articulação Nacional da Educação do Campo. Intelectuais orgânicos da Educação do Campo.	Projeto popular para o Brasil. Educação do campo e a escola. Formação de educadores.	BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. Projeto popular e escolas do campo . Brasília: Coleção “Por uma educação do campo”, vol. 03, Brasília, 1999.	1999
11.	Coletânea. Prefeitura Municipal de Novo Horizonte SC e EPAGRI. Crianças das escolas municipais.	Poemas. Versos. Histórias. Histórias do campo. Cotidiano. Trabalho. Cultura Popular.	EPAGRI. Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina S.A. Pensamentos da infância no meio rural: v. 01. Florianópolis, 1999. 40 p.	1999
12.	Livro UNICENTRO. Professoras das escolas do campo e Professores universitários.	Pesquisa, registro da história local feita entre professores da escola do campo e a Universidade.	PIRES, A. J.; <i>et al.</i> Um pouco da história e geografia de um povo : uma experiência de construção do conhecimento por professoras e professores do Ensino Fundamental de Porto Barreira. Porto Barreiro, Paraná, 1999.	1999
13.	Caderno. MST. Intelectuais orgânicos do MST.	Concepção de escola fundamental. Tempos educativos. Objetivos da escola. Planejamento.	MST. Como fazer a Escola de Educação Fundamental . Caderno de Educação, nº 9. São Paulo, 1999.	1999
14.	Caderno. MST. Intelectuais orgânicos do MST. Crianças e adolescentes.	Orientações para participação do concurso.	MST. Desenhando o Brasil . Subsídios para o 1º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 1999.	1999
15.	Caderno. MST. Intelectuais orgânicos do MST. Crianças e adolescentes.	Desenhos das crianças tratando sobre o Brasil.	MST. Desenhando o Brasil . Resultado do 1º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 1999.	1999

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
16.	Caderno. MST. Intelectuais orgânicos do MST	Orientações para participação do concurso.	MST. Feliz aniversário MST . Subsídios para o 2º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 1999.	1999
17.	Caderno. MST. Intelectuais orgânicos do MST. Crianças e adolescentes.	Desenhos, poemas, histórias homenageando o MST.	MST. Feliz aniversário MST . Resultado do 2º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2000.	2000
18.	Caderno. MST. Intelectuais orgânicos do MST.	Orientações para participação do concurso.	MST. Brasil quantos anos você tem? Subsídios para o 3º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2000.	2000
19.	Caderno. MST. Intelectuais orgânicos do MST	Assentamento. Escola de Assentamento. Escola Cooperativa. Tema Gerador.	MST. Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST . Coleção Fazendo Escola, nº 03, 2000.	2000
20.	Caderno. ASSESOAR. Professores e intelectuais orgânicos da Assesoar.	Formação de professores. Conhecimento escolar e popular. Práticas pedagógicas.	GHEDINI, C. M.; GEHRKE, M.; DAMBROS, V. Escola Pública do campo : o conhecimento enraizado na vida. Cadernos Pedagógicos, Série Formação de Professores, v. 1. ASSESOAR, Francisco Beltrão: GRAFIT, 2000.	2000
21.	Caderno. Articulação Paranaense da Educação do Campo. Intelectuais orgânicos da Educação do Campo.	História da Articulação Paranaense. Ações de cada movimento social envolvido.	GHEDINI, C. M.; PARMIGIANI, J.; GOBO, P. R. (Org.). Articulação Paranaense“Por uma educação do campo” : história da articulação. Caderno 1, Articulação Paranaense da Educação do Campo, Porto Barreiro – PR, 2000.	2000
22.	Caderno. Articulação Paranaense da Educação do Campo. Intelectuais orgânicos da Educação do Campo.	Educação do Campo, conjuntura e concepção. Metodologia do tema gerador. Práticas pedagógicas.	MANCHOPE, E. C. P.; LISBÔA, E.; HENRIQUES, M. J. R. (Org.). Articulação Paranaense“Por uma educação do campo” : temáticas abordadas na II Conferência Estadual. Caderno 2, Articulação Paranaense da Educação do Campo, Porto Barreiro – PR, 2000.	2000
23.	Caderno. Articulação Paranaense da Educação do Campo. Intelectuais orgânicos da Educação do Campo.	Mística da educação do campo. Símbolos da luta.	GHEDINI, C. M.; OLIVEIRA, J.; MARAN, M. (Org.). Articulação Paranaense“Por uma educação do campo” : a mística do girassol. Caderno 3, Articulação Paranaense da Educação do Campo, Porto Barreiro – PR, 2000.	2000
24.	Carta. Articulação Paranaense da Educação do Campo. Intelectuais orgânicos da Educação do Campo.	Concepção de educação do campo. Pauta de desafios e lutas.	ARTICULAÇÃO PARANAENSE. Carta de Porto Barreiro. Porto Barreiro, PR, 2000.	2000
25.	Livro. MST. Intelectual do MST e da educação do Campo.	Movimento Sem Terra. Educação. Pedagogia do Movimento.	CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra : escola é mais que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.	2000
26.	Caderno. SEDUC/MS. Técnicos da SEDUC	Constituinte escolar. Políticas públicas para educação do campo. Escola Cidadã.	MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Educação Básica do Campo . Constituinte Escolar: Construindo a Escola Cidadã – MS. Caderno Temático do 3º Momento, v. 07, Campo Grande – MS, 2000.	2000

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
27.	Caderno. SEDUC/MS. Técnicos da SEDUC	Constituinte escolar. Políticas públicas para educação do campo. Escola Guaicuru.	MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Educação Básica do Campo . Série Fundamentos Político-Pedagógicos. Cadernos da Escola Guaicuru, v. 07, Campo Grande – MS, 2000.	2000
28.	Caderno. FETRAF-SUL. Intelectuais Orgânicos do sindicato.	Agricultura familiar.	FETRAF-SUL. Agricultura familiar: origem e conceitos . Caderno 4, Terra Solidária. Chapecó – SC, 2000.	2000
29.	Caderno. FETRAF-SUL. Intelectuais Orgânicos do sindicato.	Agricultura familiar.	FETRAF-SUL. Agricultura familiar: potencialidade e limites . Caderno 5, Terra Solidária. Florianópolis, 2000.	2000
30.	Livro. UEM/PRONERA/MST. Educadores populares e professores universitários.	Conceitos de história, educação, conhecimento. Alfabetização e escolarização. Práticas pedagógicas.	VILLALOBOS, Jorge Ulises Guerra. História, conhecimento e educação . Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Estadual de Maringá, 2000. Coleção PRONERA-UEM.	2000
31.	Livro. UEM/PRONERA/MST. Educadores populares e professores universitários.	Ecologia. Movimentos sociais. Alfabetização e escolarização. Práticas pedagógicas.	VILLALOBOS, Jorge Ulises Guerra. Ecologia e Movimentos Sociais . Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Estadual de Maringá, 2000. Coleção PRONERA-UEM.	2000
32.	Livro. UEM/PRONERA/MST. Educadores populares e professores universitários.	Conceitos de ambiente, geografia, natureza. Alfabetização e escolarização. Práticas pedagógicas.	VILLALOBOS, Jorge Ulises Guerra. Ambiente, Geografia e Natureza . Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Estadual de Maringá, 2000. Coleção PRONERA-UEM.	2000
33.	Livro. UEM/PRONERA/MST. Educadores populares e professores universitários.	Conceitos alfabetização e escolarização. Práticas pedagógicas.	VILLALOBOS, Jorge Ulises Guerra. Alfabetização: a ação junto aos movimentos sociais . Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Estadual de Maringá, 2000. Coleção PRONERA-UEM.	2000
34.	Caderno. MST. Intelectuais orgânicos do MST.	Educação de Jovens e Adultos. Valores e mística do MST. Práticas pedagógicas.	MST. Nossos Valores . Pra Solettrar a Liberdade nº 01. São Paulo, 2000.	2000
35.	Carta. Intelectuais orgânicos da educação do Campo.	Educação do Campo. Movimentos sociais. Tema gerador. Práticas pedagógicas. Pauta de reivindicação.	ARTICULAÇÃO PARANAENSE. Carta de Porto Barreiro: II Conferência Estadual da Educação do Campo ”. Porto Barreiro – PR, 2000.	2000

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
36.	Caderno. MST. Intelectual Brasileiro amigo do MST.	Poesia. Sementes. Vida. Cotidiano das crianças do campo.	MST. Semente . Coleção Fazendo História, nº 6. São Paulo, 2000.	2000
37.	Caderno. MST/Itterra. Intelectuais orgânicos do MST.	Memória cronológica do Itterra.	MST. ITERRA. Memória Cronológica . Cadernos. Cadernos do Itterra, Ano I- nº 1, Veranópolis, 2001.	2001
38.	Caderno. MST/terra. Intelectuais orgânicos do MST.	Projeto Político Pedagógico. Formação e educação. Pedagogia do Movimento.	MST. ITERRA. Instituto de Educação Josué de Castro : Projeto pedagógico. Cadernos do Itterra, Ano I, nº 2, Veranópolis, 2001.	2001
39.	Caderno. MST/Itterra. Intelectuais orgânicos do MST.	Concepções e práticas de pesquisa na educação do MST. Projeto de pesquisa. Referência bibliográfica.	MST. ITERRA. O MST e a Pesquisa . Cadernos do Itterra, Ano I- nº 3, Veranópolis, 2001.	2001
40.	Caderno. MST. Intelectual Brasileiro amigo do MST.	História de Paulo Freire para crianças.	MST. História do menino que lia o mundo . Coleção Fazendo História, nº 7. São Paulo, 2001.	2001
41.	Coleção Pra Solettar a Liberdade – MST. Intelectuais orgânicos do MST.	Educação de Jovens e Adultos. Identidade Sem Terra. Símbolos do Movimento.	MST. Somos Sem Terra . Pra Solettar a Liberdade nº 02. São Paulo, 2001.	2001
42.	Boletim. MST. Intelectuais orgânicos do MST.	Concepção de escola e acompanhamento. Pedagogia do Movimento.	MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra : acompanhamento a escola. Boletins da Educação, nº 08. São Paulo, 2001.	2001
43.	Caderno. MST. Crianças e adolescentes do MST.	Desenhos e redações de estudantes. Brasil e sua história.	MST. Brasil quantos anos você tem? Resultado do 3º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2001.	2001
44.	Caderno. UNICENTRO. Professores universitários.	Agrotóxicos, problemática e prevenção. Saberes populares e a pesquisa. Práticas pedagógicas.	CRISÓSTIMO, A.L. (org.). A problemática dos agrotóxicos : os saberes e a pesquisa de um grupo de professores de Ensino Fundamental. Guarapuava: Editora UNICENTRO, 2001.	2001
45.	Caderno. ASSESOAR. Intelectuais orgânicos da Ong.	Formação de professores. Práticas pedagógicas. Planejamento dos temas geradores.	GHEDINI, C. M.; GEHRKE, M.; DAMBROS, V. Escola Pública do campo : a prática dos temas geradores na formação de educadores. Cadernos Pedagógicos, Série Formação de Professores, v. 2. ASSESOAR, Francisco Beltrão: GRAFIT, 2001.	2001
46.	Parecer. Intelectual brasileira. Conselheiros do CNE/CEB.	Contexto da Educação e Escola do Campo. Histórico do atendimento da educação rural no Brasil. Legislações brasileiras, educação e a escola rural no Brasil. Dados estatísticos da educação rural. Conceito de escola do Campo. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	BRASIL. MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo . Parecer CNE/CEB nº 36/2001: Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.	2001
47.	Resolução. Conselheiros do CNE/CEB.	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	BRASIL. MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo . Resolução CEB/CNE. Brasília, DF: 2002.	2002

