

SUJEITOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: As representações do pescador artesanal no currículo.
SUBJECTS AND EDUCATION OF THE FIELD: The representations of the artisanal fisherman in the curriculum.

Willian Siqueira dos Santos¹

Roberto Martins de Souza²

Resumo: O presente artigo analisa o processo da educação escolar dos pescadores e pescadoras artesanais na região de Guaraqueçaba, Paraná, através da leitura de seus conflitos e contradições sociais específicos em defesa de sua autodeterminação, enquanto povo tradicional protegido pela legislação nacional. O dissenso se manifesta desde o não reconhecimento pela SEED-PR da identidade étnica e coletiva autodeclarada pelo grupo social, e pode ser verificada pelo método impositivo como foram elaboradas as propostas pedagógicas e pela operacionalização dos documentos escolares que sustentam o fazer pedagógico das referidas “escolas das ilhas”. Para ilustrar e situar as contradições da proposta erigida pela mantenedora consideramos como ponto de partida da análise teórica o debate que aponta a superação do paradigma da educação rural e o entendimento da construção da educação do campo, referida à Educação das Ilhas do Litoral do Paraná, investigando seus limites e avanços. Na perspectiva atual e em contraponto, identificamos a emergência do processo de construção de uma educação escolar específica oriunda do Movimento dos Pescadores Artesanais do Litoral do Paraná – MOPEAR, que propõe a partir do seu protagonismo uma ruptura com o modelo de educação colonizadora operacionalizada atualmente pela SEED.

Palavras-chave: Identidade. Pescador-artesanal. Educação-do-Campo. Currículo.

Abstract: This article analyzes the process of school education of fishermen and artisanal fishermen in the region of Guaraqueçaba, Paraná, through the reading of their conflicts and specific social contradictions in defense of their self-determination as a traditional people, once the school has assumed the function, since its formal creation, in a poor way of integrating artisanal fishermen into the urban labor market, since it ignores and represses its socio-cultural practices that enable the production of knowledge and knowledge capable of ensuring life. We consider as starting point of the theoretical analysis the debate that aims to overcome the paradigm of rural education and the understanding of the construction of the education of the field, called Education of the Islands of the Coast of Paraná investigating its limits and advances. In the present perspective, we identify the process of construction of a specific school education coming from the Coastal Fishermen's Movement of the Coast of Paraná - MOPEAR, that proposes from its protagonism a rupture with the model of colonizing education currently operated by SEED.

Keywords: Identity. Artisanal-Fisherman. Field-Education. Curriculum.

¹ Mestrando em Ciência Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná – Campus Paranaguá, will.siqueira2@gmail.com.

² Doutor em Sociologia. Professor no Instituto Federal do Paraná, roberto.souza@ifpr.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

O litoral do Paraná é historicamente ocupado por comunidades de pescadores e pescadoras artesanais e povos caiçaras cuja a representação social está ligada a lutas pela manutenção de seus modos de vida, sua territorialidade específica e identidade étnica e coletiva associada a formas tradicionais de produção e ocupação seus territórios (Gusso, *et al*, 2014). As lutas pela visibilidade social e reconhecimento de suas formas organizativas e tradicionais de uso e ocupação do território permanecem sob ameaças em diferentes frentes, especialmente, quando se defrontam com modelos de desenvolvimento que pretendem reduzir a diversidade local à homogeneização cultural.

Por mais que as intenções das políticas públicas sejam garantir direitos, não há como se pensar em valorização e manutenção da cultura e modos de vida, sem pensar no protagonismo e a autodeterminação dos sujeitos em questão. Em verdade, os processos formais que pautam a educação do campo nas Ilhas têm início em 2006, e tiveram como característica central a ausência dos movimentos sociais locais em sua formulação, pautada então pela figura central do Estado sem assegurar a participação dos sujeitos, desconsiderando por esta via o processo de formação de sua identidade étnica e coletiva. Conquanto o Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais do Litoral do Paraná – MOPEAR tenha se objetivado em movimento social somente em 2008, o processo de organização social e política dos pescadores artesanais existe desde antes, observado pelas mobilizações contra a repressão da polícia ambiental, a luta pela criação das escolas municipais, os enfrentamentos contra a demarcação de lotes pela SPU, a formação das associações de moradores na década de 90, dentre outros.

Ao se pensar em tradição como objeto de disputa, temos que ter em vista que esse conceito não pode ser associado ao passado, pois as lutas sociais e formas de resistência são uma resposta a violação de seu modo de vida tradicional no presente. Soma-se a essas reivindicações as mobilizações pela autodefinição coletiva registradas em abaixo-assinados desde 2008 em consonância com o que dispõe a Convenção n. 169 da OIT e outros

dispositivos jurídicos (SNUC, 2000; Decreto Federal n. 6040/2007; Resolução 181/2016 – CONANDA).

