

---

*Escolas públicas no/do campo:  
letramento, formação de professores  
e prática pedagógica*

---



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Reitoria

Luiz Guilherme Rangel Santos

Pró-Reitoria de Planejamento

Afonso Celso Rangel Santos

Pró-Reitoria Administrativa

Carlos Eduardo Rangel Santos

Pró-Reitoria Acadêmica

Carmen Luiza da Silva

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Carmen Luiza da Silva

Pró-Reitoria de Promoção Humana

Ana Margarida de Leão Taborda

Direção das Faculdades

João Henrique Farinyuck

Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes

Carmen Luiza da Silva

Programa de Pós-Graduação em Educação

Maria Antônia Souza

Coordenadoria de Pesquisa, Iniciação Científica e Editoração Científica

Josélia Schwanka Salomé

Editoração Eletrônica

Haydée Silva Guibor

Secretaria da Coordenadoria

Marilise Isabele de Paula

Maria Antônia de Souza  
organizadora

---

*Escolas públicas no/do campo:  
letramento, formação de professores  
e prática pedagógica*

---



Comissão Institucional de Editoração Científica  
Dra. Josélia Schwanka Salomé  
Dr. Geraldo Pieroni  
Dra. Rosilda Maria Borges Ferreira  
Dr. José Soares Coutinho Filho  
Dra. Claudia Giglio de Oliveira Gonçalves

Revisão de Língua Portuguesa e diagramação  
Cláudia Gomes Fonseca

Projeto de Capa  
Camila Casteliano Pereira  
Rosana Aparecida da Cruz

*O conteúdo dos textos desta obra são de inteira responsabilidade dos autores.  
As fotografias que compõem esta obra foram autorizadas, consoante previsão  
legal de Direito de Imagem.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

E74 Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de  
professores e prática pedagógica/ org. Maria Antônia de  
Souza. -- Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.  
325p.

ISBN: 978-85-7968-075-5

1. Escolas públicas rurais. 2. Formação de professores.  
3. Formação de educadores do campo. 4. Prática pedagógica.  
5. Educação básica. I. Souza, Maria Antônia.

CDD – 370.19346098162

Contato  
Rua Sydney Antonio Rangel Santos, 238  
Santo Inácio - CEP 82010-330  
Curitiba - PR  
41 3331-7654 / 3331-7650  
editoracao.proppe@utp.br

---

# Sumário

---

<b>Apresentação</b>	
<b>Educação do Campo e seus desafios diante do rural da Região Metropolitana de Curitiba</b>	<b>7</b>
<i>Maria Arlete Rosa</i>	
<b>Escolas públicas rurais: realidade e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica</b>	<b>35</b>
<i>Maria Antônia de Souza, Katia Aparecida Seganfredo, Patrícia Correia de Paula Marcoccia e Sandra Aparecida Machado Polon</i>	
<b>A diversidade como fundamento estruturante da formação de educadores do campo</b>	<b>53</b>
<i>Ângela Massumi Katuta</i>	
<b>Formação de Professores das escolas localizadas no campo em municípios da Região Metropolitana de Curitiba</b>	<b>75</b>
<i>Maria Antônia de Souza, Katia Aparecida Seganfredo, Regina Bonat Pianovski, Rosana Aparecida da Cruz, Maria Iolanda Fontana e Camila Castiliano Pereira</i>	
<b>Elementos orientadores para a formação continuada de professores das escolas localizadas no campo, no Município de Araucária/PR</b>	<b>113</b>
<i>Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Simeri de Fátima Ribas Calisto</i>	
<b>Formação continuada de professores das escolas públicas no campo: enfrentamentos necessários</b>	<b>139</b>
<i>Adriano Antonio Faria, Maria Antônia de Souza</i>	
<b>Prática pedagógica nas escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba</b>	<b>181</b>
<i>Katia Aparecida Seganfredo, Maria Antônia de Souza, Regina Bonat Pianovski, Rosana Aparecida da Cruz, Eliane de Souza Silva, Luciane Rocha Pereira e Rosilda Maria Borges Ferreira</i>	
<b>O letramento de professores de escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba</b>	<b>241</b>
<i>Maria Iolanda Fontana</i>	

<b>O ensino de História na perspectiva da literacia histórica: possibilidades para a Educação do Campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental</b>	<b>271</b>
<i>Geyso Dogley Germinari, Rita de Cássia Gonçalves e César Augusto Simões Júnior</i>	
<b>Experiências vividas em uma escola multisseriada</b>	<b>295</b>
Fabiana Aparecida Franco Rodrigues	
<b>Apêndice</b>	<b>303</b>
<b>Sobre os autores</b>	<b>321</b>

---

# Apresentação

---

## EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DESAFIOS DIANTE DO RURAL DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

MARIA ARLETE ROSA - UTP

A Região Metropolitana de Curitiba configura-se como contexto da pesquisa apresentada nos nove artigos que constituem este livro. Os comentários sobre aspectos relevantes que caracterizam esta região buscam contribuir para ampliar a percepção do protagonismo da educação neste território metropolitano em que as determinações socioambientais se estabelecem como diretrizes de políticas públicas. A reflexão sobre o rural desta região adquire centralidade ao ser educação rural e do campo o objeto de estudo.

Ao apresentarem os resultados de suas pesquisas, os autores contribuem de forma inovadora e significativa para a produção de conhecimento sobre a realidade desta modalidade educativa. Tais pesquisas fornecem elementos para se compreender a ruralidade na perspectiva da educação em uma das regiões com a maior área rural, quando comparada com outras regiões metropolitanas do país.

A gestão da Região Metropolitana de Curitiba atende ao estabelecido em seu Plano de Desenvolvimento Integrado,<sup>1</sup> sendo objetivos prioritários: a proteção dos “mananciais superficiais e subterrâneos destinados ao abastecimento atual e futuro” e a garantia da “conservação e preservação dos biomas mais significativos”. Tais objetivos constituem-se como linha estratégica central com diretrizes para que os instrumentos de gestão territorial estejam comprometidos com ações para a proteção, conservação e preservação do meio ambiente deste território.

Ainda, outros dois objetivos estabelecem as diretrizes relacionadas à expansão dos espaços urbanos e a urbanização, com a otimização de áreas de menor nível de restrições ambientais, sendo a também linha estratégica a ser seguida no referido Plano<sup>2</sup>. Estas diretrizes necessariamente orientam as análises sobre a caracterização da Região Metropolitana de Curitiba na perspectiva das políticas públicas, sendo que as políticas educacionais estão inseridas nesta perspectiva de atendimento às dimensões ambientais e de sustentabilidade. Assim, ao se analisar as políticas públicas relacionadas à Educação do Campo tratada neste livro, há que se considerar a relevância da escola como liderança social sob o olhar das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, ao estabelecer que a educação ambiental deverá ser realizada em todos os níveis e modalidades

---

<sup>1</sup> Plano de Desenvolvimento Integrado da Região Metropolitana de Curitiba: propostas de ordenamento territorial e novo arranjo institucional, aprovado em 2006. O Plano original, de 1978, teve sua revisão iniciada em 2001 e concluída após cinco anos de polêmicas quanto à definição sobre as áreas de proteção de mananciais. Trabalho da Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba, tendo a participação de diferentes instituições governamentais.

<sup>2</sup> Ver Plataforma do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada - IPEA de Pesquisa em Rede, Relatório de Pesquisa sobre Governança Metropolitana no Brasil, Caracterização e Quadro de Análise Comparativa da Governança Metropolitana no Brasil, desenvolvido pelo IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico do Paraná, em 15 de março de 2013. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/redeipea/images/pdfs/governanca\\_metropolitana/re11\\_1\\_rmc.pdf](http://www.ipea.gov.br/redeipea/images/pdfs/governanca_metropolitana/re11_1_rmc.pdf)

da educação, em três dimensões: no espaço físico da escola, na gestão democrática e na organização curricular.

A Deliberação Estadual de Educação Ambiental para o Sistema de Ensino do Paraná<sup>3</sup>, em cumprimento a tais Diretrizes, estabelece a bacia hidrográfica como eixo estruturante de atuação de educação ambiental, sendo a escola a liderança socioambiental neste território.

A Região Metropolitana de Curitiba está inserida na Bacia Hidrográfica do Alto Iguaçu, conforme a atual legislação de recursos hídricos do estado do Paraná. O IPARDES (2013) elaborou estudos que tratam dos Indicadores de Desenvolvimento Sustentável<sup>4</sup> por bacia hidrográfica do Estado do Paraná, em que aponta como maior problema ambiental desta bacia o comprometimento quanto à qualidade das águas para abastecimento. Como a maior consumidora de água para o abastecimento público, em comparação ao conjunto de 12 bacias existentes no Estado, os riscos ambientais estão relacionados à degradação dos rios e fontes de água, pelo acelerado crescimento populacional em condições inadequadas de ocupação, em que a gestão e planejamento de políticas públicas são insuficientes diante da força dos determinantes, econômicos, políticos e sociais. Esta bacia caracteriza-se em uma situação de alta vulnerabilidade socioambiental, apontando para diretrizes a serem consideradas para o desenvolvimento desta região.