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
48.	Caderno. ASSESOAR	Educação do campo. Escola e educação do campo do sudoeste do Paraná.	GHEDINI, C. M. et al. 1ª Conferência regional de educação do campo . Cadernos Educação e Desenvolvimento, v. 2. ASSESOAR. Francisco Beltrão: GRAFIT, 2002.	2002
49.	Caderno. ASSESOAR. Intelectuais orgânicos da Educação da Ong.	Escola do Campo. Parques Infantis.	GEHRKE, M. Os parques infantis nas escolas do campo . Cadernos Educação e Desenvolvimento, v. 2. ASSESOAR. Francisco Beltrão: GRAFIT, 2002.	2002
50.	Coletânea. Prefeitura Municipal de Novo Horizonte SC e EPAGRI. Crianças e adolescentes.	Poemas. Cotidiano das crianças do campo. Trabalho.	EPAGRI. Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina S.A. Pensamentos da infância no meio rural : v. 02. Florianópolis, 2002. 49 p.	2002
51.	Caderno. MST/Itterra. Intelectuais orgânicos da Educação do MST.	Pesquisa. Levantamento Bibliográfico.	MST. ITERRA. Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra : levantamento bibliográfico. Cadernos do Itterra, Ano II, nº 4, Veranópolis, 2002.	2002
52.	Caderno. MST/Itterra. Intelectuais orgânicos da Educação do MST.	Prática Pedagógica. Cursos de formação.	MST. ITERRA. Instituto de Educação Josué de Castro : Reflexões sobre a prática. Cadernos do Itterra, Ano II, nº 5, Veranópolis, 2002.	2002
53.	Cadernos do MST/Itterra. Intelectuais orgânicos da Educação do MST.	Pedagogia da Terra. Formação de Professores. PRONERA.	MST. ITERRA. Pedagogia da Terra . Cadernos. Cadernos do Itterra, Ano II- nº 6, Veranópolis, 2002.	2002
54.	Caderno. MST/Itterra Intelectual Brasileira.	Pensamento e obra de Josué de Castro.	MST. ITERRA. Josué de Castro : semente de idéias. Cadernos do Itterra, Ano II, nº 7, Veranópolis, 2002.	2002
55.	Livro. ASSESOAR. Intelectuais orgânicos da Educação da ONG.	Projeto Vida na Roça, concepções e práticas. Desenvolvimento do campo. Agricultura familiar.	ASSESOAR. Projeto Vida na Roça : vivenciando e refletindo sobre as bases do desenvolvimento do campo. v. 03. ASSESOAR/UNIOESTE/Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão. Francisco Beltrão –PR, 2002.	2002
56.	Caderno. MST/Itterra. Intelectuais orgânicos da Educação do MST.	Escolarização. Escolas de acampamento e assentamento. Adolescentes. Práticas pedagógicas.	MST. ITERRA. Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST . Cadernos do Itterra, Ano III, nº 8, Veranópolis, 2003.	2003
57.	Coletânea. Prefeitura Municipal de Novo Horizonte SC e EPAGRI e as crianças.	Poemas. Cotidiano das crianças do campo. Natureza.	EPAGRI. Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina S.A. Pensamentos da infância no meio rural : v. 03. Florianópolis, 2002. 79 p.	2003
58.	Caderno. MST. Crianças e adolescentes.	Poemas. Desenhos. Terra e vida.	MST. Terra e vida. Resultado do 4º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2003.	2003
59.	Caderno. Jornada da Agroecologia. Via Campesina. Intelectuais orgânicos da Educação da agroecologia.	Agroecologia.	VIA CAMPESINA. 2ª Jornada de Agroecologia . Ponta Grossa, PR: Editora e Gráfica Popular Ltda, 2003.	2003

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
60.	Caderno. CONTAG	Diretrizes da Educação do Campo.	CONTAG. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Educação do campo : Diretrizes Operacionais. Brasília, 2003.	2003
61.	Livro. UEPG/UFPR/ MST. Intelectuais da universidade e dos movimentos sociais. Jovens e adultos dos assentamentos e acampamentos.	Educação de Jovens e adultos. Histórias de Vida. Alfabetização.	VARGAS, M. C.; SCHWENDLER, S. F. (Org.). Escrevendo nossa luta, nossa história . Curitiba: Editora e Gráfica Popular Ltda, 2003.	2003
62.	Caderno. MST. Intelectuais da orgânicos dos movimentos sociais e da igreja católica.	Reforma agrária. Religião. Igreja.	MST. Ocupando a bíblia . Caderno de Educação, nº 10 – São Paulo, 2003.	2003
63.	Caderno. MST. Intelectuais orgânicos do MST e de intelectual brasileira.	Educação de Jovens e adultos. Alfabetização em Linguagem. Etnomatemática. Princípios da EJA no MST.	MST. EJA . Sempre é tempo de aprender. Caderno de Educação, nº 11. São Paulo, 2003.	2003
64.	Livro. ASSESOAR. Intelectual da ONG.	Escola Pública do Campo. Educação do campo em Francisco Beltrão.	DUARTE, Valdir. Escolas públicas do campo : problemáticas e perspectivas. Francisco Beltrão – PR: GRAFIT, 2003.	2003
65.	Livro. Pesquisadora em educação do campo.	Educação Rural. Capitalismo e educação.	GRITTI, S. Educação Rural e capitalismo. Passo Fundo: UPF, 2003.	2003
66.	Portaria. Técnicos do MEC	Grupo de trabalho. Educação do campo.	BRASIL. MEC. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo . Portaria MEC/CEB nº 1.374, de 4 de junho de 2003.	2003
67.	Caderno. BRASIL/MEC/SECAD. Intelectuais do estado.	Política pública. Educação do campo.	MEC/SECAD. Referências para uma política nacional de Educação do Campo : Caderno de Subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p.48.	2004
68.	Autorização. BRASIL/CEE/CEB. Técnicos do CCE/CEB.	Legislação. Autorização de funcionamento da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-PR.	PARANÁ. CEE/CEB. Autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que terá como mantenedor o Governo do Estado do Paraná . Resolução nº 614/2004 de 17/02/2004. Curitiba: CEE/CEB, 2004.	2004

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
69.	Autorização. BRASIL/CEE/CEB. Técnicos do estado.	Legislação. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Colégio Estadual Iraci Salete Strozak Ensino Fundamental e Médio.	PARANÁ. CEE/CEB. Autoriza o funcionamento da educação Infantil e do Fundamental de 1º a 4º série, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak Ensino Fundamental e Médio Localizado no Assentamento Marcos Freire, no Município de Rio Bonito do Iguçu. Resolução nº 1660/2004 de 04/05/2004. Curitiba: CEE/CEB, 2004.	2004
70.	Livro. Articulação Nacional da Educação do Campo. Intelectuais orgânicos da educação do campo.	Educação do campo. Identidade. Desafios na formação de educadores. Diretrizes.	KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). Educação do Campo: Identidade e políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional “Por uma educação do campo”, v. 4, 2004.	2004
71.	Livro. Intelectuais orgânicos da educação do campo.	Educação do campo: histórico, conceitos, políticas.	ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.	2004
72.	Livro. Intelectuais da universidade.	Educação de Jovens e adultos. Práticas pedagógicas. Alfabetização.	BELTRAME, S.; FREITAS, H.; LENZI, L. H.; (Org.). Educação de jovens e adultos: estudos e práticas do campo. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004.	2004
73.	Caderno. Assesoar	Produção ecológica de leite, cana e derivados. Indicações teórico-práticas.	ASSESOAR. Produção ecológica de leite, cana e derivados. GRIGOLO, S.; DAMBROS, V. (Org.). Cadernos Assesoar, v. 3, Francisco Beltrão, 2004.	2004
74.	Caderno. CONTAG. Intelectuais do Sindicato.	Diretrizes da educação do campo.	SILVA, M. S. Educação do campo: semeando sonhos... cultivando direitos. CONTAG, Brasília, 2004.	2004
75.	Caderno. MST	Educação Infantil. Prática pedagógica.	MST. Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. Caderno de Educação, nº 12. São Paulo, 2004.	2004
76.	Livro. Pesquisadora.	Escola sustentável. Práticas de alfabetização articulando a permacultura. Vivências sustentáveis de agricultura. Cuidado com animais e plantas.	LEGA, Lúcia. A escola sustentável: eco-alfabetizando pelo ambiente. São Paulo: Imprensaoficial, 2004.	2004
77.	Caderno. Articulação Nacional da Educação do Campo. Intelectuais orgânicos da educação do campo.	Projeto de campo e de educação. Políticas públicas de educação.	MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S.A. (org.). Por uma educação do campo: Contribuições para construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma educação do campo”, v. 5, 2005.	2005
78.	Caderno. MST	Documentos da educação.	MST. Dossiê MST e Escola: documentos e estudos 1990 – 2001. Caderno de Educação, nº 13. São Paulo, 2005.	2005