Por esta via já se encontraria superado o problema da invisibilidade social há muito tempo, o problema tem sido o descumprimento legal pelo próprio Estado em diferenciar a forma de operacionalizar as políticas públicas a estes povos, considerando para sua aplicação nas formas tradicionais que organizam sua vida social, reconhecendo o protagonismo e o desafio da interculturalidade.

Nesse debate sobre a manutenção e fortalecimento das diversidades étnicas como princípio constitucional, deve-se avaliar o papel da instituição escolar pública, que pode ser o de valorizar e emancipar os sujeitos ou de invisibilizar e negar as especificidades locais. Disso depende não somente em reconhecer sua existência social e coletiva, mas, sobretudo, do esforço de reconhecimento da organização social e política do grupo social, no que somente é possível se nos propomos a um diálogo intercultural. Segundo ARROYO (2011), é necessário a sensibilidade para reconhecer as novas dinâmicas sociais que estão sendo construídas e nos perguntar que novos sujeitos estão se constituindo.

Portanto, uma escola que está inserida em uma comunidade tradicional tem a tarefa precípua de ressignificar sua organização escolar e pedagógica a partir do diálogo intercultural com os movimentos sociais locais, somente desse modo, fornece sentido emancipatório a sua função social. Nesses termos, também devemos repensar a escola como apoio ao fortalecimento das identidades coletivas e étnicas ameaçadas, evitando o reducionismo fácil de somente fazer funcionar a escola, mas pensar a educação de modo amplo: o “foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores” (ARROYO, 2011, p. 70). Assim, o olhar de quem pensa e faz educação do campo na diversidade deve ser direcionado ao diálogo na forma de consulta livre, prévia e informada ao movimento social e comunitários, buscando redefinir à educação escolar à organização social e sua *práxis* necessária.

Nessa perspectiva, as análises da educação do campo não podem ser centradas na escola, mas sim na relação dialógica entre os sujeitos e escola. A de se deixar claro que “a educação do campo não surge de uma teoria educacional essa educação surge da luta dos movimentos sociais pela garantia desse direito básico, que lhes era negado” (CALDART, 2012, p.261).

Esse artigo propõe pensar a educação escolar dos pescadores e pescadoras artesanais como uma construção dialógica intercultural baseada no direito à consulta e a autodeterminação inscritas na Convenção n. 169 da OIT. Nesse sentido, partimos da autodeclaração coletiva dos sujeitos na qualidade de pescadores e pescadoras artesanais para, com base nos conceitos de Leff (2010) ultrapassar a perspectiva academicista da ciência moderna, que se vê como a forma absoluta, única e superior do conhecimento, negando ou coisificando outras expressões culturais do saber, dotadas de lógicas distintas. Busca-se superar assim, os paradigmas da educação rural, reprodutora da lógica do capital no campo, para uma educação escolar do campo que tenha como cenário o campo vivido pelos pescadores e pescadoras artesanais, as contradições e conflitos sociais que o atravessam, tendo como eixo de sua ação o fortalecimento de sua identidade coletiva e étnica e sua autodeterminação enquanto povo tradicional.

Dentro dessa relação intrínseca entre identidade do sujeito, modos de vida e educação escolar, pretende-se analisar os sujeitos e o processo de construção de sua identidade através dos significados que a luta do movimento social vem imprimindo a educação escolar dos pescadores e pescadoras artesanais. Da educação rural à educação do campo na diversidade étnica, a trajetória para construir uma educação diferenciada passa pela superação do paradigma da educação rural muitas vezes travestido de educação do campo, bem como pela reflexão da própria proposta de educação do campo assentada exclusivamente na lógica da luta de classes sociais em detrimento das identidades em sua diversidade sociocultural. Para tanto, analisaremos Proposta Pedagógica das Ilhas do Litoral Paranaense a fim de distinguir os diferentes sentidos auferidos a concepção de educação do campo.

Ao se pensar a educação escolar dentro do contexto do campo da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), será realizado um diálogo com BAZZO (2003), que define a educação como um exemplo claro de tecnologia de organização social. É durante o processo de escolarização que parte das relações de poder e o conhecimento são reproduzidas e construídas. Dessa forma, passa-se a entender os conflitos presentes em sua realidade e estabelecer maneiras de superá-los.