Assim, a proteção das fontes de água para abastecimento e as restrições ambientais são as diretrizes estruturantes na ocupação do território desta Região, situada na região Leste do Estado do Paraná e no Primeiro Planalto Paranaense, caracterizada pela heterogeneidade geofísica e ambiental. Sua localização

<sup>3</sup> Resolução 04/13 do Conselho Estadual de Educação do Paraná de 12/11/13.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/indicadores.pdf>.

está delimitada pela faixa de floresta Atlântica, ainda preservada, próxima ao maciço da Serra do Mar e por remanescentes de floresta de Araucária na Serra Geral. Nesta região estão situadas as cabeceiras da Bacia do Rio Iguaçu e todos os mananciais superficiais e subterrâneos de abastecimento, determinante que estabelece tais restrições para o desenvolvimento<sup>5</sup> de atividades que coloquem em risco a proteção destas fontes de água e o bem coletivo da sociedade.

O Relatório de Pesquisa do IPEA sobre Governança Metropolitana no Brasil<sup>6</sup> analisa o caso da Região Metropolitana de Curitiba (RMC) e nos indica dados relevantes sobre os 29 municípios que constituem a região, contribuindo para ampliar a produção do atual conhecimento sobre esta realidade urbana. Como núcleo e metrópole desta região e capital do Estado, Curitiba é tratada com prioridade, tendo em vista seu tamanho populacional e porte econômico: ocupa 8% do território do Paraná (IPARDES, 2013), em uma área de 16.627 km, e concentra 31% do total da população do Estado, em 2012 (IPARDES, 2013).

Este Relatório de Pesquisa aponta que o crescimento de população na região ocorreu em duas fases. A primeira fase aconteceu em função de a região estar inserida ao contexto nacional do fenômeno de metropolização no país, durante os anos 1970 e 1980. Dados dos censos revelam que a população da RMC passou de 869.837 habitantes, em 1970 (12,55% da população do Estado do Paraná), para 2.003.015 (23,7%), em 1991. A segunda fase ocorreu a partir da década de 1990, pela associa-

---

<sup>5</sup> Ver ANDREOLI, C. V.; DALARMI, O.; LARA, A.I.; ANDREOLI, F.N. Limites ao Desenvolvimento da Região Metropolitana de Curitiba, Impostos pela Escassez de Água. **SANARE – Revista Técnica da Sanepar**, Curitiba, n. 12, p. 31-42, jul./dez. 1999. Disponível em: [http://www.sanepar.com.br/Sanepar/Gecip/Revistas\\_Periodicos/Gestao\\_mananciais/Limites\\_ao\\_desenvolvimento\\_da\\_RMC.pdf](http://www.sanepar.com.br/Sanepar/Gecip/Revistas_Periodicos/Gestao_mananciais/Limites_ao_desenvolvimento_da_RMC.pdf).

<sup>6</sup> Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/redeipea/images/pdfs/governanca\\_metropolitana/rel1\\_1\\_rmc.pdf](http://www.ipea.gov.br/redeipea/images/pdfs/governanca_metropolitana/rel1_1_rmc.pdf).

ção de dois determinantes: a imagem da cidade construída com as campanhas de marketing e a atração de investimentos que favoreceram a expansão industrial da região.

Os dados de Censos mostram que, no ano de 2000, a população cresceu para 2.768.394 habitantes, correspondendo a 28,95% do total do Estado, e em 2010 para 3.223.836 habitantes, perfazendo 30,86% do total estadual. Destaque para Curitiba como município-polo da região, onde estão concentrados 1.757.907 habitantes, representando 16,78% do total do Estado (IBGE, 2012). A caracterização dos 29 municípios desta região apresenta diferenças quanto ao grau de integração metropolitana; estão divididos entre 13 municípios que pertencem à aglomeração metropolitana, compondo o Núcleo Urbano Central<sup>7</sup> (COMEC, 2006; IPARDES, 2010), e 16 municípios que não pertencem a este NUC e estão inseridos na região por legislação estadual, distantes da cidade-polo, tendo menor relação com os demais municípios e com acentuadas características rurais.

Os estudos desenvolvidos<sup>8</sup> por Souza e Brandenburg (2010) sobre o rural da Região Metropolitana de Curitiba, tendo como foco a agricultura familiar, fornecem elementos que contribuem para compreensão da ruralidade nesta região. Destacam a pouca produção de conhecimento ao se tratar deste rural regional e as políticas públicas no que se refere às demandas

---

<sup>7</sup> O NUC é integrado pelos municípios que também formam a Área de Concentração de População (ACP) de Curitiba, definida pelo REGIC – Regiões de Influência das cidades/IBGE: Almirante Tamandaré, Araucária, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Fazenda Rio Grande, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e São José dos Pinhais. Cobre uma área de 1.250 km<sup>2</sup>, com aproximadamente 3 milhões de habitantes, que correspondem a 93% da população da RMC (ANTP, 2012).

<sup>8</sup> Ver artigo “A Quem Pertence o Espaço Rural? As Mudanças na Relação Sociedade/ Natureza e o surgimento da Dimensão Pública do Espaço Rural”, dos autores Osmar Tomaz de Souza e Alfio Brandenburg. *Revista Ambiente & Sociedade*, Campinas v. XIII, n. 1, p. 51-64, jan.-jun. 2010.

específicas da região. Consideram que as recentes mudanças de percepção ocorridas sobre o mundo rural do país são identificadas, também, no rural desta região, sendo objeto de estudos deste autores. Tratam da “invisibilidade” do rural diante da força dos determinantes urbanos e das mudanças no contexto deste rural metropolitano, até então tido como “lugar do atraso” e “espaço privado”, destinado à produção e reprodução de relações estabelecidas por determinado grupo social. Apontam que este rural passou por readequações de suas “funções” com o surgimento de um rural como “espaço público”, ao cumprir múltiplas funções relacionadas à preservação do meio ambiente, da paisagem, de turismo, de lazer, de preservação do patrimônio cultural e de manutenção do tecido social desta região. A biodiversidade e os bens socioambientais são bens coletivos da sociedade, configurando-se como dimensão pública deste espaço rural. Fato que indica uma nova dinâmica social, institucional e de políticas públicas e uma reconfiguração do rural tradicional para o rural socioambiental, conforme Brandenburg (2010)<sup>9</sup>, o rural da diversidade.

Para estes autores, tais mudanças na relação entre sociedade e natureza possibilitaram o ressurgimento do rural como portador de soluções, fato que influenciou o agrícola e o rural com diferentes implicações para a agricultura familiar, que passou a adquirir múltiplas “funções” na sociedade, em especial para a Região Metropolitana de Curitiba. Os autores mencionam que a ruralidade metropolitana adquire relevância econômica produtiva diante da urbanização da Região Metropolitana de Curitiba. Conforme dados do Censo Demográfico do IBGE (2000), 91,2% dessa população concentra-se nas áreas urbanas e apenas 8,8% em área rural.

---

<sup>9</sup> Ver do autor o texto que trata do “Rural Tradicional ao Rural Socioambiental”. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/asoc/v13n2/v13n2a13.pdf>.

Souza (2006)<sup>10</sup> destaca que, em diferentes municípios da Região Metropolitana de Curitiba, a relação se inverte e 70% da população rural do município estava fixada em localidades das áreas rurais. A existência de aproximadamente 30 mil estabelecimentos agropecuários, em que 84% destes possuem área inferior a 25 ha, demonstra essa realidade. Destaca-se a expressiva produção agropecuária regional que abastece os centros urbanos, sendo esta área rural responsável pela maior produção de olerícolas do Estado do Paraná, contribuindo de forma significativa para a produção de frutas e aves (SOUZA, 2006).

Esta região atualmente é constituída por 32.360 agricultores, que exercem suas atividades numa área total de 1.713.441 hectares. As atividades deste rural estão relacionadas à ocupação de 112 mil hectares por culturas de milho; 92 mil hectares de soja; 123 mil hectares de pastagem plantada; 118 mil hectares de pastagem nativa; 30 mil hectares de olericultura, e 402 mil hectares de reflorestamento, conforme dados apresentados pelo técnico do Centro de Apoio as Promotorias de Justiça e de Meio Ambiente - CAOPMA<sup>11</sup>, Ministério Público Estadual do Paraná. Isto evidencia a significativa presença da agricultura familiar no contexto da Região Metropolitana de Curitiba e um expressivo indicador de áreas ocupadas com atividades de reflorestamento.

Para os autores, tais dados indicam aspecto de contradição deste rural regional, sendo, por um lado, determinante para a produção da vida nos centros urbanos e, por outro, relegado a um contexto de “invisibilidade” no âmbito de produção de co-

---

<sup>10</sup> Para consulta, ver do autor sua tese de doutorado sobre “Políticas Públicas e trajetórias de desenvolvimento rural em cenários de heterogeneidade socioeconômica e ambiental”, defendida em 2006 na Universidade Federal do Paraná.

<sup>11</sup> Engenheiro Agrônomo Ednei Bueno do Nascimento, ebnascimento@mppr.mp.br

nhecimento, de pesquisa e de planejamento e políticas públicas metropolitanas. Este “olhar” urbano sobre a realidade do rural da Região Metropolitana de Curitiba reproduz as relações estruturantes presentes na formação social, econômica, política e cultural da sociedade brasileira, ao institucionalizar o rural como espaço de reprodução das relações urbanas sobre este espaço rural, determinadas pela produção de bens, serviços e consumo.

Destaca-se na “invisibilidade” deste mundo rural a escola como instituição social que, juntamente com a igreja, o posto de saúde, o campo de futebol, o cemitério e o conjunto de moradias são relevantes elementos articuladores das relações sociais que perpassam o modo de vida do rural das comunidades rurais. A organização social deste território e a distribuição de oportunidades educacionais<sup>12</sup> estão relacionadas às políticas públicas direcionadas para atender as demandas destas comunidades, como portadoras de direitos ao acesso à educação, conforme estabelecem os instrumentos legais.