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
79.	Caderno. ASSESOAR	Programa de formação de professores. Parceria, Ong prefeitura e universidade.	ASSESOAR. Da gestão à consolidação de um Programa de Formação de Profess@s do Campo: o vivido e refletido pel@as professor@s do campo em Francisco Beltrão nos anos 1999 a 2004. Cadernos Assesoar, v. 04. Francisco Beltrão, 2005.	2005
80.	Caderno. Artistas da educação do campo e dos movimentos sociais.	Música. Educação do campo. Cultura. Escola. Campo.	SANTOS, Gilvan. Cantares da educação do campo. Coletânea de músicas com CD. São Paulo, 2005.	2005
81.	Caderno. MPA. Intelectuais do movimento.	Resistência camponesas. Campo e desenvolvimento. História do MPA, propostas, princípios e organização.	MPA. Movimento dos Pequenos Agricultores. MPA e a resistência camponesa: história, propostas, princípios e organização. Brasília – DF, 2005.	2005
82.	Caderno. MAB. Intelectuais do movimento.	Concepção de educação do MAB. Educação e reassentamento.	MBA. Movimento dos Atingidos por Barragens. A educação no movimento dos atingidos por barragens: Cadernos Pedagógicos. Gestine Cássia Trindade et al. Tramandai: Ísis, 2005.	2005
83.	Boletim. MST. Intelectual da Educação do Campo.	Poesia Brasileira. Poetas brasileiros e seus poemas e histórias de vida.	MST. Poética Brasileira: coleção de poetas e poesias do Brasil. Boletins da Educação, nº 10. São Paulo, 2005.	2005
84.	Caderno. Via Campesina	Agroecologia. Transgênico. Agrotóxico. Agricultura camponesa.	VIA CAMPESINA. 4º Encontro da Jornada de Agroecologia. Cascavel, 2005.	2005
85.	Caderno. PARANÁ/SEED. Intelectuais do estado.	Educação do campo.	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Educação do campo. Cadernos temáticos: Curitiba, 2005.	2005
86.	Carta	Constituição provisória do comitê de educação do campo no Paraná.	COMITE PROVISÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Carta do Paraná. Faxinal do Céu, PR, 2005.	2005
87.	Livro	Escola multisseriada na Amazônia.	HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.	2005
88.	Parecer. PARANÁ/SEED. Técnicos do estado.	Legislação. Pedagogia da alternância.	BRASIL. MEC. Reconhece os dias letivos da alternância. Parecer CNE/CEB nº 1/2006. Brasília, DF: 2006.	2006
89.	Diretriz. PARANÁ/SEED. Técnicos do estado.	Diretrizes Curriculares do Paraná. Legislação. Educação do Campo. Escola pública paranaense.	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do Estado do Paraná: Educação do Campo. Curitiba, 2006.	2006

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
90.	Livro. PARANÁ/SEED. Intelectuais do estado. Educadores populares. Alfabetizando.	Alfabetização. Atividades didáticas. Temas geradores. Orientações ao educador.	PARANÁ. SEED/SUED/ DEJA. Um dedo de prosa: livro do educador. Programa Paraná Alfabetizado. Curitiba: SEED/PR, 2006.	2006
91.	Livro. PARANÁ/SEED. Intelectuais do estado. Educadores populares. Alfabetizando.	Alfabetização. Atividades didáticas. Temas geradores.	PARANÁ. SEED/SUED/ DEJA. Um dedo de prosa: livro do educando. Programa Paraná Alfabetizado. Curitiba: SEED/PR, 2006.	2006
92.	Cartilha. Via Campesina. Intelectuais da Via campesina.	Educação do Campo. Direito à educação.	LIMA, A.R.; SANTOS, C.A.; ALDRIGHI, S. Educação do campo: direito de todos os camponeses e camponesas. Via Campesina Brasil. Brasil: MaxPrinte Editora e Gráfica, 2006.	2006
93.	Caderno. Via Campesina. Intelectuais da Via campesina.	Agroecologia. Organização camponesa. Agricultura Camponesa. Sustentabilidade.	VIA CAMPESINA. 5º Encontro de Agroecologia, Cascavel – PR: Editora e Gráfica Popular Ltda, 2006.	2006
94.	Caderno. Via Campesina. Intelectuais da Via campesina.	Agroecologia. Biodiversidade, organização popular, agroecologia.	VIA CAMPESINA. Biodiversidade, organização popular, agroecologia. 5º Jornada de Agroecologia Cascavel, 2006.	2006
95.	Livro. UEPG. Intelectual da educação do campo e pesquisadora da universidade.	Educação e cooperação no MST. Levantamento das Práticas de educação e cooperação.	SOUZA, Maria Antônia. Educação e Cooperação nos assentamentos do MST. Ponta Grossa, PR, Editora UEPG, 2006.	2006
96.	Livro. UFSM. Pesquisadores no MST.	Pesquisas na escola itinerante. Práticas de escolarização no MST.	MEURER, A. C.; DE DAVID, C. Espaços-tempos de itinerância: interlocuções entre universidade e escola itinerante do MST. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2006.	2006
97.	Livro UFPR. Intelectual da educação do campo. Pesquisadora da UFPR.	Cidadania no campo. Educação Popular. Extensão universitária.	SCHWENDLER, S.F. et al. Exercitando cidadania no campo: a educação popular com trabalhadores sem terra. Curitiba:UFPR, 2006.	2006
98.	Livro. MDA/MEC. Intelectuais da Educação do Campo.	Educação do campo. Pesquisa na educação do campo. Escolarização. Formação de professores. Políticas públicas.	MOLINA, M. C. (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.	2006
99.	Livro. MDA/PRONERA. Intelectuais da Educação do Campo.	Sujeitos do campo. Formação.	CALDART, R.S; PALUDO, C.; DOLL, J. Como se formam os sujeitos da educação do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.	2006
100.	Caderno. MST. Intelectuais Orgânicos do MST.	Orientações didáticas. Escola e história. Escola de assentamento e acampamento.	MST. Como transformar a escola transformando a história? Caderno dos Núcleos de Base – Subsídio ao 6º Concurso Nacional de arte educação do MST. São Paulo, 2006.	2006
101.	Caderno. MST. Intelectuais Orgânicos do MST.	Desenhos. Textos. Obras de arte. Escola e comunidade de assentamentos e acampamentos.	MST. Como transformar a escola transformando a história? Resultado de 6º concurso. São Paulo, 2006.	2006

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
102.	Livro. Intelectual brasileiro.	Educação. Campo brasileiro. Educação rural.	BOF, A. M. (Org.). A Educação no Brasil Rural . Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.	2006
103.	Cartilha. Educadores populares.	Agrofloresta. Práticas agroflorestais. Projeto Florestando a agricultura familiar do Paraná.	ARL, Valdemar. Agrofloresta: produzindo qualidade de vida. Cartilha para discussão inicial . Curitiba, 2006.	2006
104.	Livro. Editora Expressão Popular. Intelectual brasileira.	Contos Brasileiros. Brasil. Cultura Popular.	FREIRE, Alípio [et al]. Contos Brasileiros . São Paulo: Expressão Popular, 2006.	2006
105.	Caderno. Intelectuais do Estado. Professores da escola pública.	Educação escolar indígena.	PARANÁ. Cadernos temáticos de educação escolar indígena . Curitiba: SEED, PR, 2006.	2006
106.	Caderno. Intelectuais do Estado. Professores da escola pública.	Educação quilombola. Quilombo.	PARANÁ. Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar . Curitiba: SEED, PR, 2006.	2006
107.	Caderno. FETRAF-SUL/CUT. Intelectuais do sindicato.	Programa de escolarização de adultos. Projeto Político Pedagógico. Terra Solidária.	FETRAF-SUL/CUT. Projeto Político Pedagógico: Terra Solidária . Chapecó – SC, 2007.	2007
108.	Caderno. IARPA. Técnico.	Horta orgânica. Semi-árido. Prática pedagógica na horta.	MARTINS, C. S.; SOUZA, E. F. Horta orgânica pedagógica no semi-árido . Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IARPA. Petrolina – PE: Gráfica Franciscana, 2007.	2007
109.	Livro. Editora Expressão Popular. Intelectual brasileira.	História. Sociedade capitalista. Consumo. Adolescência.	DIERCKXSENS, Wim. Suzana e o mundo do dinheiro . Tradução e adaptação [de] Severino de Moraes – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2007.	2007
110.	Livro. Editora Expressão Popular. Intelectual brasileira.	Poemas. Sementes.	CAMARGOS, Márcia. Semente de Letras . São Paulo: Expressão Popular, 2007.	2007
111.	Livro. Editora Expressão Popular. Intelectual brasileiro.	Literatura. Campo e cidade na literatura.	LEITÃO, L. R. O campo e a cidade na literatura brasileira . São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007.	2007
112.	Livro. UFSC. Intelectual da EJA.	Formação de educadores de EJA. EJA Campo. Práticas pedagógicas.	LENZI, L. H. C.; CORD, D. (Org.). Formação de educadores em EJA no campo: compartilhando saberes . Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.	2007
113.	Caderno. MST/Itterra. Intelectuais Orgânicos do MST.	Formação de educadores.	MST. ITERRA. Intencionalidade na Formação de Educadores do Campo . Cadernos do Itterra, Ano VII, nº 11, Veranópolis, 2007.	2007
114.	Caderno. MST/Itterra. Intelectuais Orgânicos do MST.	Educação de jovens e adultos. Ensino médio. Prática pedagógica do Itterra. Projeto Político Pedagógico.	MST. ITERRA. Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio: sistematização da experiência da Turma Olga Benário do Instituto de Educação Josué de Castro . Cadernos do Itterra, Ano VII, nº 12, Veranópolis, 2007.	2007