Nesse rumo, o artigo visa refletir sobre a educação dos pescadores e pescadoras artesanais, sob um viés da valorização do sujeito e a sua representação dentro da Proposta Pedagógica das Ilhas do Litoral do Paraná. Neste contexto, representa uma crítica ao currículo escolar produzido na pretensa proposta pedagógica das ilhas, e em sua operacionalização pelo NRE de Paranaguá, que não reconhece os pescadores artesanais enquanto sujeitos de direito, ignorando sua diferença social no processo de construção do conhecimento das “escolas das ilhas”.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Sujeitos e a construção da identidade

Quem são os sujeitos que residem nas ilhas do litoral do Paraná? Como se constituem suas identidades? São perguntas recorrentes para quem busca entender os diferentes modos de vida e culturas presentes no litoral do Paraná. Sabe-se que nas mais diversas comunidades do litoral, estão presentes diversos tipos de organizações sociais, identidades e territorialidades. Não se pode ir para o caminho da generalização das culturas sob risco de apagamento da diversidade social formadora da sociedade local.

Iniciamos pelo recorte da construção da identidade dos pescadores e pescadoras artesanais do litoral do Paraná, mais especificamente localizados no município de Guaraqueçaba, objetivados em movimento social desde 2008.

O processo de organização identitária dos pescadores artesanais ocorre pela formação de categorias de atribuição e identificação realizadas pelos

próprios atores que além de perpetuarem-se biologicamente, compartilham valores culturais fundamentais. O grupo se organiza para interagir e categorizar a si mesmo e os outros, adotando um sentido weberiano, seu funcionamento opera como um campo de comunicação e interação. Nessa perspectiva temos a identidade étnica que forma a identidade dos pescadores artesanais funcionando como uma identidade relacional e situacional mobilizada por conflitos sociais heterônomos, que alcançam os grupos e comunidades produzindo em sua maioria o mesmo efeito, uma vez que ameaça sua reprodução social e física de modo similar sobre o território tradicional.

Nesse sentido dizemos que a identidade pressupõe o conflito entre o individual e o coletivo, entre o exterior e o interior. Foram nesses momentos de tensionamento social que os pescadores artesanais emergiram como movimento social na região, denominado MOPEAR: “viram a necessidade de se organizar como movimento social diante do cenário de conflitos relacionados especialmente as proibições devido a implementação do Parque Nacional de Superagui” (GUSSO, *et al*, 2014, p. 54), proibições estas que inviabilizavam o modo de vida desses cidadãos. Com as proibições do roçado e da caça, por exemplo, o caminho possível para a subsistência dessas famílias passa a ser a pesca, o que gera mais conflitos com setores do Estado e organizações de defesa do meio ambiente.

Esses conflitos levam a politização desses temas pelos agentes em movimento, que passam a se entender enquanto atores dentro da disputa acerca da continuidade do seu modo de vida, uma disputa que envolve os próprios pescadores, órgãos ambientais e iniciativa privada (GUSSO, 2014).

É com a compreensão desse conflito que surge o processo de organização dos pescadores artesanais. É preciso entender que a pesca artesanal, mas que um trabalho é uma forma de organização social e territorial, uma maneira de existir socialmente, e compreende uma relação específica com a natureza, uma relação com o tempo e os espaços que difere dos moradores de zonas urbanas, por exemplo.

Para além do MOPEAR existem várias outras formas de organização social e política nas ilhas, grupos religiosos, associação de moradores e grupos

de mulheres são alguns exemplos, espaços onde os sujeitos já debatiam seus problemas em comum, tornando-se assim espaços políticos de resistência. Todavia, a politização da identidade étnica teve sua inauguração com o MOPEAR, durante os encontros formativos do projeto da Nova Cartografia Social e na participação da Rede Puxirão, espaço de encontro de movimentos sociais que se organizam pela identidade coletiva no Paraná. Certamente, todo esse processo fortaleceu as comunidades locais de pescadores artesanais, culminando na construção coletiva de autorreconhecimento³ como comunidade tradicional visando assegurar seus direitos coletivos.

“processo de organização social do grupo teve como marco inicial o processo de cartografia social que resultou – além do fascículo 16 da Nova Cartografia Social publicado em 2010 – na formação do Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais do Litoral do Paraná (MOPEAR) – em 2008” (GUSSO, 2014, p.54)

Diante dos conflitos sociais, que os sujeitos se mobilizam constroem sua identidade, reforçam laços de identificação coletiva, estruturam mudanças nas relações de poder e se reconfiguram enquanto protagonistas nos processos sociais e se organizam social e politicamente. Em última instância, na região de Guaraqueçaba são as próprias políticas públicas de proteção ambiental e de educação escolar conduzidas de modo a ignorar ou reprimir os sujeitos pescadores artesanais o gatilho para agregar o grupo social que deriva na luta pelos seus direitos e afirmação das identidades coletivas. De outro modo, pode se explicar que as mobilizações sociais partem de uma consciência coletiva de pertencimento a um mesmo grupo afetado, onde a negação da identidade e das condições de sua reprodução social levam a construir novas formas de solidariedade interna e fortalecer alianças e vínculos com agentes externos na perspectiva de defesa do seu território ou modo de vida.