Os resultados de pesquisa apresentados neste livro buscam contribuir para a produção de conhecimento da educação rural e do campo, nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, e compreender o conjunto de relações educativas no “chão da escola”, diante da implementação de políticas públicas educacionais que são portadoras de inovações e avanços na gestão do espaço escolar e de suas práticas pedagógicas.

Este livro, que trata das Escolas Públicas do/no Campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica, organizado por Maria Antônia de Souza, é constituído de nove ca-

---

<sup>12</sup> Destaca-se a contribuição do estudo das autoras Ana Lorena Bruel, Heracto Kuzycz Assunção, Patrícia Baliski, Tais Moura Tavares, no texto “Organização social do território e distribuição de oportunidades educacionais: um estudo exploratório sobre o caso da Região Metropolitana de Curitiba”, em consulta ao site [http://observatoriodasmetropoles.net/download/serie\\_ordemurbana\\_curitiba.pdf](http://observatoriodasmetropoles.net/download/serie_ordemurbana_curitiba.pdf).

pítulos que apresentam os resultados de pesquisa que trata da “Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”, desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas - NUPECAMP, vinculado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, em parceria com as universidades federais de Santa Catarina – UFSC e de Pelotas – UFPel.

A pesquisa buscou mapear as escolas municipais localizadas no campo com menor IDEB em cada um dos três estados da Região Sul do Brasil e analisar a relação entre a formação inicial e continuada dos professores e o baixo IDEB nessas escolas. Esta pesquisa foi realizada no período de 2010 a 2014, financiada pelo Ministério da Educação, por meio da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior (CAPES) e Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Programa Observatório da Educação. Assim, os nove capítulos deste livro apresentam os resultados de pesquisa vinculada ao NUPECAMP/UTP.

O capítulo sobre “**Escolas públicas rurais: realidade e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**”, das autoras Maria Antônia de Souza; Katia Aparecida Seganfredo; Patrícia Correia de Paula Marcochia e Sandra Aparecida Machado Polon trata da caracterização das escolas públicas no estado do Paraná, no que tange a políticas e práticas pedagógicas, e faz uma problematização sobre a avaliação da educação básica, a partir do olhar para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A pesquisa foi realizada nos 399 municípios do Paraná, sendo a coleta de dados realizada por uma equipe do núcleo de pesquisa na Plataforma do INEP – Censo Escolar e informações coletadas, via telefone, nestes municípios. Como resultado, constatou-se dis-

crepância entre os dados registrados no estado do Paraná e disponíveis no INEP, e as informações prestadas pelos técnicos das secretarias municipais de educação destes municípios, identificando-se a precariedade e contradição das informações coletadas. Na coleta de dados, via telefone, foi possível registrar 1.097 escolas municipais rurais e 614 escolas estaduais rurais, totalizando 1.711 instituições escolares rurais no campo no Paraná. Já em consulta ao INEP, foram registradas 1.281 escolas municipais e 417 escolas públicas estaduais, com total de 1.719 escolas no estado. As autoras apontam que a inconsistência destes dados está relacionada, no caso das escolas municipais rurais, à política de fechamento e nucleação destas escolas, e quanto às escolas estaduais, relaciona-se à autodenominação das escolas – como rurais ou urbanas. Diante deste fato, optou-se pelas informações do INEP, em que 1.719 escolas foram registradas como rurais no estado do Paraná, das quais 296 possuíam IDEB.

As autoras indicam que ocorreram dois movimentos nas escolas públicas rurais: por um lado, o fechamento de escolas, especialmente as municipais, e por outro, a realização de um trabalho pedagógico-político de identificação das escolas como sendo “do campo”, a partir da maior participação da comunidade e da reestruturação dos projetos político-pedagógicos, prática que ocorreu, em particular, nas escolas estaduais, tendo a relevante atuação Coordenação de Educação do Campo da SEED/PR como protagonista.

Em síntese, como resultado da pesquisa, concluíram as autoras que, no estado do Paraná, as 10 escolas com notas baixas no IDEB, para o ano de 2009, sofreram influência de um conjunto diversificado de fatores. Destacam-se críticas à concepção de avaliação adotada pelo sistema nacional de avaliação da Educação Básica, que prioriza a avaliação quantitativa e não considera os aspectos qualitativos pautados na realidade local.

Este aspecto foi apontado pelas autoras como impacto significativo, ao interferir no indicador de “nota baixa” do IDEB da escola. As autoras indicaram outros aspectos que contribuíram nestes resultados do IDEB da escola e foram mencionados pelos sujeitos da pesquisa, indicando dificuldades que comprometem de forma negativa o trabalho pedagógico nas escolas do campo, como o transporte escolar e a infraestrutura destas escolas do campo.

O capítulo evidencia, como afirmam as autoras, a realidade contraditória não revelada pelos dados quantitativos numéricos e que deve ser considerada na formulação e gestão de políticas públicas educacionais. As escolas do campo denunciam esta contradição, em que as necessidades e possibilidades são como faces de uma mesma moeda, sendo desprovidas de articulação e relacionadas à prioridade dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos no processo de avaliação nacional da Educação Básica. A valorização dos indicadores numéricos não permite que os processos educativos emancipatórios sejam construídos nos espaços de participação e gestão da escola. A qualidade dos espaços de construção da aprendizagem e dos saberes de seus sujeitos fica comprometida, no processo de avaliação, ao não se considerar a articulação do mundo da vida, do trabalho, da cultura, da identidade, do tempo e do espaço.

O capítulo **“A diversidade como fundamento estruturante da formação de educadores do campo”**, da autora Ângela Massumi Katuta, analisa que a razão moderna está na origem da negação da diversidade de modos de produção, da existência das cosmologias e dos conhecimentos social e historicamente produzidos (ontologias e epistemologias) pelos mais variados povos. A autora tece reflexões sobre as mudanças estruturais produzidas nas relações entre os grupos sociais e suas instituições, em suas formas de compreensão do mundo e socialização

dos saberes em decorrência das transformações dos modos de produção, repercutindo na ética, ontologia, epistemologia e posturas teórico-metodológicas. Destaca que a sociedade burguesa e suas instituições consolidam os avanços na constituição de um pensamento único, monocultural, conquistando hegemonia no mundo com o processo de colonização.

A autora parte destes pressupostos para abordar os desafios da formação inicial e continuada dos educadores, ao negarem a diversidade no espaço da escola. Afirma haver necessidade de se desenvolverem ações para aproximar os processos de formação inicial e continuada no contexto das escolas do campo. Destaca as ações de urgência, visando a mudança de paradigmas na produção dos conhecimentos para os educadores, considerando a relação teoria e prática a partir da concepção de formação que inclua o seu próprio trabalho nas salas de aula, como processo de formação. Aponta que as instituições universitárias, com a responsabilidade quanto ao ensino, pesquisa e extensão, passem a colaborar numa perspectiva colaborativa e criativa nos processos formativos dos educadores.

Os desafios estão colocados para estas instituições educacionais e de pesquisa em todos os níveis. A autora se refere à abordagem da sociologia das ausências, apoiada em Boaventura de Souza Santos (2002), no incentivo para que os educadores do campo e as comunidades tradicionais desenvolvam uma postura investigativa das experiências sociais presentes no espaço da escola em que atuam. Destaca que aos educadores destas instituições de ensino cabe a transformação, (re)criação de cursos de formação inicial e continuada, assim como ações de extensão, pesquisas e programas de pós-graduação, na perspectiva da sociologia das ausências e das emergências. Desta forma, que se possibilite a construção, em colaboração com os movimentos sociais, as condições ontológicas, epistemológicas,

morais e éticas para o fortalecimento das escolas dos povos do campo e comunidades tradicionais. Ainda, reitera a contribuição dos movimentos sociais, sobretudo o MST, que, com suas experiências acumuladas, podem colaborar para a construção de escolas diferentes com fundamentos de coabitação e respeito às diversidades.

O capítulo que trata da **“Formação de professores das escolas localizadas no campo em municípios da Região Metropolitana de Curitiba”**, das autoras Maria Antônia de Souza, Katia Aparecida Seganfredo, Regina Bonat Pianovski, Rosana Aparecida da Cruz, Maria Iolanda Fontana e Camila Castaliano Pereira trata-se de pesquisa que foi desenvolvida em sete escolas públicas localizadas em cinco municípios da Região Metropolitana de Curitiba: Araucária, Campo Magro, Fazenda Rio Grande, Quitandinha e Tijucas do Sul. Analisa aspectos da condição de letramento do professor, considerando a Educação do Campo na perspectiva de sua concepção a partir da década de 1990, no Brasil, no enfoque das práticas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As autoras tratam de frentes de trabalho nestas escolas para buscar compreender a condição de letramento do professor; destacam as ações de mediação no espaço escolar, visando o debate sobre a Educação do Campo; a intervenção, a partir das reflexões sobre a prática pedagógica no enfoque da leitura e escrita, relacionadas à Educação do Campo; a aplicação de instrumental de pesquisa, questionário respondido por 52 professores, para investigar três eixos: formação do professor; prática pedagógica e condição de letramento, tendo como finalidade verificar a condição de letramento do professor. As autoras analisam dados parciais desta pesquisa ao abordarem a formação inicial do professor, tempo e regime de trabalho na escola, formação continuada de professores, participação em

organizações e movimentos sociais. Inicialmente, apresentam informações sobre o perfil do professor, regime de trabalho e percepção quanto à formação continuada. Em seguida, tratam das reflexões sobre conhecimento e formação de professores, concepção da Educação do Campo e a realidade escolar, que não é adequada a esta concepção.