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
115.	Caderno. MST/Itterra. Intelectuais Orgânicos do MST.	Educação Profissional.	MST. ITERRA. O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional. Cadernos do Itterra, Ano VII, nº 13, Veranópolis, 2007.	2007
116.	Caderno. MST/Itterra. Intelectuais Orgânicos do MST.	Pesquisa no MST. Cursos formais e a pesquisa.	MST. ITERRA. II Seminário Nacional: o MST e a pesquisa. Cadernos do Itterra, Ano VII, nº 14, Veranópolis, 2007.	2007
117.	Cartilha. Prefeitura Municipal de Porto Barreiro	Desenvolvimento e educação. Participação popular na definição de políticas públicas. Educação na escola.	GHEDINI, C. M. (Org.). Sujeitos “em movimento” uma contribuição para processos de desenvolvimento e educação do campo. Prefeitura Municipal de Porto Barreiro (2006 – 2007). Porto Barreiro – PR, 2007.	2007
118.	Livro. Colégio Estadual do campo Escola Iraci Salete. Professores da escola do campo.	Escola de assentamento. História, projeto e a vivência. Relação escola e movimento.	HAMMEL, A. C.; SILVA, N. J. C.; ANDREETTA, R. (Org.). Escola em movimento: a conquista dos assentamentos. Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, v. 01. Rio Bonito do Iguazu: PR, 2007.	2007
119.	Caderno. Via campesina. Intelectuais da Via Campesina.	Soberania alimentar. Soberania energética e os agrocombustíveis. Agroecologia.	VIA CAMPESINA. 6º Jornada de Agroecologia. Paraná, 2007.	2007
120.	Caderno. Saberes da Terra.	Desenvolvimento territorial sustentável e solidário.	CESAP/CANTU. Desenvolvimento territorial sustentável e solidário. Saberes da Terra Caderno 8 e 9. Laranjeiras do Sul – PR: Gráfica Mariner, 2007.	2007
121.	Caderno. ASSESOAR. Técnicos, professores.	Desenvolvimento rural sustentável. Currículo escolar. Disciplina escolar.	ASSESOAR. DRS: disciplina de desenvolvimento rural sustentável para além da disciplina e do rural. Francisco Beltrão – PR: GRAFIT Gráfica e Editora Ltda, 2007.	2007
122.	Cartilha. INEP	Dados estatísticos da educação do campo.	BRASIL. Panorama da educação do campo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília – DF, 2007.	2007
123.	Projeto. Técnicos do MEC/SECADI. Intelectuais das Universidades.	Projeto Escola Ativa. Escola multisseriada do campo. Indicativos de um Programa para escolas multisseriadas. Financiamento da escola multisseriada.	BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Escola Ativa: projeto base. Brasília: MEC/SECADI, 2008 a.	2008
124.	Projeto. Técnicos do MEC/SECADI. Intelectuais das Universidades.	Escola Ativa. Escola multisseriada do campo. Programa para escola multisseriada. Formação de professores. Financiamento da escola ativa. Parceria União, Estados e Municípios.	BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Projeto Base do Programa Escola Ativa. Brasília: MEC/SECADI, 2008 b.	2008
125.	Resolução. Técnicos do CNE/CEB.	Diretrizes complementares para escolas do campo. Legislação. Educação do Campo. Escola do Campo.	BRASIL. MEC. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/CEB nº 02, de 28/04/2008.	2008

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
126.	Caderno. BRASILL/MEC. Intelectuais do estado e universidades.	Projeto Político Pedagógico. Programa Saberes da Terra. Educação de Jovens e Adultos. Qualificação social e profissional.	BRASIL. Projeto Político Pedagógico : Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A. B.; LIMA, S. O. S.; SECHIM, W. Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo Saberes da Terra).	2008
127.	Caderno. BRASILL/MEC. Intelectuais do estado e universidades.	Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia. Programa Saberes da Terra. Educação de Jovens e Adultos. Qualificação social e profissional. Orientações aos educadores.	BRASIL. Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia : v. 01. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A.B.; LIMA, S.O. S.; SECHIM, W.Z. Brasília: MEC/SECAD, 2008. Coleção Cadernos Pedagógicos Educadoras e Educadores.	2008
128.	Caderno. BRASILL/MEC. Intelectuais do estado e universidades.	Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia. Programa Saberes da Terra. Educação de Jovens e Adultos. Qualificação social e profissional. Orientações aos educandos.	BRASIL. MEC/SECADI. Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia : v. 01. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A. B.; LIMA, S. O. S.; SECHIM, W. Z. Brasília: MEC/SECAD, 2008. Coleção Cadernos Pedagógicos Educandos e Educandas.	2008
129.	Livro. UNIOESTE. Intelectuais da educação do campo e pesquisadores da UNIOESTE.	Educação do campo. Pedagogia para educadores do campo. Formação de educadores.	ALMEIDA, B. de; ANTONIO, C. A.; ZANELLA, J. J.; (Org.). Educação do campo : um projeto de formação de educadores em debate. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.	2008
130.	Caderno. MST.	Escola Itinerante. Congresso Nacional do MST. Práticas de auto-organização.	MST. A Escola Itinerante Paulo Freire no 5º Congresso do MST . Coleção Fazendo Escola, nº 04, 2008.	2008
131.	Livro. UNIOESTE. Intelectuais da educação do campo e estudantes do curso de Pedagogia para educadores do campo – Turma 1 – da UNIOESTE.	Educação do campo. Pedagogia para educadores do campo. Práticas pedagógicas. Gramsci.	RABELO, Amaro Korb; CAMPOS, João Carlos de; ZAGER, Odair José; MARIANI, Salette de Fátima; VON ONÇAI, Solange Toderio (Org.). Vivência e práticas pedagógicas : sistematizando a turma Antônio Gramsci. Pedagogia da Terra 2004-2008. Cascavel: UNIOESTE, 2008.	2008
132.	Fascículos. Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil.	Povos tradicionais. Faxinal e faxinalense.	APF. Articulação Puxirão dos Povos Faxinalenses. Nova cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. Faxinalenses no Setor Sul do Paraná . Fascículo 3: Guarapuava – PR, 2008.	2008

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
133.	Fascículo. Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil.	Povos tradicionais. Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha Fundão.	ASSOCIAÇÃO PRO REINTEGRAÇÃO INVERNADA PAIOL DE TELHA, REDE PUXIRÃO DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS. Nova cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha Fundão . Fascículo 11: Guarapuava – PR, 2008.	2008
134.	Caderno. Articulação Nacional da Educação do Campo. Intelectuais orgânicos da Educação do Campo.	Educação do campo. Políticas públicas. Legislação em educação do campo.	SANTOS, C.A dos (Org.). Educação do Campo : campo – política pública – educação. V. 07, Brasília: INCRA; MDA, 2008. 109 p. (NEAD Especial; 10).	2008
135.	Fascículo. Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil.	Povos tradicionais. Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha Fundão.	APF. Articulação Puxirão dos Povos Faxinalenses. Nova cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha Fundão . Fascículo 11: Guarapuava – PR, 2008.	2008
136.	Caderno. MST. Educadores do MST. Intelectuais Orgânicos do MST.	Escola Itinerante do Paraná. História, projeto e experiências.	MST/SEED-PR. Escola Itinerante do MST : História, Projeto e Experiência. Cadernos da Escola Itinerante – MST (ano I, n. 1- abril de 2008). Curitiba, 2008.	2008
137.	Caderno. MST. Intelectuais Orgânicos do MST.	Escola Itinerante do Paraná. Experiências políticas e pedagógicas vividas.	MST/SEED-PR. Itinerante : a Escola dos Sem Terra – Trajetória e significados. Cadernos da Escola Itinerante – MST (ano I, n. 2- outubro de 2008). Curitiba, 2008.	2008
138.	Livro. MDA/PRONERA. Intelectuais orgânicos da Educação do Campo.	Fundamentos da educação do campo. Práticas em educação do campo no sul do Brasil.	MACHADO, C. L.; PALUDO, C.; CAMPOS, C.S.S. (Org.). MDA. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Teoria e prática da educação do campo : análises de experiências. Brasília: MDA, 2008.	2008
139.	Caderno. REGAR. Saberes da Terra	Programa saberes da terra. Experiências vividas no território Cantuquiriguaçu – Paraná.	REGAR. Saberes da Terra : sistematização das experiências, Caderno I. Rio Bonito do Iguazu – PR: Gráfica e Editora Xagu, 2008.	2008
140.	Caderno. Via Campesina. Intelectuais da Via Campesina.	Biodiversidade. Agroecologia. Soberania Alimentar.	VIA CAMPESINA. 7º Jornada das Agroecologia. Curitiba, PR: Secretaria Geral, 2008.	2008
141.	Livro. Editora Expressão Popular. Intelectual brasileira.	História. História de vida.	LUEDEMANN, Cecília da Silveira. Carrapicho . São Paulo: Expressão Popular, 2009.	2009
142.	Caderno. ASSESOAR.	Sementes. Controle social e técnico no mundo. Práticas de preservação.	ASSESOAR. Quem controla a semente controla o mundo . Cadernos Assesoar v. 07. Francisco Beltrão – PR.	2009
143.	Caderno. Escola Itinerante. MST. Pesquisadores no MST. Educadores do MST.	Pesquisa. Escola Itinerante. Relação movimento social escola e educação.	MST/SEED-PR. Pesquisas sobre a Escola Itinerante : refletindo o movimento da escola. Cadernos da Escola Itinerante – MST (ano I, n. 3- abril de 2009). Curitiba, 2009.	2009