Dentro desse contexto de disputa, resistência e re-existência, os pescadores e pescadoras artesanais compreendem que as contradições a eles impostas vão para além das questões ambientais, passam a compreender a

³ O Autorreconhecimento, está escrito em especial no Decreto Federal nº5051/2004, que ratificou a Convenção n. 169 da OIT, aliado aos Decretos nº6040/07, nº6476/08 e nº 2519/98, trazem os direitos territoriais, étnicos e culturais dos povos e comunidades tradicionais e a relevância dos seus saberes tradicionais.

educação escolar, enquanto um recurso estratégico, um imprescindível objeto de disputa em seu projeto de autodeterminação.

Nesse debate, o MOPEAR passa a ocupar a posição de protagonista na narrativa sobre educação nas ilhas, em 2014, nas disputas políticas e jurídicas que envolveram o fechamento das unidades escolares nas ilhas de Sibui e Tibicanga. No mesmo tempo, iniciam as pressões do movimento para abertura de turmas de Ensino Médio, oferta de Educação de Jovens e Adultos, adequação da estrutura física e transporte escolar, propostas ainda com caráter de atendimento à demanda física e administrativa de funcionamento escolar. Somente em 2016, com a criação do Setor de Educação dentro da organização interna do MOPEAR, inicia-se a discussão e construção de uma proposta pedagógica específica ao grupo social denominada de “Diretrizes da Educação Escolar dos Pescadores e Pescadoras Artesanais e Povos Caiçaras”. Essa proposta foi debatida em diversas comunidades até sua elaboração final em maio de 2017. Três itens chamam a atenção no corpo das Diretrizes: a identidade coletiva materializada na nomenclatura da escola, o direito à Consulta consoante disposto na OIT 169 e a Carta de Anuência. Esta última, manifesta a clara intenção das comunidades escolherem servidores comprometidos com sua proposta pedagógica.

Quando esse processo de afirmação identitária alcança à escola, e principalmente sua proposta educacional, entendida como *locus* de reprodução social do *status quo* dominante, o sinal que se emite expressa as lutas por ressignificação de sua função e papel, tomando-a como recurso de sua autodeterminação no campo simbólico. Esse confronto somente é capaz de ser conduzido pelos próprios sujeitos mobilizados, contra uma tradição hegemônica de matriz capitalista, industrial e liberal, no caso específico, com viés “preservacionista”, que se impõe num simulacro de educação do campo, esvaziada das contradições e conflitos sociais, e por conseguinte, de sua ação política (APPLE, 2006).

2.2 Escola, educação rural e educação do campo

BAZZO (2003) define a tecnologia como sistema e não apenas como um artefato, incluindo assim o sistema de educação como tecnologia, já que podem ser fundamentados no conhecimento científico. Sendo assim, a escola é concebida como uma tecnologia social, entende-se então que como tecnologia a escola e seu currículo⁴ não são neutros, a escola então torna-se objeto de resistência e de controle social, local de construção de um projeto de sociedade. Dessa maneira a tecnologia é entendida não só como a maneira que o homem interfere na natureza, mas também a reflexão sobre os processos dessa ação.

Em sua classificação da tecnologia, SANCHO (1998), divide em três grupos, que serão exemplificados aqui dentro do campo da educação: as instrumentais (caderno e giz), as simbólicas (linguagem, escrita e currículo) e as organizadoras (gestão de aprendizagem). Assim a escola, através da sua organização e do seu currículo, torna-se então um local de construção de poder e controle social da população, já que a mesma define quem vai ter acesso ao conhecimento e qual conhecimento esse sujeito vai ter acesso. Segregando assim a população em grupos sociais distintos, com conhecimentos distintos definidos pelo sistema educacional, ou homogeneizando a cultura a um padrão dominante em detrimento das especificidades epistemológicas e cognitivas locais.

Ao estudar a história da educação no meio rural no Brasil, ARROYO, CALDART e MOLINA (2011) apontam que a escola não urbana sempre foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica.

Nesse sentido, LEITE (1999), reafirma que a educação dos povos do campo sempre foi um direito negado em sua plenitude.

⁴ Entendendo currículo, neste contexto, como uma construção social que determina quais conhecimentos são considerados válidos e ensinados aos educandos.

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (1999 p.14).

A escola torna-se uma tecnologia de organização social, instrumento de controle, uma vez que há uma seleção de quem tem direito ao conhecimento e quais conhecimentos vão ser oferecidos a quem. Dentro da lógica capitalista, os povos do campo, em sua maioria com menor poder aquisitivo, não têm importância para o sistema. Seu território é visto apenas como um local de produção, seus conhecimentos são negados, sua existência passa a ser invisibilizada.