As autoras mostram que, em relação à formação dos professores, ocorre predominância das instituições particulares, com destaque para a modalidade a distância de ensino; os professores consideram, na sua formação, que a etapa de ensino de magistério contribui de forma significativa para a qualidade de sua prática pedagógica; os professores, em sua maioria, cursaram especialização *lato sensu* e consideram que tais cursos não foram relevantes para qualificar sua prática pedagógica; os professores, em sua maioria, mencionaram que gastam horas de deslocamento até à escola, mesmo sendo moradores de localidades do campo; estes professores mencionaram desconhecimento sobre a concepção da Educação do Campo, sentindo-se reféns das políticas educacionais locais, sendo que os gestores das equipes pedagógicas do município também desconhecem as políticas educacionais de Educação do Campo.

As autoras evidenciam que ocorre um reforço, nos processos formativos de professores, da ideologia do Brasil urbano e do campo “como lugar de atraso”. Consideram haver necessidade de políticas de formação que estejam articuladas à melhoria das condições de trabalho, carreira e salário dos professores que atuam nas escolas do campo, visando mudança no atual quadro de desvalorização e precarização do trabalho docente.

Destacam a necessária atuação dos movimentos sociais do campo, embora com inexpressiva presença nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, como atores sociais com

possibilidades de questionamento às políticas internacionais de educação e a concepção de formação realizada nestes municípios. A formação de educadores para atuarem nas escolas do campo exige compromisso destes profissionais para com dimensões educativas abrangentes, com recursos teóricos e práticos em sua formação, para atuar nas condições da realidade do campo, construindo novas possibilidades educativas, adequadas às necessidades presentes na escola do campo. Para as autoras, em síntese, os resultados desta pesquisa indicam que política de formação inicial e continuada dos professores das escolas localizadas no campo nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba requer profunda revisão quanto à concepção e gestão. Ficou demonstrado que boa parte das escolas não aderiu, em sua gestão escolar, o estabelecido pelas diretrizes da política de Educação do Campo; que a mudança de nome de escola rural para a escola do campo não se restringe apenas à mudança de nomenclatura, fato que possibilita camuflar o projeto educacional para a escola proposto pelos movimentos sociais.

Consideram estas autoras que tal prática educativa está presente nos municípios estudados e nas instituições estaduais públicas de ensino do estado do Paraná. Nas instituições de educação superior, o debate e a prática coletiva da Educação do Campo são incipientes, tendo em vista os obstáculos ideológicos e hierárquicos historicamente construídos, numa lógica de exclusão.

O capítulo das autoras Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Simeri de Fátima Ribas Castilho trata dos **“Elementos orientadores para a formação continuada de professores das escolas localizadas no campo no Município de Araucária”**. Apresenta os resultados em que se buscou explicitar os elementos orientadores, *aquilo que organiza, o que deve ser*, as políticas de formação continuada dos professores. Este município integra a Região

Metropolitana de Curitiba, sendo a pesquisa vinculada à equipe do NUPECAMP.

Analisaram três documentos: das políticas municipais de educação como o Plano Municipal de Educação (PME/2008) e as Diretrizes Curriculares Municipais (2012) e documentos estaduais de Normas da Educação do Campo (2012). Embora a pesquisa tenha características de maior abrangência, a análise apresentada neste artigo trata do conteúdo dos referidos documentos, buscando explicitar a compreensão de como os professores se apropriaram e perceberam esses elementos. Consideraram três elementos orientadores: a cultura e os saberes do campo, articulação com os conhecimentos universais historicamente produzidos, superação do ruralismo pedagógico; o respeito à especificidade, a identidade, cultura e diversidade das populações do campo; e o compromisso com o estudo da produção e legislação da Educação do Campo.

Estas autoras identificaram que as equipes responsáveis pela política de educação do Município promoveram debates, produção e políticas da Educação do Campo e que, desde o final da década de 1990, desenvolveram ações no sentido de implementar as políticas educacionais nas escolas do campo conforme o estabelecido nas atuais políticas para a Educação do Campo. Destacam a contribuição com o fortalecimento do debate entre as Universidades, as Redes de pesquisadores, as secretarias municipais, as escolas situadas no campo, visando fortalecer as políticas de formação inicial e continuada de professores e seus vínculos com os movimentos sociais.

Concluíram as autoras que o Município de Araucária aproximou-se do contexto educacional de âmbito nacional e das suas realidades complexas, podendo contribuir como uma boa prática a ser seguida no que se refere a populações e seus projetos de

vida, inseridos na invisibilidade da realidade do rural deste município metropolitano. Araucária aponta para práticas de respeito e garantia ao direito de todos à educação, em cumprimento à Constituição Cidadã de 1988.

Os autores Adriano Antonio Faria e Maria Antônia de Souza trataram, em seu capítulo, da formação continuada de professores que trabalham nas escolas públicas no campo, tendo como título a “**Formação Continuada de Professores das Escolas Públicas no Campo: enfrentamentos necessários**”. Apresentaram os resultados da pesquisa com o título “Formação continuada de professores das escolas rurais: cursos de especialização a distância e contrapontos com a Educação do Campo”.

Constataram os autores que a formação continuada dos professores, em particular a ofertada em cursos de especialização, teve como predomínio a educação a distância, ao passo que há poucos cursos presenciais e gratuitos; a dificuldade quanto ao acesso nos cursos presenciais e gratuitos, tendo em vista que a oferta ocorre, em geral, na capital ou nos municípios de médio porte; dificuldades em relação ao horário para as atividades de estudo; oportunidade em geral única, esses cursos de pós-graduação *lato sensu* representam a possibilidade de ascensão na carreira e atualização profissional. Os autores mostram a apreciação dos professores das escolas rurais sobre a pós-graduação *lato sensu*. Indicaram elementos para os enfrentamentos necessários ao debate sobre a formação continuada de professores na perspectiva das lutas, demandas e proposições do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil, na década de 1990.

Verificaram, também, que nesta proliferação de cursos de pós-graduação *lato sensu*, ofertados por instituições privadas de ensino, há uma diversidade de temas para os professores optarem para que tais cursos sejam realizados. Neste sentido, desta-

cam a necessidade de se interrogar a que e a quem esses cursos interessam? Será que geram impactos na prática pedagógica? Será que fortalecem práticas voltadas à transformação? Será que atendem aos compromissos da sociedade civil organizada com a educação? Em se tratando das escolas públicas no/do campo, pergunta-se: esses cursos atendem a quais necessidades? O que temos que interrogar e enfrentar no que se refere à formação continuada de professores? O poder público tem possibilitado diferentes processos de formação continuada aos professores ou lhes resta buscar a iniciativa privada?

Estes autores, após tecerem análises sobre a formação continuada na modalidade EaD, fazendo contrapontos com a Educação do Campo, indicaram cinco enfrentamentos que consideraram de urgência no âmbito do plano da formação continuada dos professores que trabalham nas escolas públicas localizadas no campo. Tais enfrentamentos, a seguir elencados, são:

a) Quanto à política educacional local, de alçada do município, sendo que, em sua maioria, as escolas são vinculadas à rede municipal de ensino, caracterizada por uma realidade de precário e insuficiente debate sobre a Educação do Campo. Os autores apontam ações necessárias para fazer avançar o debate e a prática nacional da Educação do Campo: ações diante da perspectiva das demandas e provocações locais de natureza conjuntural, no âmbito da organização das políticas educacionais, planos municipais de educação, articulação do poder público local com as comunidades/povos do campo; e de natureza estrutural, afeta os municípios, caracterizados pela concentração de terra, poder e relações clientelistas, presentes também na área da educação.

b) Quanto à política educacional para a formação inicial e continuada, consideram a necessidade de atuação em contrapo-

sição ao avanço dos grupos empresariais na área da educação. A pesquisa constatou uma centralidade na atuação dos setores privados de ensino que ofertam e realizam a formação de professores, fato que leva à inferência de que aspectos ideológicos estão presentes nas atividades educativas de formação e que se manifestam no espaço escolar. Na educação rural, a contradição rural-urbano é contundente e naturalizada, sendo reforçada e reproduzida na perspectiva dos determinantes do mundo urbano, como modelo e sinônimo de desenvolvimento a ser seguido.

c) Quanto à predominância da forma individualizada nos processos e trabalhos de formação continuada, seja à distância ou presencial, em contraposição à posição defendida pelos movimentos sociais, em que o trabalho coletivo na escola e nos processos formativos, em diferentes lugares e tempos, é fundamental na metodologia de atuação. Destacam o necessário controle social e o papel de vigilância dos movimentos sociais em relação às políticas de formação de professores. Estas contribuem para qualificar o grau de conhecimento e de criticidade dos docentes e de suas práticas pedagógicas.

d) Quanto à presença predominante de instituições privadas de ensino na formação inicial e continuada dos professores, sujeitos da pesquisa, que realizaram sua formação nestas instituições, e que, em grande parte, não são universidades. Por ser um enfrentamento importante, questionam: a quem cabe a formação de professores? Iniciativa privada? Poder público? Parceria público-privado? Se é parceria, a quem cabe definir os caminhos político-pedagógicos? Destacam que a educação está vinculada a um projeto político de sociedade que fortalece o movimento “Todos pela Educação” e, portanto, dos grupos empresariais.

e) Quanto à efetivação da concepção de Educação do

Campo e seu predomínio nos cursos de formação de professores, considerando a realidade da ruralidade na maior parte dos municípios brasileiros. Destacam o fato de que os estudantes de licenciaturas raramente estudam o território brasileiro do ponto de vista da ruralidade, exceto aqueles que cursam Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo, assim como também raramente realizam estudos sobre as escolas públicas que estão localizadas no campo. Esta realidade também se manifesta nos cursos de especialização, conforme constatado na pesquisa.