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
144.	Caderno. Via Campesina. Intelectuais da Via campesina.	Agroecologia. Transgênicos. Agrotóxicos. Agricultura camponesa.	VIA CAMPESINA. Jornada das Agroecologia. Francisco Beltrão – PR: Secretaria Geral, 2009.	2009
145.	Fascículo. Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil.	Povos tradicionais. Ilhéus do Rio Paraná atingidos pelo Parque Nacional da Ilha Grande e APA Federal Paraná.	MOIRPA. Ilhéus do Rio Paraná atingidos pelo Parque Nacional da Ilha Grande e APA Federal Paraná . Fascículo 15. Guaira – PR: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, 2009.	2009
146.	Fascículo. Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil.	Povos tradicionais. Comunidade Quilombola de João Surá.	ASSOCIAÇÃO DOS REMANESCENTES DE QUILOMBO DO BAIRRO JOÃO SURÁ. Nova cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. Fascículo 02. Comunidade Quilombola de João Surá . Adrianópolis – PR, 2009.	2009
147.	Livro. Pesquisadores da UEA.	Terras Faxinalenses. Faxinal. Cartografia do faxinal.	ALMEIDA, A. W. B de; SOUZA, R. de; (Org.). Terras Faxinalenses . Manaus: Edições da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2009. (Coleção Tradições e ordenamento jurídico).	2009
148.	Livro. UFSC. Pesquisadores da UFSC.	Educação do campo. Teoria e práticas da educação do campo. Pesquisa.	AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R.; (Org.). Educação do campo: desafios teóricos e práticos . Florianópolis: Insular, 2009.	2009
149.	Livro. Expressão Popular. Intelectual orgânica do MST e da educação do campo.	Escola Itinerante. Projeto de escola. Auto-organização. Infância Sem Terra. Formação de educadores.	CAMINI, I. Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola . São Paulo: Expressão Popular, 2009.	2009
150.	Livro. ELAA. Intelectuais da agroecologia.	Agroecologia. Experiências da Escola Latino americana de agroecologia.	HADICH, C. L. A.; TARDIN, J. M. Escola Latino Americana de Agroecologia: experiências camponesas de agroecologia . Lapa, Paraná, 2009.	2009
151.	Coletânea. Escola Rural Municipal Triolândia – PR. Educadores e estudantes da escola do campo.	Produção escrita. Textos. Vida no campo.	DE PAULA, N.D (org.). Criando seu próprio texto: alunos da 4º série . Escola Rural Municipal Triolândia – PR, 2009.	2009
152.	Livro. Pesquisadores.	Educação do Campo.	ALVES, G. L. (Org.). Educação do campo: recortes no tempo e no espaço . Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.	2009
153.	Via Campesina.	Projeto Popular para agricultura. Integração dos povos. Programa agrário. Ofensiva das empresas transnacionais.	VIA CAMPESINA. Para debater a crise: projeto popular para agricultura familiar – a integração dos povos. Textos para debate . Curitiba, 2009.	2009
154.	Orientação. BRASIL/MEC. Técnicos do MEC/SECADI. Intelectuais das Universidades.	Programa Escola Ativa. Orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores.	BRASIL. MEC/SECADI. Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores . Brasília: MEC/SECADI, 2009.	2009

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
155.	Resolução. BRASIL/MEC. Técnicos do MEC/FNDE.	Critério e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra.	BRASIL. MEC/FNDE. Estabelece os critério e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra. Resolução CD/FNDE nº 45 de 14/08/2009. Brasília: MEC/FNDE, 2009.	2009
156.	Resolução. BRASIL/MEC. Técnicos do MEC/CD/FNDE.	Atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.	BRASIL. MEC/CD/FNDE. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Resolução CD/FNDE Nº 38, de 16/07/2009. Brasília: MEC/CD/FNDE, 2009.	2009
157.	Livro. Pesquisador.	Programa escola Ativa. Educação do campo. Formação de professores. Trabalho docente.	GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2009.	2009
158.	Livro. Pesquisadores da educação do campo. Professores da rede. Técnicos da SEED.	Educação do campo. Práticas pedagógicas.	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Educação do campo. Série Caderno Temático da Educação do Campo, v. 2. Curitiba, 2009.	2009
159.	Parecer. PARANÁ/CEE/CEB. Técnicos da SEED.	Implantação do ProJovem Campo – Saberes da Terra. Ensino Fundamental (Fase II) integrado a qualificação profissional.	PARANÁ. CEE/CEB. Implantação do ProJovem Campo – Saberes da Terra: Ensino Fundamental (Fase II) integrado a qualificação profissional – Arco Ocupacional: Produção Rural Familiar e o credenciamento de escolas certificadoras, 2009. Parecer nº 436/2009. Curitiba: CEE/CEB, 2009.	2009
160.	Livro. MST/ITERRA. Intelectuais orgânicos do MST e da educação do campo.	Escola do campo. Licenciatura em educação do campo. Escola dos ciclos. Escola comuna. Área do conhecimento.	MST. ITERRA. Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde a prática da licenciatura em educação do campo. Cadernos do Iterra, Ano x, nº 15, Veranópolis, 2010.	2010
161.	Caderno. BRASIL/MEC/SECAD. Intelectuais do estado e universidades.	Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo. Programa Saberes da Terra. Educação de Jovens e Adultos. Qualificação social e profissional. Orientações didáticas dos educadores.	BRASIL. Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo: v. 02. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A. B.; LIMA, S. O. S.; SECHIM, W. Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010. Coleção Cadernos Pedagógicos Educadoras e Educadores.	2010
162.	Caderno. BRASIL/MEC/SECAD. Intelectuais do estado e universidades.	Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo. Programa Saberes da Terra. Educação de Jovens e Adultos. Qualificação social e profissional. Orientações didáticas dos educandos.	BRASIL. Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo: v. 02. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A.B.; LIMA, S.O. S.; SECHIM, W.Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010. Coleção Cadernos Pedagógicos Educandos e Educandas.	2010

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
163.	Caderno. BRASIL/MEC/SECAD. Intelectuais do estado e universidades.	Cidadania: Organização social e políticas públicas. Programa Saberes da Terra. Educação de Jovens e Adultos. Qualificação social e profissional. Orientações didáticas dos educadores.	BRASIL. Cidadania: Organização social e políticas públicas: v. 03. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A.B.; LIMA, S.O. S.; SECHIM, W.Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010. Coleção Cadernos Pedagógicos Educadores e Educadoras.	2010
164.	Caderno. BRASIL/MEC/SECAD. Intelectuais do estado e universidades.	Cidadania: Organização social e políticas públicas. Programa Saberes da Terra. Educação de Jovens e Adultos. Qualificação social e profissional. Orientações didáticas dos educandos.	BRASIL. Cidadania: Organização social e políticas públicas: v. 03. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A.B.; LIMA, S.O. S.; SECHIM, W.Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010. Coleção Cadernos Pedagógicos Educandos e Educandas.	2010
165.	Caderno. BRASIL/MEC/SECAD. Intelectuais do estado e universidades.	Economia solidária. Programa Saberes da Terra. Educação de Jovens e Adultos. Qualificação social e profissional. Orientações didáticas dos educadores.	BRASIL. Economia solidária: v. 04. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A.B.; LIMA, S.O. S.; SECHIM, W.Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010. Coleção Cadernos Pedagógicos Educadores e Educadoras.	2010
166.	Caderno. BRASIL/MEC/SECAD. Intelectuais do estado e universidades.	Economia solidária. Programa Saberes da Terra. Educação de Jovens e Adultos. Qualificação social e profissional. Orientações didáticas dos educandos.	BRASIL. Economia solidária: v. 04. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A.B.; LIMA, S.O. S.; SECHIM, W.Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010. Coleção Cadernos Pedagógicos Educandos e Educandas.	2010
167.	Caderno. BRASIL/MEC/SECAD. Intelectuais do estado e universidades.	Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial. Programa Saberes da Terra. Educação de Jovens e Adultos. Qualificação social e profissional. Orientações didáticas dos educadores.	BRASIL. Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial: v. 05. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A.B.; LIMA, S.O. S.; SECHIM, W.Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010. Coleção Cadernos Pedagógicos Educadores e Educadoras.	2010
168.	Caderno. BRASIL/MEC/SECAD. Intelectuais do estado e universidades.	Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial. Programa Saberes da Terra. Educação de Jovens e Adultos. Qualificação social e profissional. Orientações didáticas dos educandos.	BRASIL. Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial: v. 05. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares. Coord. SCHMIDT, A.B.; LIMA, S.O. S.; SECHIM, W.Z. Brasília: MEC/SECAD, 2010. Coleção Cadernos Pedagógicos Educandos e Educandas.	2010
169.	Livro. MDA/MEC. Pesquisadora da educação do campo.	Educação do campo e pesquisa.	MOLINA, M. C. (Org.). Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.	2010

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
170.	Manifesto. Movimentos sociais da educação do campo	Manifesto da educação do campo.	ARTICULAÇÃO PARANAENSE. 10 anos da carta de Porto Barreiro : manifesto da educação do campo do estado do Paraná. Faxinal do Céu, PR, 2010.	2010
171.	Cartilha	Plantas medicinais.	PAWLAK, C.; NASCIMENTO, F. Plantas Medicinais. Centro de desenvolvimento sustentável e capacitação em agroecologia. Rio Bonito do Iguazu, PR: Mariner, 2010.	2010
172.	Resolução. BRASIL/CNE/CEB. Técnicos do CNE/CEB.	Educação do Campo como modalidade específica. Identidade da escola do campo.	BRASIL. CNE/CEB. Reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Brasília: CNE/CEB, 2010.	2010
173.	Resolução. BRASIL/MEC. Técnicos do MEC.	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	BRASIL. MEC. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. (Seção IV Educação Básica do Campo). Resolução Nº 4/2010, de 13/07/2010. Brasília: MEC, 2010.	2010
174.	Decreto. BRASIL/PRESIDÊNCIA. Técnicos da Presidência da República	Educação do campo como política pública.	BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de Nov. 2010.	2010
175.	Lei. BRASIL/Congresso Nacional. Técnicos do Congresso Nacional. Legisladores.	Legislação. Biblioteca Escolar. Universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.	BRASIL. Lei nº 12.244: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010.	2010
176.	Livro. PARANA/SEED. Paraná Alfabetizado. Educadores populares.	Poesia da imagem – poesia da palavra.	PARANÁ. SEED/SUED/ DEJA. Poesia da imagem – poesia da palavra. Programa Paraná Alfabetizado. Curitiba: SEED/PR, 2010.	2010
177.	Instrução. PARANÁ/SEED/SUED/SUDE. Técnicos da SEED.	Estratégias para elaboração e implementação de um plano de trabalho integrado voltado a Educação do Campo	PARANÁ. SEED. Orientação sobre estratégias para elaboração e implementação de um plano de trabalho integrado voltado a Educação do Campo. Instrução Conjunta nº 001/2010. Curitiba: SEED/SUED/SUDE, 2010.	2010
178.	Orientação. PARANÁ/SEED/SUED/SUDE. Técnicos da SEED.	Formação do professor para atuar nas áreas do conhecimento nas Casas Familiares Rurais	PARANÁ. SEED. Orientação sobre a formação do professor para atuar nas áreas do conhecimento nas Casas Familiares Rurais. Instrução Conjunta nº 02/2010. Curitiba: SEED/SUED/SUDE, 2010.	2010
179.	Orientação. PARANÁ/SEED/DEDI. Técnicos da SEED.	Forma de avaliação das turmas do Projovem Campo – Saberes da Terra.	PARANÁ. SEED. Procedimentos para registrar a forma de avaliação das turmas do Projovem Campo – Saberes da Terra. Orientação nº 04/2010. Curitiba: SEED/DEDI, 2010.	2010