Ao conceituar a técnica como uma aplicação prática do conhecimento, “que pode estar baseado em tradições, crenças, ou na experiência acumulada na realização de uma tarefa”, SARTORI (2002, p.17) entende a tecnologia como algo que é além da técnica e que compreende as relações humanas e as relações de poder, pois não é neutra, é constituída de intencionalidade.

Nesse contexto em que a educação torna-se objeto de estudos da CTS, no entendimento de tecnologia de organização social, BAZZO reitera que:

Nestes casos, a organização social resulta ser um artefato social relevante. Portanto, se o desenvolvimento tecnológico não pode reduzir-se a uma mera aplicação prática dos conhecimentos científicos, tampouco a própria tecnologia, nem seus resultados, os artefatos, podem limitar-se ao âmbito dos objetos materiais. Tecnológico não é só o que transforma e constrói a realidade física, mas também aquilo que transforma e constrói a realidade social.(p.44, 2003)

Essa compreensão ajuda a entender os motivos que levaram a educação do campo a ser negada dentro do sistema capitalista, sendo só então concebida e ofertada as populações do campo através das mobilizações e lutas dos movimentos sociais organizados como ressalta ARROYO (2011) ao relatar que ao mesmo tempo que o Movimento dos Sem-Terra começaram a lutar pela terra, começaram também a lutar por escolas, entendendo a escola como direito e para cultivar em si o valor do estudo, passando então a educação a fazer parte das lutas dessa organização social. Do mesmo modo, o MOPEAR vem pautando as lutas pela educação escolar nas ilhas, buscando

uma educação pensada e organizada pelos pescadores e pescadoras artesanais, usada como instrumento de reafirmação identitária.

A educação rural, pensada como uma extensão da educação urbana, reservando ao campo seu modelo capitalista de desenvolvimento, oriundo de um outro contexto social, político, econômico e cultural, sem levar em consideração os sujeitos do campo, se constitui num mecanismo de alienação, subordinação e propagação do poder (COSTA e CABRAL, 2016).

Os coletivos sociais em suas presenças nos movimentos sociais ou nas escolas trazem outras pedagogias vítimas de processos históricos de dominação/emancipação, trazem suas pedagogias de resistências. Nessas ações coletivas por libertação/emancipação se produzem outros sujeitos e políticas. Exigem reconhecimento, constroem seus autorreconhecimentos. Pressionam o Estado por outro projeto de campo, de cidade, de sociedade. (Arroyo, 2012, p.14-15)

A luta dos movimentos sociais pela educação surge então da necessidade de se ter escolas no campo, lutando por um direito que lhes era negado. Essa luta pela garantia do direito em estudar em suas comunidades de origem e não mais ter que se deslocar para os centros urbanos, leva a concepção de uma escola que realmente atenda às necessidades desse sujeito, que não seja mais uma mera reprodução do modelo de educação urbanocêntrica, ou no caso das ilhas do litoral do Paraná, uma educação com viés “preservacionista”. É nessa busca por uma educação escolar identitária que surgem as propostas de educação pensadas através dos sujeitos do campo, do seu modo de vida, respeitando a sua relação com o tempo, o seu território e a sua identidade.

A Educação do Campo e no Campo então surge como resistência a visão única do modelo urbano de educação, a essa ideologia de que os sujeitos não precisam estar representados dentro da escola. Partindo do princípio da diversidade cultural que segundo DALMOLIN (2003) “constitui um patrimônio da humanidade”, a educação do Campo surge como contraponto a educação colonizadora, eurocêntrica, urbanocêntrica, torna-se um instrumento de luta dos povos pela sua identidade, pelo seu processo de re-existência, de

luta pela continuidade do seu modo de vida e das suas relações sociais específicas.

Só pode ser entendida como educação do campo, uma educação que valorize o sujeito, que compreenda as contradições existentes nessas populações, que contribua com as mobilizações sociais e que cumpra a sua função social de espaço de construção de resistência e emancipação social.

2.3 Currículo e sujeitos: a representação dos pescadores artesanais na Proposta pedagógica das ilhas

O documento norteador da prática pedagógica das escolas das ilhas/comunidades pesqueiras, intitulado Proposta Pedagógica das Ilhas do Litoral Paranaense (PPI), 2009, foi elaborado com a participação da Secretaria Estadual de Educação⁵ (SEED), Professores da Universidade Federal do Paraná – setor Litoral, Núcleo Regional de Educação de Paranaguá⁶ (NRE) e coordenadores de três escolas das ilhas⁷. Realizada em caráter experimental, demonstra um claro avanço por parte da SEED e NRE na concepção de educação do campo.