Para os autores, soma a estes importantes enfrentamentos, no âmbito da formação continuada de professores, o principal, que está relacionado aos determinantes do projeto político de educação que se quer para o país. Estes estão configurados em duas perspectivas: da “Pátria Educadora”, segue-se com os grupos empresários; e da educação libertadora, como defendia Paulo Freire e tantos outros, como caminho a ser seguido na defesa da educação pública, gratuita e com qualidade de excelência.

O capítulo **“Prática pedagógica nas escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba”**, das autoras Katia Aparecida Segnanfredo, Maria Antônia de Souza, Regina Bonat Pianovski e Rosana Aparecida da Cruz, analisa os resultados de pesquisa sobre a prática pedagógica no contexto das escolas localizadas no campo, em municípios da Região Metropolitana de Curitiba, vinculada ao NUPECAMP/UTP e CAPES/OBEDUC.

As autoras apresentam a análise dos dados coletados no levantamento realizado pela equipe deste núcleo de pesquisa, com a aplicação de questionário para 52 professores, em sete escolas de cinco municípios da região, já mencionada em artigo anterior. Em texto anterior, as autoras abordaram os resultados da pesquisa ao analisarem a formação de professores, ao

passo que neste artigo a reflexão volta-se a aspectos da prática pedagógica dos professores das escolas pesquisadas, como a utilização do livro didático, leitura em sala de aula, planejamento das aulas, entre outros. As autoras buscaram problematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pesquisadas, com base nas referências teóricas adotadas na pesquisa, como Souza (2006); Arroyo (2010); Vázquez (1977) e Freire (1968), utilizando a sistematização das matrizes pedagógicas da Educação do Campo e do conceito de práxis, da concepção de processos coletivos para a construção de conhecimento, buscando indicar inquietações no contexto desta práticas escolares na perspectiva de superação da concepção bancária de educação.

As autoras mencionam Caldart (2009), ao considerarem o percurso da Educação do Campo como expressão das lutas dos sujeitos que construíram esta concepção educativa, cujo protagonista são os movimentos sociais camponeses. A centralidade do debate teórico no âmbito da Educação do Campo trata da concepção de educação emancipatória, relacionada às políticas públicas, na perspectiva de superação das relações sociais capitalistas. Ainda em Caldart (2009), evidenciam os aspectos relacionados ao redimensionamento destas práticas pedagógicas no contexto das escolas do campo, considerando-se a democratização das relações educativas e a produção do conhecimento, a valorização do saber popular, com a valorização e o reconhecimento das experiências dos sujeitos que participam dos processos produtivos e de formação do ser humano.

Como desafios mencionados pelas autoras, colocam-se a intensificação na pressão por políticas públicas que garantam acesso dos trabalhadores do campo à educação; a radicalização da Pedagogia do Movimento, possibilitando a educação política destes trabalhadores na luta por direitos, fortalecendo a participação e a coletividade. As autoras concluem que o conhecimen-

to ocorre no bojo do processo histórico e coletivo da práxis, na relação dialética entre a teoria e a transformação da natureza e da sociedade e não apenas por transmissão de conceitos de um indivíduo para outro. Este deve ser o princípio das práticas educativas na escola, na perspectiva de um novo olhar para a prática pedagógica. Consideram que o educador consciente da prática pedagógica transformadora, renovadora e emancipatória, busca valores para a construção de uma nova dimensão à sua prática social no espaço escolar, tendo como horizonte a possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária, com melhores oportunidades para toda a sociedade.

A autora Maria Iolanda Fontana, em seu capítulo **“O letramento de professores de escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba”**, apresenta a análise dos dados coletados acerca do letramento de professores que atuam em sete escolas do campo, situadas em cinco município da Região Metropolitana de Curitiba, no período de 2011 a 2014, em levantamento realizado pela equipe do NUPECAMP, vinculada ao Projeto Observatório da Educação/CAPES, já mencionados em artigos anteriores deste livro. A autora buscou identificar as habilidades de leitura e escrita dos professores quanto à apreensão de informações expostas em diferentes tipologias e gêneros textuais, com foco na cultura geral e no conhecimento pedagógico, principalmente sobre a concepção de Educação do Campo e de métodos de alfabetização e letramento. Nos dados coletados nestas sete escolas, 15 questões do total de questões deste levantamento foram direcionadas para investigar o letramento dos professores, organizadas para verificar as habilidades de compreensão de conteúdos de cultura geral e específicos da educação, principalmente sobre alfabetização e letramento, apresentados em texto em prosa, texto esquemático, texto com informações numéricas, com leitura de imagem, de

mapas e em questões de autoanálise do professor sobre as suas condições de letramento.

Com base nas referências teóricas adotadas em sua pesquisa, a autora desenvolveu a análise das habilidades linguísticas e seu uso em práticas sociais de leitura e escrita, em que considerou aspectos como: captar significados, interpretar sequências de ideias e eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, de construir significados combinando conhecimentos prévios e informação textual; e as habilidades de escrita: organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas e expressá-las adequadamente. Essas habilidades estão relacionadas à condição adquirida pelos professores e são resultantes do processo de escolarização, graduação e formação continuada.

Para a autora, esta investigação revelou a necessidade de investimentos em formação continuada, na perspectiva do letramento crítico. Considera que o letramento está para além de um conjunto de habilidades individuais, compreende as práticas sociais de leitura e de escrita, em que os professores se envolvem em seu contexto social e profissional. Esta concepção de letramento crítico do professor está baseada numa perspectiva ampliada, constituída pelo conhecimento da cultura geral, da ciência pedagógica, das metodologias de ensino, da Educação do Campo, dos movimentos sociais e suas organizações.

Quanto à dimensão individual do letramento dos professores, relacionado às habilidades de leitura escrita e de interpretação de informações em diversos gêneros textuais, constatou-se que a maioria deles possui tais habilidades desenvolvidas. Verificou-se a necessidade de investimentos em formação continuada para o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e escrita, as quais estão relacionadas à compreensão e comuni-

cação de conteúdos que refletem processos sociais e pedagógicos na sociedade capitalista, e o seu contraponto, os princípios de uma sociedade socialista e da Educação do Campo, com a tomada da consciência filosófica crítica de mundo pelos professores.

A pesquisa revela a necessidade de elevar o letramento dos professores a uma dimensão revolucionária pela crítica ao conhecimento ideológico na lógica do capitalismo, com fundamentos das ciências da educação e da ciência pedagógica. O objetivo é a interpretação inter-relacionada entre os fenômenos da prática social e da realidade educacional, que possibilite desencadear processos emancipatórios de alfabetização e letramento nas escolas do campo.

A autora concluiu seu texto com a defesa da relevância de programas como o Observatório da Educação e de políticas de Estado que viabilizem a integração de projetos de pesquisa da pós-graduação com as demandas da escola básica, e, em particular, com as escolas do campo, que revelam carências de processos formativos específicos para sua realidade. Neste processo, destaca-se o papel fundamental dos pesquisadores, articulados aos professores da escola básica e aos movimentos sociais, na explicitação das demandas formativas na concepção da Educação do Campo.

O capítulo **“O ensino de História na perspectiva da literacia histórica: possibilidades para Educação do Campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental”**, dos autores Geyso Dongley Germinari, Rita de Cássia Gonçalves e César Augusto Simões Júnior, trata das possibilidades do ensino de História a partir dos fundamentos do conceito de literacia histórica e na perspectiva da Educação do Campo, gerar práticas educativas, problematizando as experiências vivas pelas populações do campo, sua cul-

tura e identidade.

Os autores abordam, inicialmente, o conceito de literacia histórica, considerando a linha de investigação em Educação Histórica; em seguida, tratam das relações entre ensino de História e Educação do Campo e apresentam resultados de observações realizadas na escola pública Deputado Leopoldo Jacomel, localizada no campo, no município de Tijucas do Sul, que integra a Região Metropolitana de Curitiba, tendo em vista o vínculo desta pesquisa com a equipe do NUPECAMP/UTP. A observação das aulas de História, numa classe multisseriada da escola Deputado Leopoldo Jacomel, na comunidade Matulão, foi utilizada pelos autores para recolher elementos que contribuíram para a análise sobre a educação nesse contexto e relacioná-los com o ensino da História. O ensino de História, na perspectiva da literacia histórica, fortalece o trabalho da Educação do Campo nas escolas, pois resgata a identidade dos sujeitos e possibilita o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo, por meio do conhecimento histórico, impulsionando a formação dos alunos para serem agentes transformadores e sujeitos críticos, bem como propicia a interdisciplinaridade, principalmente com o campo do letramento.

Constatou-se o esforço dos professores para trabalhar os conteúdos de História a partir das identidades dos sujeitos do campo. Como recurso, foi utilizado, além da visita na escola, o depoimento de uma antiga moradora do município, que fez a narrativa às crianças sobre as condições de vida de sua época, enfocando vários aspectos da educação, saúde, transporte e estrutura física do município. A tarefa para os alunos foi a reescrita, em seus cadernos, deste depoimento, após fazerem perguntas a esta moradora, em que produziram um texto sobre o assunto. Esta metodologia de ensino possibilitou perceber, na fala desta moradora, uma ligação dos fatos que ocorreram no passado

com os fatos que ocorrem no presente, a relação presente/pas-  
sado pôde contribuir para o desenvolvimento de uma perspecti-  
va crítica da realidade social, condizente com as perspectivas da  
literacia histórica e, assim, contribui para o desenvolvimento da  
Educação do Campo.