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
180.	Orientação. PARANÁ/SEED/SUED/SUDE. Técnicos da SEED.	Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas.	PARANÁ. SEED. Instrui a implementação da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas será desenvolvida pelo DEDI, através da Coordenação de Educação do Campo, articulado ao Núcleo Regional de Paranaguá. Instrução Conjunta nº 019/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010.	2010
181.	Orientação. PARANÁ/ SEED/SUED. Técnicos da SEED.	Formação do professor. Áreas do Conhecimento nas Escolas das Ilhas.	PARANÁ. SEED. Orientação sobre a formação do professor/a para atuar nas áreas do Conhecimento nas Escolas das Ilhas. Instrução Conjunta nº 022/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010.	2010
182.	Orientação SEED. Técnicos da SEED.	Proposta Pedagógica do Programa Projovem Campo Saberes.	PARANÁ. SEED. Implementação da Proposta Pedagógica do Programa Projovem Campo Saberes da Terra que será acompanhada pelo Departamento da Educação e Trabalho, através da Coordenação de Educação do Campo, articulado aos Núcleos Regionais de Educação. Instrução Conjunta nº 024/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010.	2010
183.	Parecer. PARANÁ/ SEED/SUED. Técnicos da SEED.	Implantação do ciclo de formação humana para o Ensino Médio e Fundamental.	PARANÁ. CEE/CEB. Implantação do ciclo de formação humana para o Ensino Médio e Fundamental. Parecer nº 743/2010 de 04/08/2010. Curitiba: CEE/CEB, 2010.	2010
184.	Parecer. PARANÁ/ CEE/CEB. Técnicos do CEE/CEB.	Educação do Campo como Política Educacional.	PARANÁ. CEE/CEB. Institui a Educação do Campo como Política Pública. Parecer nº 1011/10 de 06/10/2010. Curitiba: CEE/CEB, 2010.	2010
185.	Resolução. PARANÁ/ GS/SEEDB. Técnicos do CEE/CEB.	Educação do Campo como Política Educacional.	PARANÁ. GS/SEEDB. Institui a Educação do Campo como Política Educacional. Resolução nº 4783/2010 de 06/10/2010. Curitiba: CEE/CEB, 2010.	2010
186.	Orientação. PARANÁ/ SEED/SUED. Técnicos SEED/SUED	Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes.	PARANÁ. SEED. Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes. Instrução nº 025/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010.	2010
187.	Orientação. PARANÁ/ SEED Técnicos SEED/SUED	Habilitação do/a professor/a para atuar nas áreas de conhecimento e qualificação social e profissional o Programa Projovem Campo Saberes da Terra.	PARANÁ. SEED. Orientação sobre a habilitação do/a professor/a para atuar nas áreas de conhecimento e qualificação social e profissional o Programa Projovem Campo Saberes da Terra. Instrução nº 026/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010.	2010
188.	Orientação. PARANÁ/ SEED/SUED. Técnicos SEED/SUED	Habilitação do/a professor/a para atuar nas áreas de conhecimento na Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes.	PARANÁ. SEED. Orientação sobre a habilitação do/a professor/a para atuar nas áreas de conhecimento na Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes. Instrução nº 027/2010. Curitiba: SEED, 2010.	2010

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
189.	Autorização. CEE/CEB. Técnicos do CEE/CEB	Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio.	PARANÁ. CEE/CEB. Autoriza a implantação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak Ensino Fundamental e Médio e Normal, Escola Base das Escolas Itinerantes. Resolução nº 3922/10 de 13/09/2010. Curitiba: CEE/CEB, 2010.	2010
190.	Orientação. PARANÁ/SEED/DEDI Técnicos da SEED/DEDI	Mudança de nomenclatura das Escolas/Colégios do Campo.	PARANÁ. SEED/DEDI. Orientação para mudança de nomenclatura das Escolas/Colégios do Campo. Orientação nº 003/2011-DEDI. Curitiba: SEED/DEDI, 2011.	2011
191.	Resolução. BRASIL/MEC/FNDE. Técnicos do MEC/FNDE.	Programa Nacional do Livro didático para escola do campo.	RESOLUÇÃO MEC/ FNDE Nº 40, DE 26 DE JULHO DE 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.	2011
192.	Caderno. Prefeitura. Estudantes.	Textos diversos. Vida no campo. Natureza e trabalho.	PASSOS MAIA. Prefeitura Municipal de Passos Maia. Escolas do campo semeando conhecimento: produção escrita dos educandos e educandas de Passos Maia. V. 03. Passos Maia, SC, 2011.	2011
193.	Manual. BRASIL/MDA/INCRA. Técnicos do INCRA. Intelectuais orgânicos do MST	Manual de orientações de elaboração de projetos. Atualização de 1998.	BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Manual de operações do Pronera. Brasília: MDA-INCRA, 2011.	2011
194.	Resolução. Técnicos do MEC	Programa Nacional do livro didático. Escolas do Campo.	BRASIL. Dispõem sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do Campo. Resolução Nº 40 MEC. Brasília, 2011.	2011
195.	Edital. Técnicos do MEC	Livro didático. Escola do campo. PNLD.	BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático — PNLD 2013. Brasília: 2011.	2011
196.	Caderno. Via Campesina. Intelectuais da Via campesina.	Agroecologia. Transgênicos. Agrotóxicos. Agricultura camponesa.	VIA CAMPESINA. 10ª Jornada das Agroecologia. Londrina, PR: Secretaria Geral, 2011.	2011
197.	Caderno. MST. Educadores das escolas.	Escola de assentamento. Práticas pedagógicas.	MST. Luta, história e movimento pedagógico da escola no MST na Bahia, no Pará e em Pernambuco. Coleção Fazendo Escola nº 5. São Paulo, Expressão Popular, 2011.	2011

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
198.	Livro. Pesquisadores da UFSC.	Educação do campo e políticas públicas. Territorialidade educacional. Educação Infantil do campo. Práticas pedagógica. Escola Multisseriada. Escolas de assentamento. Educação escolar do MST e a contribuição com a educação do campo.	MUNARIN, A. (Et al.). Educação do campo : políticas públicas, territorialidade e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.	2011
199.	Livro. Pesquisadora da UEPG.		SOUZA, M. A. Práticas pedagógicas no/do campo . Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.	2011
200.	Livro		MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). Licenciatura em educação do campo : registro e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG;UnB;UFBA; UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).	2011
201.	Cartilha. Núcleo de agroecologia APETÊ. Professores e estudantes da UFSCAR.	Agroecologia.	SOUZA, L.; FLORENZANO, J. V. Agroecologia no campus . São Carlos, SP: UFSCAR, 2011.	2011
202.	Nota Técnica. Intelectuais	Escola Ativa. Crítica da FONEC. Educação Rural e Educação do Campo. Escola Multisseriada.	FONEC. Nota técnica sobre o programa escola ativa: Uma análise crítica . Fórum Nacional de Educação do Campo. Brasília, 2012.	2012
203.	Dicionário.	Educação do campo.	CALDART, R. S. (Org.). Dicionário da educação do campo . Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.	2012
204.	Livro. Intelectual orgânica da educação do campo.	Educação do campo. Política Pública. Movimento social. Licenciatura em educação do campo.	SANTOS, C. A. dos. Educação do campo e políticas públicas no Brasil : o protagonismo dos movimentos sociais do campo na institucionalização de políticas públicas e a Licenciatura em educação do Campo na UnB. Brasília: Líber Livro, 2012.	2012
205.	Portaria	Criação do comitê da educação do campo.	SEED. Institui comitê da educação do campo. Portaria 1122, 2012.	2012
206.	Guia. Técnicos do MEC.	Livro didático. Escola do Campo.	BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Guia de livros didáticos : PNLD Campo. MEC/SECADI, Brasília: 2012.	2012
207.	Livro. Da UFSC/Expressão Popular	Pesquisa na especialização em educação. Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo. Ensino em escolas do campo.	AUED, B. W.; VENDRAMINI, C.R.; (Org.). Temas e problemas no ensino em escolas do campo . São Paulo: Editora Outras Expressões, 2012.	2012