Faziam parte PPI nesse momento, nove escolas: Colégio Estadual Marcílio Dias, escola polo no município de Grauarqueçaba, escolas de Ilha Rasa, Ilha das Peças e Ilha de Superagui, todas sub-sedes do colégio Marcílio Dias; Escola Estadual Faria Sobrinho, escola sede no município de Paranaguá, escola da Ilha de Piaçaguera, sub-sede da escola Faria Sobrinho, Colégio Estadual Lucy Requião na Ilha do Mel e a escola indígena na Ilha da Cotinga.

Esta proposta, elaborada em 2009, propõe que a escola realize um diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes acadêmicos. Nessa perspectiva a educação deveria levar em conta o mundo das ilhas, seus sujeitos sociais, seu território, seu tempo, sua organização social, ou seja, a busca pela valorização através da identidade do sujeito.

⁵ Coordenação da Educação do Campo, que hoje compõe o setor de Diversidade Educacional.

⁶ Coordenação de Educação do Campo, que hoje faz parte do setor da Diversidade Educacional.

⁷ Coordenadores das escolas de ilha das Peças, ilha de Piaçaguera e ilha de Superagui.

Segundo os autores (SEED, 2009) a escola é entendida como uma instituição que contribuirá na construção da autonomia intelectual dos sujeitos, servindo para que compreendam as contradições e superem os conflitos presentes em suas localidades, cumprindo assim seu papel social na sua emancipação.

Como um dos documentos norteadores das práticas pedagógicas das escolas das ilhas, a PPI apresenta objetivos específicos⁸ que submetem o fazer pedagógico ao reconhecimento das identidades coletivas locais e seus sistemas de conhecimento: “O resgate, registro e valorização dos saberes tradicionais, das identidades, espaços e modos de vida a fim de estabelecer o diálogo com os saberes escolares” (SEED, 2009, p.16). Ainda que não tenha dialogado com os sujeitos locais para elaboração do documento, os autores da PPI indicam que os gestores locais e a mantenedora deverão pautar a gestão democrática escolar pelo reconhecimento e reconhecimento das representações sociais franqueadas pelos sujeitos das ilhas. Situação que parece ter sido descartada juntamente com a justificativa que ensejou a proposta pedagógica, pautada pela arena de contradições e conflitos sociais vivenciados pelos seus destinatários.

LEFF (2011), reconhece a importância dos chamados saberes milenares na construção de um novo conhecimento, promovendo um diálogo entre os sujeitos e a ciência da tradição, num movimento contínuo de atualização, valorização e afirmação. Em outras palavras, não há construção de conhecimento onde há a negação do sujeito.

Na tentativa de identificar os coletivos locais, em seu texto, a PPI esforça-se em mencionar a existência de “povos e comunidades tradicionais, cujos saberes, modo de vida e existência sequer constam em propostas pedagógicas, diretrizes curriculares, livros e outros materiais didáticos” (SEED, 2009, p.12). Nesse contexto, apesar da constatação da diversidade identitária

⁸ Os demais objetivos específicos da PPI são: Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica visando garantir o atendimento dos diferentes níveis e modalidades de ensino; O Desenvolvimento Humano do estudante para que possa agir no mundo como cidadão consciente e crítico; a compreensão da realidade contemporânea em diferentes escalas, desde o local, regional, nacional e mundial; Garantir que, por meio do trabalho com os eixos temáticos, ocorra o diálogo com os conteúdos estruturantes referentes à Educação Básica.

entre os moradores das ilhas ser evidenciada, metodologicamente não se observou ações de campo que levassem ao reconhecimento das formas de autorepresentação dos sujeitos vinculadas a distintos interesses e objetivos, visto que não se deixa claro as condições e meios para as representações políticas do grupo envolverem-se. O itinerário não alcançava as lideranças e grupos locais:

“Em reuniões técnicas centralizadas em Curitiba, o texto era elaborado, impresso e enviado junto dos coordenadores das Ilhas que, mediavam o acesso do texto preliminar aos professores de suas respectivas escolas e, no retorno, traziam as considerações que passavam a ser incorporadas nas discussões. (SEED, 2009, pg. 7)”.

Nessa mostra de como foi a metodologia da construção da PPI, fica clara a ausência dos sujeitos do campo na elaboração dessa proposta, que foi debatida apenas pelos sujeitos ligados a escola, técnicos da SEED e professores universitários, excluindo quem deveria ser o centro e o indicador dos caminhos, do debate sobre a educação dos seus filhos e filhas.