Para os autores, esta prática pedagógica utilizou-se da  
História para a produção de texto, deixando de discutir e articu-  
lar a narrativa histórica da moradora com a realidade dos alunos  
e da localidade, propiciando as leituras históricas da experiên-  
cia vivida, fortalecendo as identidades individuais e coletivas.  
Verificou-se, nesta atividade, uma fragilidade na perspectiva do  
conceito de literacia histórica, e a História entra apenas como  
recurso para ensino da escrita.

Concluem os autores que a História na escola deve con-  
tribuir para a formação no enfoque da epistemologia e metodo-  
logia da História, o que permite aos sujeitos da aprendizagem  
leituras históricas de si e do mundo, para além do senso comum,  
que reflitam um pensamento histórico científico genuíno. O en-  
sino da História, centrado nas narrativas locais, na perspectiva  
da literacia, contribui para a formação do sujeito crítico e trans-  
formador, o que é condizente com a concepção da Educação do  
Campo. Essa proposta de educação é fundamental para os alu-  
nos que vivem no campo perceberem-se como sujeitos que fa-  
zem a própria História, ainda que sob condições determinadas.

O capítulo **“Experiências vividas em uma escola multis-  
seriada”**, da autora Fabiana Aparecida Franco Rodrigues, fina-  
liza o conjunto de textos deste livro e representa a qualidade  
dos resultados da pesquisa do Projeto Observatório de Edu-  
cação, desenvolvida pela equipe de pesquisadores do NUPE-  
CAMP-UTP.

A autora sistematizou sua trajetória de formação conti-

nuada, sendo a pesquisa importante instrumento para adquirir conhecimentos sobre a concepção da Educação do Campo. Como professora regente em escola multisseriada, localizada na área rural da rede municipal de ensino do Município de Fazenda Rio Grande, vivenciou um contexto de transformação na sua compreensão de educação e gestão escolar. A autora participou como sujeito de pesquisa, enquanto professora de uma escola multisseriada, e como pesquisadora, ao participar deste Projeto de Pesquisa. Assim, representa em si o próprio resultado de sua pesquisa e apresenta, em seu artigo, a reflexão sobre a transformação de sua trajetória profissional e acadêmica.

Diante das precárias condições de funcionamento da escola multisseriada em questão, a autora relata o processo de construção de sua compreensão da concepção da Educação do Campo, da metodologia de ensino e da organização e gestão do trabalho pedagógico. O processo de formação pela pesquisa determinou uma transformação na atuação da autora, que passou a realizar seu trabalho e atividades pedagógicas conforme a concepção de Educação do Campo, de modo a respeitar a identidade da realidade de seus alunos e da comunidade, como sujeitos que atuam no seu próprio processo educativo.

Dessa forma, os nove capítulos que compõem este livro constituem a apresentação dos resultados do trabalho coletivo da equipe de pesquisadores do NUPECAMP/UTP. Destaca-se uma prática de pesquisa inovadora diante dos desafios colocados por um objeto de investigação com pouca produção acadêmica, como é o caso da Educação do Campo. Além de revelar a atenção à Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba, como foco importante da reflexão, esta obra também materializa avanços no campo de produção coletiva do conhecimento, diante de um tema ainda pouco investigado.

Os capítulos deste livro expressam o esforço da coletividade de pesquisadores e sujeitos da pesquisa, por meio do trabalho coletivo, diante dos complexos desafios colocados na relação educação e ruralidade na Região Metropolitana de Curitiba, contribuindo, portanto, sobremaneira para a produção de conhecimento desta região.

## Referências

- BRANDENBURG, Alfio. Do rural tradicional ao rural socioambiental. **Revista Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. XIII, n. 2, p. 417-428, jul-dez. 2010.
- BRANDENBURG, Alfio; SOUZA, Osmar Tomaz. A quem pertence o espaço rural? As mudanças na relação sociedade/natureza e o surgimento da dimensão pública do espaço rural. **Revista Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. XIII, n. 1, p. 51-64, jan.-jun. 2010.
- COMEC. **Plano de Desenvolvimento Integrado da Região Metropolitana de Curitiba**: propostas de ordenamento territorial e novo arranjo institucional. Curitiba, 2006.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.
- IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Urbano do Paraná; IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Caracterização e quadros de análise comparativa da governança metropolitana no Brasil**: arranjos institucionais de gestão metropolitana – Região Metropolitana de Curitiba. Paraná: IparDES/Ipea, 2013.
- SOUZA, Osmar Tomaz. **Políticas públicas e trajetórias de desenvolvimento rural em cenários de heterogeneidade socioeconômica e ambiental**: casos ilustrativos na Região Metropolitana de Curitiba. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

# *Escolas públicas rurais: realidade e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>1</sup>*

MARIA ANTÔNIA DE SOUZA  
KATIA APARECIDA SEGANFREDO  
PATRÍCIA CORREIA DE PAULA MARCOCCIA  
SANDRA APARECIDA MACHADO POLON

## **Introdução**

Este capítulo traz uma caracterização das escolas públicas no estado do Paraná, no que tange a políticas e práticas pedagógicas, e faz uma problematização sobre a avaliação da educação básica, a partir do olhar para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>2</sup>). Os dados empíricos presentes no

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste texto foi apresentada por Seganfredo, Marcoccia, Polon e Souza no ano de 2013, no evento EDUCERE.

<sup>2</sup> “O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação) [...] Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série), ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja, Ideb = 2,5. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá Ideb = 5,0.” (Nota Técnica, INEP. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portaal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf). Acesso em: 28/11/2015.

capítulo são oriundos de entrevistas e análise documental. Para problematizar o IDEB, tomou-se como referência uma pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), vinculado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Trata-se da pesquisa realizada no período de 2010 a 2014 versando sobre IDEB, formação e letramento de professores, financiada pelo Ministério da Educação, via Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior (CAPES) e Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O IDEB referente ao ano de 2009 foi utilizado como ponto de partida para a investigação.

O título da pesquisa originária é “Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”, desenvolvida em parceria com as universidades federais de Santa Catarina (UFSC) e de Pelotas (UFPel). De modo geral, a pesquisa objetivou mapear as escolas municipais localizadas no campo com menor IDEB, em cada um dos três estados da Região Sul do Brasil, e analisar em que medida há relação entre a formação inicial e continuada dos professores e o baixo IDEB nessas escolas.

Assim, num primeiro momento, a pesquisa foi constituída pelo levantamento de dados na Plataforma INEP, com a identificação das escolas rurais municipais no estado do Paraná que possuíam IDEB no ano de 2009. Importante salientar que o termo utilizado ao longo de todo o capítulo será “escola pública rural”, com o intuito de indicar que nem todas as escolas públicas possuem a identidade político-pedagógica da concepção da Educação do Campo. Sobre esse assunto, sugere-se a leitura das obras de Souza (2011 e 2015).

O levantamento de dados das escolas municipais rurais foi realizado a partir de consulta sobre o Censo Escolar na Plataforma do INEP e de busca de informação, via telefone, em cada um dos 399 municípios do estado do Paraná. Esse trabalho foi necessário porque havia discrepância dos dados registrados no estado do Paraná, no INEP e nas secretarias municipais de educação. Ou seja, no início de 2011, a equipe do núcleo de pesquisa identificou que o descaso com as escolas públicas rurais residia, já, na precariedade das informações estatísticas.

O levantamento de dados, via telefone, com cada um dos municípios, permitiu registrar 1.097 escolas municipais rurais e 614 escolas estaduais rurais, computando 1.711 instituições escolares públicas no campo no Paraná. Já os dados registrados no INEP identificam 1.281 escolas municipais e 417 escolas estaduais, contabilizando 1.719 escolas em funcionamento no estado. Verifica-se que, pelos dados do INEP, existem 184 escolas municipais rurais, além das que contabilizamos no trabalho de campo. Essa discrepância pode dever-se à política de fechamento de escolas e de nucleação. Já o aumento no número de escolas estaduais pode dever-se à autodenominação das escolas – como rurais ou urbanas. Geralmente, as escolas que estão nos distritos são identificadas como urbanas no Censo Escolar. Como no período de 2003 a 2010 houve intenso trabalho de debate sobre identidade da escola do campo, inclusive com a publicação de uma resolução<sup>3</sup> pela Secretaria de Estado de Educação do Pa-

---

<sup>3</sup> Conselho Estadual de Educação do Paraná publica deliberação sobre Identidade e organização das escolas do campo no Paraná, no dia 17/3/2010, que, em seu primeiro artigo, dispõe: Art. 1º Caberá ao Estado e aos municípios, através de suas redes de ensino, criar e implementar mecanismos que garantam a existência da Educação do Campo, enquanto Política Pública Educacional. Conteúdo disponível em: [http://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/deliberacao\\_17-03-2010.pdf](http://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/deliberacao_17-03-2010.pdf). Acesso em: 18/11/2015. Posteriormente, o CEE/CEB/PR responde a Consulta da SEED/PR sobre “Consulta sobre as Normas e princípios

raná (SEED/PR), versando sobre o tema, é possível que a discrepância se deva ao trabalho pedagógico realizado pelas direções das escolas no ano de 2009 e 2010, cujo resultado pode não ter sido computado para o ano de 2009 na plataforma do INEP.