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
208.	Cartilha. Via Campesina. Intelectuais da Via campesina.	Agroecologia. Transgênicos. Agrotóxicos. Agricultura camponesa.	VIA CAMPESINA. 11ª Jornada de Agroecologia. Londrina, PR: Secretaria Geral, 2012.	2012
209.	Livro. Editora Expressão Popular. Intelectual brasileiro.	Fábula.	ALENCAR, Chico. Pascoalzinho pé-no-chão: uma fábula da reforma agrária. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.	2012
210.	Livro. Educador popular.	Fábulas. Contos. Parábolas.	ZANATTA, W. Fábulas, Contos, Parábolas. Bagé, RS: Instituto Cultural Padre Josimo, 2012.	2012
211.	Livro. UFMG. Pesquisadores da universidade. Intelectuais da educação do campo.	Educação do campo. Território da educação do campo. Pedagogia da alternância. Educação e convivência com o semiárido. Experiências em educação do campo. Território da educação superior.	ANTUNES – ROCHA, I.; MARTINS, A. M.; MARTINS, M. F. A.; Territórios educativos na educação do campo – Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.	2012
212.	Declaração. Movimentos Sociais do campo das águas e da floresta.	Declaração. Movimentos Sociais do campo das águas e da floresta.	DECLARAÇÃO do Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e trabalhadoras, povos do campo das águas e das florestas: Por terra, território e dignidade. Brasília, 20 a 22 de agosto de 2012.	2012
213.	Livro Didático. Base Editorial. Intelectuais da editora.	Livro demonstrativo. Atividades escolares interdisciplinares. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Escola multisseriada do campo. Coleção raízes e saberes. Semeando o Conhecimento por todo Brasil. Editora Base.	SILVA, Jussara Graças Trindade e. <i>et al.</i> Coleção Raízes e Saberes: Semeando o conhecimento por todo o Brasil. Curitiba: Base Editorial, 2012.	2012
214.	Livro Didático. Base Editorial. Intelectuais da editora.	Atividades escolares interdisciplinares. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Escola multisseriada do campo. Coleção raízes e saberes. Semeando o Conhecimento por todo Brasil. A comunidade em que vivo. Editora Base.	SILVA, Jussara Graças Trindade e. <i>et al.</i> A comunidade em que vivo, 1º ao 3º ano: manual do professor. Coleção Raízes e Saberes, v. 1. Curitiba: Base Editorial, 2012.	2012
215.	Livro Didático. Base Editorial. Intelectuais da editora.	Atividades escolares interdisciplinares. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Escola multisseriada do campo. Coleção raízes e saberes. Semeando o Conhecimento por todo Brasil. O campo e a cidade em movimento. Editora Base.	SILVA, Jussara Graças Trindade e. <i>et al.</i> O campo e a cidade em movimento, 1º ao 3º ano: manual do professor. Coleção Raízes e Saberes, v. 2. Curitiba: Base Editorial, 2012.	2012

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
216.	Livro Didático. Base Editorial. Intelectuais da editora.	Atividades escolares interdisciplinares. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Escola multisseriada do campo. Coleção raízes e saberes. Semeando o Conhecimento por todo Brasil. Pelos caminhos do Brasil. Editora Base.	SILVA, Jussara Graças Trindade e. <i>et al.</i> Pelos caminhos do Brasil, 4º e 5º ano: manual do professor. Coleção Raízes e Saberes, v. 3. Curitiba: Base Editorial, 2012.	2012
217.	Livro Didático. Base Editorial. Intelectuais da editora.	Atividades escolares interdisciplinares. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Escola multisseriada do campo. Coleção raízes. Semeando o Conhecimento por todo Brasil. Mudanças e transformações. Editora Base.	SILVA, Jussara Graças Trindade e. <i>et al.</i> Mudanças e transformações, 4º e 5º ano: manual do professor. Coleção Raízes e Saberes, v. 4. Curitiba: Base Editorial, 2012.	2012
218.	Livro Didático. SEFE. Intelectuais da editora.	Livro demonstrativo. Fundamentação em educação do campo. Atividades escolares interdisciplinares. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Escola multisseriada do campo. Coleção Trilhas na Educação do Campo. Sistema Educacional Família e Escola.	GABARDO, C. L. (Org.). Coleção Trilhas na Educação do Campo. Sistema Educacional Família e Escola LTDA (SEFE). Curitiba, 2012.	2012
219.	Livro Didático. SEFE. Intelectuais da editora.	Atividades escolares interdisciplinares. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Escola multisseriada do campo. Minha história, minha vida. Coleção Trilhas na Educação do Campo. Sistema Educacional Família e Escola.	GABARDO, C. L. (Org.). Minha história, minha vida. Tema 1, 1º ao 3º ano. Coleção Trilhas na Educação do Campo. Sistema Educacional Família e Escola LTDA (SEFE). Curitiba, 2012.	2012
220.	Livro Didático. SEFE. Intelectuais da editora.	Atividades escolares interdisciplinares. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Escola multisseriada do campo. A construção do meu espaço. Coleção Trilhas na Educação do Campo. Sistema Educacional Família e Escola.	GABARDO, C. L. (Org.). A construção do meu espaço. Tema 2. 1º ao 3º ano. Minha história, minha vida. Tema 1. Coleção Trilhas na Educação do Campo. Sistema Educacional Família e Escola LTDA (SEFE). Curitiba, 2012.	2012
221.	Livro Didático. SEFE. Intelectuais da editora.	Atividades escolares interdisciplinares. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Escola multisseriada do campo. A terra e a produção da vida. Coleção Trilhas na Educação do Campo. Sistema Educacional Família e Escola.	GABARDO, C. L. (Org.). A terra e a produção da vida. Tema 3. 4º e 4º anos. Coleção Trilhas na Educação do Campo. Sistema Educacional Família e Escola LTDA (SEFE). Curitiba, 2012.	2012

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
222.	Livro Didático. SEFE. Intelectuais da editora.	Atividades escolares interdisciplinares. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Escola multisseriada do campo. A globalização na vida das pessoas. Coleção Trilhas na Educação do Campo. Sistema Educacional Família e Escola.	GABARDO, C. L. (Org.). A globalização na vida das pessoas . Tema 4. 4º e 5º anos. Coleção Trilhas na Educação do Campo. Sistema Educacional Família e Escola LTDA (SEFE). Curitiba, 2012.	2012
223.	Manual FTD	Material de divulgação.	FTD. Girassol saberes e fazeres do campo. 1º ao 5º ano . Material de divulgação. São Paulo: FTD, 2012.	2012
224.	Livro Didático. FTD. Intelectuais da editora.	Atividades Letramento e Alfabetização; Alfabetização Matemática. Girassol saberes e fazeres do campo.	FTD. Girassol saberes e fazeres do campo. Letramento e Alfabetização; Alfabetização Matemática , 1º ano. São Paulo: FTD, 2012.	2012
225.	Livro Didático. FTD. Intelectuais da editora.	Atividades de Letramento e Alfabetização; História e Geografia. Girassol saberes e fazeres do campo.	FTD. Girassol saberes e fazeres do campo, 2º ano – Letramento e Alfabetização; História e Geografia . São Paulo: FTD, 2012.	2012
226.	Livro Didático. FTD. Intelectuais da editora.	Atividades de Alfabetização Matemática; Ciências. Girassol saberes e fazeres do campo.	FTD. Girassol saberes e fazeres do campo, 2º ano – Alfabetização Matemática; Ciências . São Paulo: FTD, 2012.	2012
227.	Livro Didático. FTD. Intelectuais da editora.	Atividades de Letramento e Alfabetização; História e Geografia. Girassol saberes e fazeres do campo.	FTD. Girassol saberes e fazeres do campo, 3º ano – Letramento e Alfabetização; História e Geografia . São Paulo: FTD, 2012.	2012
228.	Livro Didático. FTD. Intelectuais da editora.	Atividades de Letramento e Alfabetização; Ciências. Girassol saberes e fazeres do campo.	FTD. Girassol saberes e fazeres do campo, 3º ano – Letramento e Alfabetização; Ciências . São Paulo: FTD, 2012.	2012
229.	Livro Didático. FTD. Intelectuais da editora.	Atividades de Língua Portuguesa, Geografia e História. Escola do campo. Girassol saberes e fazeres do campo.	FTD. Girassol saberes e fazeres do campo, 4º ano – Língua Portuguesa, Geografia e História . São Paulo: FTD, 2012.	2012
230.	Livro Didático. FTD. Intelectuais da editora.	Atividades de Matemática; Ciências. Girassol saberes e fazeres do campo.	FTD. Girassol saberes e fazeres do campo, 4º ano – Matemática; Ciências . São Paulo: FTD, 2012.	2012
231.	Livro Didático. FTD. Intelectuais da editora.	Atividades de Língua Portuguesa, Geografia e História. Escola do campo. Girassol saberes e fazeres do campo.	FTD. Girassol saberes e fazeres do campo, 5º ano – Língua Portuguesa, Geografia e História . São Paulo: FTD, 2012.	2012
232.	Livro Didático. FTD. Intelectuais da editora.	Atividades de Matemática; Ciências. Escola do campo. Girassol saberes e fazeres do campo.	FTD. Girassol saberes e fazeres do campo, 5º ano – Matemática; Ciências . São Paulo: FTD, 2012.	2012
233.	Livro Didático. Editora Moderna. Intelectuais da editora.	Atividades de Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática.	MODERNA. Projeto Buriti Multidisciplinar . Editora Responsável Marisa Martins Sanches. 1º ano – Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática, v.1. Moderna: São Paulo, 2012.	2012