O formato de construção do texto parece ter escolhido a representação social contida nas fontes da literatura acadêmica, publicações de Ongs e mediadores (coordenadores e professores) que atuavam na escola, trazendo interpretações e representações genéricas sobre quem seriam os sujeitos locais e quais situações privilegiar nas atividades de ensino-aprendizagem, como neste excerto:

“Cabe destacar que muitos Ilhéus do litoral paranaense se reconhecem como “Nativos”, outros, por uma questão de (re)conhecimento e fortalecimento identitário se propõem a resgatar o termo caiçara, deslocando a partir do seu uso as conotações depreciativas que sofreu. (SEED, 2009, pg. 23)

Como já demonstrado nesse artigo, nem todas as comunidades das ilhas se reconhecem apenas como “nativos” ou “caiçaras”, ainda que muitas se definam como tal, sabe-se que essa definição resulta muito mais de classificações impostas do que a autodeclaração prevista em lei, que preconiza que a consciência coletiva das condições de existência do grupo social é o critério para autoatribuição, ganhando com isso um contorno que politiza o processo de reconhecimento, processo observado nas Ilhas desde 2008.

Conforme mencionado, nosso entendimento é de que essas lacunas no documento ocorrem devido a metodologia usada para a sua construção, onde não houve diálogo direto com os “sujeitos das ilhas”. Esse contato foi realizado por interlocutores sugeridos pelo NRE: diretores de escola, professores universitários e professores atuantes nas escolas. Suas impressões e apontamentos sobre território, trabalho e tradição prevalecem pela ausência dos “sujeitos das ilhas” marginalizados no debate sobre a concepção de escola e educação que querem para as suas comunidades.

Em outro momento, reforçando a necessidade de envolvimento dos sujeitos e seus conhecimentos, a PPI sugere a dialogicidade de saberes enquanto encaminhamento metodológicos através dos eixos temáticos⁹, nas áreas do conhecimento¹⁰:

O(a) professor(a), junto de seus alunos, em diálogo com os pescadores, podem apreender as estratégias tradicionais de pesca, executadas em determinadas épocas do ano, fruto de conhecimentos e saberes tradicionais acumulados e ensinados ao longo das gerações de pescadores ilhéus do litoral, como pontos de partida para se trabalhar os conteúdos relacionados à economia, a natureza, a matemática, aos fenômenos da física, entre outros. Estes últimos, ressignificados, podem valorizar e fortalecer os conhecimentos sobre as estratégias da pesca, contrapondo-se a entendimentos que as compreendem como práticas ultrapassadas, arcaicas e que devem ser superadas. (SEED, 2009, pg. 35)

Essa estratégia metodológica é sem dúvida a mais adequada pedagogicamente para o contexto local escolar, todavia, resvala-se para simplificações ilustrativas folclorizadas que afastam a proposta pedagógica da realidade social: A relação entre o Movimento retilíneo uniforme e o deslocamento dos barcos e, ao falar sobre os mitos e lendas das comunidades como valorização da cultura, citando a lenda do “Pai do mato”¹¹. Olvida-se as

⁹ Emendas que norteiam a compreensão da vida do educando, divididos em três eixos: Modos de vida: Trabalho, Cultura(s) e Identidade(s); Territórios: Natureza, Poder e Políticas e Saúdes: Hábitos e Costumes.

¹⁰ Organização disciplinar da educação do campo do Paraná, onde as áreas do conhecimento, que são junções de duas ou mais disciplinas, substituem as disciplinas estanques da educação urbana.

¹¹Protetor da mata e dos animais, lenda sistematizada pelo projeto Cultivar, que representa a relação das comunidades com a natureza.

representações sociais que tratam de refletir sobre as identidades, territórios em disputa, formas de poder e dominação vigentes, o papel do Estado, dentre outros temas centrais que mobilizam e despertam o sentimento de pertencimento e direitos específicos.

Mesmo nesses momentos onde a pretensa realidade dos sujeitos do campo aparece nos documentos norteadores, seus conhecimentos são tratados apenas como ponto de partida para o aprofundamento do conhecimento acadêmico e não como objeto principal da prática pedagógica da escola, fato que torna a aplicação da PPI e a dialogicidade entre os saberes acadêmicos e os saberes dos sujeitos das comunidades, ainda dentro de um patamar hierarquizado, onde os saberes tradicionais nada mais são, que o ponto de início para o saber acadêmico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização política dos pescadores e pescadoras artesanais marca o processo de início da construção da identidade coletiva desses pescadores no litoral norte do Paraná e sem dúvida vai influenciar diretamente nas relações sociais que definem o fazer escolar nas ilhas. Através dos conflitos sociais percebidos de modo coletivo, os sujeitos do campo conseguiram entender as contradições impostas ao seu modo de vida e se organizar em um movimento social, o MOPEAR. Esse processo que pode ser definido como resistência e re-existência desses sujeitos, tem como marco o processo de autorreconhecimento enquanto pescadores e pescadoras artesanais a partir de 2008.

Dentre diversas lutas encampadas pelo movimento, a educação torna-se uma delas, quando há a compreensão da escola enquanto objeto de disputa e dominação cultural *versus* uma proposta de emancipação social.