Dessa forma, as escolas públicas foram marcadas por dois movimentos: de um lado o fechamento de escolas, especialmente as municipais, de outro lado, a realização de um trabalho pedagógico-político de identificação das escolas como sendo “do campo”, a partir da maior participação da comunidade e da reestruturação dos projetos político-pedagógicos, prática que ocorreu, em particular, nas escolas estaduais, em função das atividades da coordenação de Educação do Campo da SEED/PR.

A pesquisa pautou-se pelo número de 1.719 escolas registradas pelo INEP como rurais no estado do Paraná, das quais 296 possuíam IDEB. Em nota informativa, o INEP (2009) informa que:

As escolas de educação básica para as quais o Ideb 2009 não foi calculado enquadram-se em uma das seguintes situações, a saber: A. Escolas particulares, B. Escolas exclusivamente de Educação Profissional, C. Escolas exclusivamente de Educação de Jovens e Adultos, D. Escolas exclusivamente de Educação Especial, E. Escolas

---

para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo”, por meio do parecer sob nº 1011/10, datado de 10/10/2010, favorável à implantação da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Após, a SEED/PR publica a resolução sob nº 4783, de 28 de outubro de 2010, instituindo a política pública educacional no campo no Paraná. A resolução encontra-se disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69377&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 28/11/2015. Importante mencionar que, no mesmo período, foi publicada uma instrução normativa conjunta entre SEED, SUEDE e SUDE sob nº 001/2010, definindo encaminhamentos para efetivar a política pública educacional do campo no Paraná. O documento está disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao\\_conjunta0012010.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao_conjunta0012010.pdf). Acesso em: 28/11/2015.

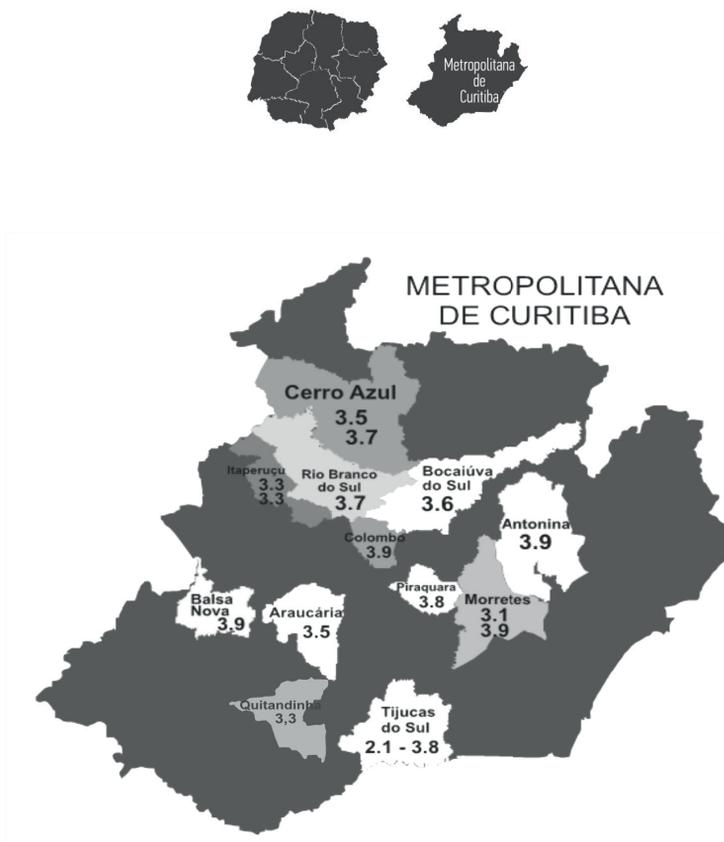
públicas que oferecem Ensino Fundamental regular e que não realizaram a Prova Brasil/Saeb por terem menos de 20 alunos matriculados nas séries avaliadas (4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano), conforme declaração prestada ao Censo Escolar 2009. F. Escolas pertencentes às redes municipais e que não aderiram à Prova Brasil 2009. G. Escolas que realizaram a Prova Brasil/Saeb 2009, mas não tiveram a taxa de aprovação calculada. H. Escolas em que o número de alunos participantes da Prova Brasil 2009 é inferior a 10 alunos ou não alcançou 50% dos alunos matriculados na série avaliada, posto que, do ponto de vista metodológico, tal contingente não refletiria o resultado de toda a escola.

Após a identificação das escolas públicas rurais no estado do Paraná, a pesquisa voltou-se para a localização das escolas com menor IDEB no estado. Das 296 escolas, foram selecionadas dez para a realização de trabalho de campo do tipo entrevista e observação. A Figura 1 traz a indicação dos municípios com escolas de menor IDEB, salientando que a maior parte delas se encontra na Região Metropolitana de Curitiba.

Pardal (2012), em sua dissertação de mestrado, apresentou a localização de todas as escolas com menor IDEB para cada uma das dez mesorregiões do estado do Paraná. Neste texto, destaca-se a Região Metropolitana de Curitiba, porque é nela que são encontrados os maiores contrastes culturais, econômicos e sociais. É uma região que possui municípios com maior Produto Interno Bruto do Paraná, a exemplo de Curitiba, Araucária e São José dos Pinhais. E, também, é a região que possui municípios com o menor índice de desenvolvimento humano, como é o caso de Doutor Ulysses, que possui o menor IDH do estado do Paraná. Dentre 29 municípios da Região Metropolitana de Curitiba, 27 possuem territórios marcados por ruralidade e diversidade sociocultural, com áreas de remanescentes de Quilombos, indígenas, pequenos proprietários e faxinalenses. É

uma região que possui aproximadamente 220 escolas localizadas no campo e que ainda desconhece, em grande medida, os avanços em termos de políticas e práticas pedagógicas obtidos com o movimento nacional da Educação do Campo.

FIGURA 1 – MUNICÍPIOS COM ESCOLAS QUE TIVERAM MENOR IDEB DO PARANÁ REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA



FONTE: Pardal (2012), com base nos micro-dados disponibilizados pelo INEP, referentes aos resultados do IDEB de 2009.

As dez escolas selecionadas no Estado para o trabalho de campo foram: ERM Deputado Leopoldo Jacomel, no município de Tijucas do Sul, com IDEB 2.1; ERM Janete dos Santos, no município de Quedas do Iguaçu, com IDEB 2.9; ERM Benedita da Silva Vieira, no município de Morretes, com IDEB 3.1; ERM Santa Terezinha, no município de Curiúva, com IDEB 3.1; ERM Norberto Serapio Ferreira, no município de Pinhão, com IDEB 3.2; ERM Bolo Grande, no município de Itaperuçu, com IDEB 3.3; ERM Paulo A. de Cristo, no município de Itaperuçu, com IDEB 3.3; ERM Vilson Hasselmann, no município de Quitandinha, com IDEB 3.3; ERM Judithe R. de Meira, no município de Turvo, com IDEB 3.4; e por fim, ERM Libertação Camponesa, no município de Ortigueira, com IDEB 3.

A partir desse levantamento, foi feito o contato telefônico com as Secretarias Municipais de Educação dos municípios supracitados, para obter uma autorização para a realização da pesquisa. Uma vez obtida a autorização, foi realizado o trabalho de campo, mediante uso do instrumental da abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como técnicas de coleta de dados a entrevista, a observação e os registros em diário de campo. Os sujeitos da pesquisa foram: professores/as, diretores/as, coordenadores/as, secretários/as municipais de educação e funcionários/as.

A realização do trabalho de campo teve o intuito de evidenciar outros elementos que envolvem o IDEB, sem a pretensão de realizar hierarquias entre escolas. Foi construído um panorama sobre o perfil dos professores, da prática educativa, da infraestrutura da escola, e das políticas educacionais voltadas às escolas do campo presentes nos municípios pesquisados. Neste texto, são apresentados os fatores atribuídos ao baixo índice em 2009 e as estratégias desenvolvidas nas escolas que permitiram a melhoria de seu desempenho na avaliação no ano de 2011. De modo geral, constatou-se que há uma diversidade de fatores

apontados pelos entrevistados e, ao cruzar estes dados com as observações e registros, verificou-se que há particularidades no contexto de cada escola. De modo geral, o transporte escolar e a infraestrutura da escola são citados por todos os entrevistados como fatores que comprometem o trabalho pedagógico nas escolas do campo. Todas as entrevistas destacam a necessidade de ampliar o espaço físico, construção de sala de aula, sala de professores, biblioteca e de laboratórios, melhoria no acesso a internet e dos computadores, além de condições apropriadas para uso da água, materiais adequados para atender aos alunos da educação especial e com dificuldades de aprendizagem e, ainda, a falta de recursos suficientes para materiais de consumo.

O Quadro 1 mostra os principais fatores citados nas entrevistas que se referem ao baixo IDEB. A opção foi por indicar a quantidade de vezes que as respostas aparecem, mantendo o anonimato das escolas.