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
234.	Livro Didático. Editora Moderna. Intelectuais da editora.	Atividades de Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática.	MODERNA. Projeto Buriti Multidisciplinar . Editora Responsável Marisa Martins Sanches. 2º ano – Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Ciências, História, Geografia v.2. Moderna: São Paulo, 2012.	2012
235.	Livro Didático. Editora Moderna. Intelectuais da editora.	Atividades de Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Ciências, História, Geografia.	MODERNA. Projeto Buriti Multidisciplinar . Editora Responsável Marisa Martins Sanches. 3º ano – Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Ciências, História, Geografia v.3. Moderna: São Paulo, 2012.	2012
236.	Livro Didático. Editora Moderna. Intelectuais da editora.	Atividades de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia.	MODERNA. Projeto Buriti Multidisciplinar . Editora Responsável Marisa Martins Sanches. 4º ano – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, v.4. Moderna: São Paulo, 2012.	2012
237.	Livro Didático. Editora Moderna. Intelectuais da editora.	Atividades de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia.	MODERNA. Projeto Buriti Multidisciplinar . Editora Responsável Marisa Martins Sanches. 4º ano – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, v.5. Moderna: São Paulo, 2012.	2012
238.	Livro. UFS. Pesquisadores.	Análise do programa Prodocência. Práticas e vivências em escolas públicas.	SOARES, M. J. N. (et. al). Prodocência : relatos de vivências em escolas públicas. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2012.	2012
239.	Livro. Pesquisadores.	Saberes sobre a criança e o contexto rural. Legislação da educação infantil do campo. O geral e o específico na educação infantil do campo. Ambiente de aprendizagem. Cultura, currículo. Docência. Participação familiar.	SILVA, A.P.S, da. (Org.). Educação Infantil do Campo . São Paulo: Cortez, 2012.	2012
240.	Livro. UFRGS e MEC. Intelectuais brasileiras e técnicas do ministério.	Concepções de educação infantil. Dados estatísticos do quadro nacional. Práticas pedagógicas.	BARBOSA, M. C. S. (Org.). Oferta de educação infantil no campo . Porto Alegre: Evangraf, 2012.	2012
241.	Livro. BRASIL/MEC. Técnicos do ministério.	Pareceres. Resoluções. Leis. Decretos (2001 a 2012).	BRASIL. Educação do Campo : Marcos Normativos. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Brasília: SECADI, 2012.	2012
242.	Livro. Pesquisador. Intelectual orgânico da educação do campo.	Palavras de Ordem. Poemas.	GEHRKE, M. Telhas e palavras : as palavras de ordem dos Sem Terra do MST. Três Passos, RS: Grafipassos Gráfica e Editora, 2012.	2012
243.	Livro. UFGD. Pesquisadores	Práticas dos saberes da terra.	PINHEIRO, A. S.; TEDESCHI, L. A.; MARSCHNER, W. (Org.). Saberes da Terra: teoria e vivências. Dourados, MS: Editora UFGD, 2012.	2012
244.	Caderno. Estudantes e Professores. Prefeitura.	Poemas.	TRES PASSOS. Prefeitura Municipal de Três Passos. Ciranda da poesia . V. 01. Três Passos, RS: Grafipassos, 2012.	2012

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
245.	Caderno. Estudantes e Professores. Prefeitura.	Crônicas. Poemas. Acrósticos. Contos. Lendas. Currículo Vitae. Memorial. Paráfrase. Histórias em quadrinho. Charges. Cartun. Tira. Desenhos.	TRES PASSOS. Prefeitura Municipal de Três Passos. Encantar-se como leitor, encantar-se como escritor . V. 03. Três Passos, RS: Grafipassos, 2012.	2012
246.	Livro	KANHIG NHIR, TYG-TYNH MRÉ NÉN U KÂME MÛNY KINHRÂG KY HYNHAN JÉ Brincadeiras, cantos e histórias Kaingang.	CRESPO, B, P. (Org.). KANHIG NHIR, TYG-TYNH MRÉ NÉN U KÂME MÛNY KINHRÂG KY HYNHAN JÉ. Terra Indígena Guarita. São Leopoldo, RS: Editora OIKOS, 2012.	2012
247.	Livro. Pesquisadores em Educação do Campo	Teoria pedagógica. Saberes da Terra. Vivências do programa de formação.	PINHEIRO, A. S.; TEDESCHII, L. A.; MARSCHNER, W. (Org.). Saberes da Terra: teoria e vivências. Dourados, MS: Editora UFGD, 2012.	2012
248.	Coletânea. UFPR Litoral	Programa Projovem Campo. Formação continuada. O planejamento pedagógico. Vivências e depoimentos.	GHEDINI, C. M.; FAGUNDES, M. C. V.; HOELLER, S. C. Um processo inovador na educação do campo : alguns olhares. Coleção Projovem – Saberes da Terra. V. 01. Matinhos PR: Editora UFPR Litoral, 2013.	2013
249.	Coletânea. UFPR Litoral	Programa Projovem Campo. Projeto Político Pedagógico.	FAGUNDES, M. C. V. (Org.). Projeto político pedagógico nas escola do campo . Coleção Projovem – Saberes da Terra. V. 02. Matinhos PR: Editora UFPR Litoral, 2013.	2013
250.	Coletânea. UFPR Litoral	Programa Projovem Campo.	FARIAS, M. I. (Org.) Experenciando a educação do campo . Coleção Projovem – Saberes da Terra. V. 03. Matinhos PR: Editora UFPR Litoral, 2013.	2013
251.	Coletânea. UFPR Litoral	Programa Projovem Campo. Agroecologia e educação do campo.	VERGARA, E. (Org.). Agroecologia e a educação do campo . Coleção Projovem – Saberes da Terra. V. 04. Matinhos PR: Editora UFPR Litoral, 2013.	2013
252.	Coletânea. UFPR Litoral	Programa Projovem Campo. Histórias de vida dos jovens e adultos.	GONÇALVES, I.; FERRARE, A. J. (Org.). Educação do Campo : minha triste e alegre história de vida. Coleção Projovem – Saberes da Terra. V. 05. Matinhos PR: Editora UFPR Litoral, 2013.	2013
253.	Coletânea. UFPR Litoral	Programa Projovem Campo. Relações comunidade, família e escola.	HOELLER, S. C. (Org.). Comunidade, família e escola : por uma educação do e no campo. Coleção Projovem – Saberes da Terra. V. 06. Matinhos PR: Editora UFPR Litoral, 2013.	2013
254.	Coletânea UFPR Litoral	Programa Projovem Campo. Transição agroecológica. Práticas pedagógicas para a agricultura camponesa e a escola.	ARL, Valdemar. Projovem Campo Saberes da Terra : transição agroecológica em sistemas familiares agroflorestais. Coleção Projovem – Saberes da Terra. V. 07. Matinhos PR: Editora UFPR Litoral, 2013.	2013
255.	Livro. Pesquisador.	Agrofloresta.	STEEMBOCK, W. (Org.). Agrofloresta, ecologia e sociedade . Curitiba: Kairós, 2013.	2013

Nº	TIPO DO DOCUMENTO – ATORES	CONTEÚDO	REFERÊNCIA	ANO
256.	Livro. Pesquisador.	Educação do campo. Políticas públicas no Brasil.	BOGATSCHOV, D. N. (et al). Política Pública e Educação do Campo no Brasil: um conceito em construção. Maringá: MASSONI, 2013.	2013
257.	Caderno. Via Campesina.	Agroecologia. Biodiversidade. Soberania alimentar.	VIA CAMPESINA. 12º Jornada das Agroecologia. Maringá, 2013.	2013
258.	Caderno. ASSESOAR.	Tecnologia. Educação ecológica. Tecnologia como educação ecológica.	ASSESOAR. Tecnologia como educação ecológica. Francisco Beltrão PR: Calgan Editora e Gráfica, 2013.	2013
259.	Caderno. Articulação Paranaense de educação do campo. Intelectuais orgânicos da educação do campo.	Documentos produzidos na caminhada no Estado do Paraná. Documentos Nacionais. .	ARTICULAÇÃO PARANAENSE. Texto base: encontro estadual da articulação paranaense “Por uma educação do campo”. Cândói – PR, 2013.	2013
260.	Carta. Articulação Paranaense. Intelectuais orgânicos da educação do campo.	Carta com as concepções da Articulação Paranaense, pautas de luta, desafios.	ARTICULAÇÃO PARANAENSE. Carta de Cândói: encontro estadual da articulação paranaense “Por uma educação do campo”. Cândói – PR, 2013.	2013
261.	Caderno. UNIOESTE. Intelectuais orgânicos da educação do campo.	Formação de professores. Práticas educativas e produção de material didático para infância. Espaços da educação infantil. Identidade, desenvolvimento infantil e alfabetização. Literatura infantil. Ensino de geografia. Brincadeiras.	ALMEIDA, B.; ANTONIO, C. A. Formação de professores, práticas educativas e materiais didáticos para a educação da infância. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2013.	2013
262.	Caderno. Intelectuais orgânicos da educação do campo. Organizadores do processo de experimentação dos complexos de estudo no Brasil.	Plano de estudo. Complexos de Estudo. Escola Itinerante.	FREITAS, L. C de; SAPELLI, M. L. S. S.; CALDART, R. S. (Org.). Planos de estudo. Colégio estadual do campo Iraci Salete Strozak Escola Itinerante do Estado do Paraná. Cascavel, PR, 2013.	2013
263.	Livro. Pesquisador em educação do campo.	Formação de professores do campo. O “aprender a aprender”. Referencial da educação do campo. Licenciatura em educação do campo.	SANTOS. C. F dos. O “aprender a aprender” na formação de professores do campo. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.	2013
264.	Minuta. Membros do Comitê de Educação do campo no Paraná.	Extinção do Comitê de Educação do campo do Paraná.	COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Minuta de extinção do Comitê Estadual da Educação do Campo do Paraná. Curitiba, 2013.	2013

ANEXO A: AUTORIZAÇÃO DA SEED PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

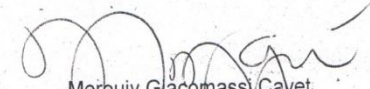
FOLHA DE DESPACHO
nº Protocolo 11.516.718-9

Ao NRE de Guarapuava:

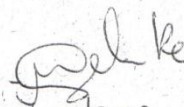
Encaminhamos, para conhecimento e providências necessárias, o protocolo em referência em que o Doutorando Marcos Gehrke solicita autorização para a realização do Projeto de Pesquisa: Biblioteca Escolar na-da Escola do Campo.

1. Somos favoráveis à realização da pesquisa de campo nos estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual.
2. Entende-se que esses dados podem contribuir para a construção coletiva dessa política nas escolas, juntamente com os sujeitos do Campo.
3. Ressaltamos que, conforme exposto (fls.02), a organização e produção do material ficará sob a responsabilidade do pesquisador.
4. Solicitamos que os representantes da instituição proponente estabeleçam diálogo com o NRE de Guarapuava para que o mesmo acompanhe o processo.
5. Solicitamos, também, que o requerente preencha o cadastro de pesquisador em anexo, comprometendo-se a divulgar a pesquisa através de orientação pedagógica a ser construída e enviada a todas as 617 unidades escolares do campo.
6. Após o preenchimento do cadastro e ciência dos envolvidos no processo, o mesmo deverá retornar à SUED.

Curitiba, 20 de julho de 2012.


Meroujy Giacomassi Cavet
SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO

Meroujy Giacomassi Cavet
Superintendente da Educação/SEED
Dec. 107/2011

Ciente: 
Data: 31/07/2012