Nesse cenário, entender a educação como uma tecnologia social, abre um novo campo de debates para a instituição escolar, pois deixa claro que, enquanto tecnologia, a escola não é neutra, é repleta de intencionalidades e representações, que pode servir para a manutenção do sistema dominante que está posto ou para a superação das contradições sociais, abrindo-se para o

projeto de autodeterminação dos povos pescadores artesanais. Assim a escola torna-se um instrumento de disputa de controle social, pois através do seus documentos norteadores e currículo, apresenta a uma disputa de projeto de vida e de nação.

Assim, a educação do campo aparece como instrumento tecnológico de emancipação e afirmação dos sujeitos pescadores artesanais. Diferentemente da educação rural que apenas reproduz à lógica da educação de matriz urbana-industrial em localidades rurais. De outra forma, o conceito de educação do campo na perspectiva da diversidade cultural, vai muito além. É uma educação centrada, pensada, elaborada coletivamente e, por que não executada pelo sujeito. É, em última instância objeto de ressignificação desse sujeito e de suas condições de existência social. Essa educação do campo, que diverge fortemente da educação rural, assim como de um modelo hegemônico de campo, surge através dos embates dos movimentos sociais, que percebem que a educação é um direito negado as populações do campo.

A Proposta Pedagógica das Ilhas, representou sem dúvidas um avanço para a autonomia administrativa das escolas, que deixaram de ser subsedes das escolas urbanas, porém por se tratar de uma proposta pedagógica pensada na perspectiva da educação do campo, o sujeito deveria ser protagonista em todos os momentos de sua elaboração e posterior execução, o que até o momento, não ocorreu.

Mas essa análise tenta mostrar que, o acesso a essa tecnologia ainda não foi proporcionado aos pescadores artesanais e outros “sujeitos das ilhas”. Pois desde sua elaboração, a proposta não foi debatida pelos sujeitos pescadores e pescadoras artesanais e seus movimentos sociais, mais sim por pessoas que não são pescadores ou sujeitos dessas comunidades.

Por fim, considerando que a PPI represente um avanço em comparação a educação rural, a ausência dos sujeitos do campo na sua construção e, por consequência, na sua efetivação, tornaram a Proposta Pedagógica das Ilhas do Litoral Paranaense uma peça de ficção bem intencionada, incapaz de superar as históricas formas de colonialismo cultural que se impõe sobre a população local.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011

ARROYO, M. G. **A educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In ARROYO, M. G. A; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARRUDA, Rinaldo. **"Populações tradicionais" e a proteção de recursos naturais em unidades de conservação**. In. *Ambiente & Sociedade*, ano II, n. 5, 2º semestre de 1999.

BAZZO, W. **Introdução aos Estudos CTS**. Organização de estudos Ibero-Americanos para a educação, a ciência e a Cultura Florianópolis: Ed. UFSC, 2003

CALDART, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S. Pereira, I. B. Alentejano, P., & Frigotto, G. **Dicionário da Educação do Campo** (pp. 257-264). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação Do Campo", 2002.

COSTA, M. L; CABRAL, C. L. O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 177-203, dez. 2016. ISSN 2525-4863. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2763>. Acesso em: 13 nov. 2017.

DALMOLIN, G. F. **Colonialismo, política educacional e a escola de povos indígenas**. Campo Grande: Tellus, ano 3, n.4, p.11-25, 2003

GUSSO, D; *et al.* **Comunidade de Pescadores e Pescadoras Organizados – Processos de R-existencia na Vila do Superagui – PR**. In: *Indentidades*

Revista Mundi Sociais e Humanidades. Curitiba, PR, v. 3, n. 1, mar. 2018.

coletivas e conflitos territoriais no Sul do Brasil. SOUZA, R. M; *et al.* Manaus: UEA Edições, 2014

HOFFMANN, W. A. M. **Ciência, Tecnologia e Sociedade: Desafios da construção do conhecimento.** São Carlos: EdUFUSCar, 2011.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999

LEFF. **Epistemologia Ambiental.** São Paulo: Cortes, 2010.

MARI , C. L; HORÁCIO, A. S.; SANTOS , M. L. Aprendizagens e experiências: A licenciatura em Educação do campo da UFMG como espaço de mediação entre movimentos sociais e universidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 463-484, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/40730/21438>> Acesso em 10 set. 2017.

PARANÀ, **Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense.** SEED. Curitiba, 2009

SANCHO, J. M. (org.). **Para uma tecnologia educacional.** Porto alegre: Artmed, 1998, p. 23-49

SARTORI, Ademilde S. (et al.) **Tecnologia, educação e aprendizagem: os desafios para o educador na era da comunicação e da informação.** Caderno Pedagógico I. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

Edição especial – Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade do IFPR

Editores – Cíntia de Souza Batista Tortato Rogério Baptistella