QUADRO 1 – FATORES QUE INFLUENCIAM NO BAIXO IDEB

Fator apresentado como justificativa para o baixo índice	Quantidade de vezes citado	Estratégias desenvolvidas pela escola para melhorar o índice	Quantidade de vezes citado
Infraestrutura escolar	7	Trabalho com a autoestima dos alunos	1
Negligência governamental	5	Atividades com os descritores do MEC e atividades no formato da prova Brasil na véspera da avaliação	3
Formação docente (formação inicial e continuada)	5 Destas, 3 escolas possuem professores leigos nas séries do ensino fundamental	Exercícios para preencher gabarito	1

Professores desmotivados	4	Atividades diferenciadas	1
Dualidade administrativa	4	Avaliação permanente dos alunos pela coordenadora pedagógica da escola (leitura e matemática)	3
Distorção idade-serie	4	Aulas de reforço nas disciplinas de Português e Matemática	2
Evasão escolar devido a necessidade de inserção no mercado de trabalho	4	Reuniões com a família Reuniões com professores, pedagogo, funcionários e a SMED para avaliar medidas e propor soluções	1
Indisciplina	3	A nova direção realizou pequenas reformas como pintura do prédio e reorganização dos espaços pedagógicos.	1
Recursos didático-pedagógicos	3	Reuniões de planejamento e estudo com os professores	1
Descomprometimento da família	3	Trabalho coletivo na escola	1
Currículo escolar e prova Brasil Aplicada desvinculados da realidade os alunos	3	Diálogo entre direção e comunidade escolar	1
Ausência de oferta de ensino no contra turno	3	Atividades para os alunos fazerem em casa	1
Deficiência no ensino de matemática	1		
Frequência dos alunos dada a distância da escola e precariedade do transporte e das estradas na área rural	2		
Alunos ainda não alfabetizados não conseguiram ler a prova	1		
Dificuldade de aprendizagem	1		

FONTE: Trabalho de campo, 2012.

Destacamos que o trabalho *in loco* e os dados levantados junto a essas escolas mostram que em nenhuma delas há acesso a internet e laboratório de ciências. Algumas possuem computadores danificados, impossibilitados de uso. Tal realidade ratifica os índices apontados no relatório do Panorama da Educação do Campo no Brasil (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009), ou seja, de que 75% dos alunos são atendidos em escolas que não possuem biblioteca, 98% em escolas que não dispõem de laboratórios de ciências, 92% em escolas que não possuem acesso a internet, 90% em escolas que não possuem laboratório de informática, e 23% das escolas rurais não possuem energia elétrica. Em uma das escolas pesquisadas, não há água encanada.

Um dos elementos centrais destacados que impactam no baixo índice refere-se ao transporte escolar, que, segundo os entrevistados, está diretamente relacionado com o baixo IDEB dessas escolas, pois a maioria dos municípios tem um gasto alto com este segmento, causando interferência na aplicação de novos recursos às escolas e/ou contribuindo para mantê-las nas comunidades, impedindo seu fechamento. Nas entrevistas, um secretário municipal mencionou que o município tem um gasto de três milhões por ano com o transporte escolar. Existem municípios em que o transporte escolar percorre de três a cinco mil quilômetros por dia. Fundamental discutir, assim, o fechamento, a nucleação de escolas e a política de transporte escolar rural.

Todos os profissionais entrevistados mencionaram que há muitas fragilidades nesses transportes, tais como: não fiscalização adequada e ônibus antigos que não possuem condições de transitar; falta de cinto de segurança, de adaptação para os alunos com deficiência física; e, juntamente com isso, destacaram que algumas escolas estão localizadas em lugares de difícil acesso e que as estradas estão em condições muito precárias. Em dias de chuva, a maioria dos alunos fica em casa, pois o excesso

de barro na estrada impossibilita a locomoção do transporte escolar. Há escolas em que os professores residem na área rural e dependem do transporte escolar, e que nessa situação também são impossibilitados de chegar até a escola.

A seguir, especificamos os fatores assinalados pelos professores/as, diretores/as, coordenadores/as, secretários/as municipais de educação e funcionários/as que trabalham nas escolas do campo, justificando o índice obtido pela escola em 2009. Importante registrar que todos os entrevistados citaram, como principal causa do baixo IDEB, a infraestrutura da escola (falta de biblioteca, número de salas de aula insuficientes, material didático pedagógicos) e a baixa frequência dos alunos, sendo esta atrelada ao transporte escolar. A questão do transporte relaciona-se ao longo período percorrido pelos estudantes e a infraestrutura da estrada que dificulta o acesso às residências.

Destacaram, ainda, o currículo escolar desvinculado com as questões da prova Brasil, rotatividade e falta de interesse dos alunos. Aqui chamamos a atenção quanto à participação de muitas dessas crianças e jovens na organização do trabalho na área rural, caracterizado pelo trabalho familiar e temporário, com uma organização diferente do calendário escolar. Essa incompatibilidade gera os índices de abandono e reprovação dos estudantes do campo. Entre os fatores destacados como justificativa para o baixo desempenho no IDEB, está também problemas com a gestão escolar, ausência de oferta de formação continuada, falta de compromisso da família, distorção idade-série, falta de recursos didáticos e materiais pedagógicos, instabilidade docente na escola (rotatividade) e a indisciplina dos alunos.

Considerando todos os fatores mencionados pelos entrevistados, quanto ao baixo IDEB das escolas, reitera-se o que diversas investigações têm apontado, ou seja, que é preciso ter um cuidado com a informação quantitativa, pautada apenas no uso

da avaliação em larga escala e de indicadores do fluxo escolar e de desempenho para aferir a qualidade da educação nas escolas públicas do país.

As escolas públicas localizadas no campo paranaense apresentaram diversas desigualdades na garantia do direito à educação escolar, que não são consideradas nas avaliações quantitativas. Na maioria das vezes, essas escolas apresentaram baixo índice nas avaliações em decorrência de vários fatores que permeiam o processo de aprendizagem, e por consequência refletem no baixo índice. Ao lado disso, o descaso governamental com as políticas de saúde, moradia, educação, transporte e a realidade agrária; a efetivação do agronegócio como sinônimo de eficiência e produtividade; a concentração de terra; o camponês trabalhador que luta por terra e que vive uma vida de privações. Os entrevistados apontam que as questões da prova Brasil aplicadas aos alunos apresentam conteúdos alheios à sua realidade, que não condizem com o conteúdo que estão estudando naquele período, e ressaltam, também, a evasão escolar e a distorção idade-série.

Os depoimentos revelam o que há por trás da taxa de escolarização no meio rural no Brasil, publicada pelo IBGE/PNAD 2007, que aponta um índice de 96,6% de matrículas na área rural (alunos de 7 a 14 anos frequentando o Ensino Fundamental) e na área urbana esse percentual é de 97,8%. Mas é importante lembrar que:

[...] essa aparente equidade encobre o quadro de desigualdade revelado ao se avaliar as taxas de distorção idade-série para as crianças do campo. A taxa de escolarização apresentada pelo MEC/Inep-EducaCenso 2007, referente aos jovens de 15 a 17 anos residentes no meio rural é de 76%, mas, a taxa de escolarização líquida revela que apenas 30,6% dessa população está frequentando o Ensino Médio, etapa adequada para essa faixa etária. (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 16-17)

Ou seja, esse percentual de aparente equidade desconsidera a distorção idade-série, onde, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse problema atinge 38,9% dos alunos do campo, nos anos finais do Ensino Fundamental a porcentagem é de 51% dos alunos, e 55% dos alunos do campo matriculados no Ensino Médio apresentam distorção idade-série. Esse problema também existe na área urbana, com índices um pouco menores: 18,4% dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos anos finais do Ensino Fundamental o índice de distorção idade-série atinge 31,9% e 41,1% dos alunos matriculados no Ensino Médio.

A pesquisa indicou que o fator distorção idade-série exerce influência no desempenho do IDEB. Entendemos que esse fator não pode deixar de ser considerado nas avaliações, pois, de acordo com os indicativos apresentados, ele reitera a desigualdade social e educacional no Brasil: “a hipótese para esses índices é a de que os alunos no meio rural iniciam os estudos em uma idade mais avançada, ou seja, já iniciam o processo de escolarização com alguma inadequação, contribuindo para essa sequência elevada” (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 19). Essa realidade demonstra o não cumprimento da oferta educacional pelo Estado, que a equidade educacional é uma falácia e que a desigualdade<sup>4</sup> social e educacional no campo brasileiro permanece ao longo da história.

Aliada ao atraso escolar há a falta de oferta de Ensino Médio nas escolas do campo, a longa distância que precisam enfrentar para suprir essa ausência, representando alto custo para suas famílias, faz com que parte relevante desses jovens não chegue a cursar o Ensino Médio, são fatores característicos da evasão escolar no campo (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p.19)

Constata-se que os fatores apresentados como justificativa para o baixo IDEB são de ordem da política pública de

---

<sup>4</sup> Souza (2012) discute desigualdade e Educação do Campo.

educação, políticas sociais e política pedagógica. As relações de trabalho estão no âmbito da política educacional, que tem valorizado o trabalho temporário e os processos seletivos simplificados. A política pedagógica muitas vezes centra-se na concepção e ideologia da educação rural, algo ainda reforçado nos materiais didáticos. O processo de intervenção nas escolas por meio das políticas públicas, como o Observatório da Educação da CAPES/INEP, é uma das maneiras de ampliar o conhecimento dos professores sobre o movimento nacional da Educação do Campo e, ao mesmo tempo, provocar impactos nos processos de gestão e de ensino-aprendizagem.

Esses fatores citados nas entrevistas mostram que há uma relação intensa entre os resultados das avaliações nas escolas rurais com as desigualdades econômicas e sociais que os sujeitos do campo vivenciam. Para Arroyo (2006, p. 104), a escola do campo não traz apenas as marcas das desigualdades de renda, das distâncias e da dispersão da população; traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas do campo acompanha toda a história da construção da escola do campo.

Aqui ressaltamos a situação de exploração e expropriação vivenciada pelos trabalhadores do campo em um dos municípios onde a pesquisa aconteceu. A principal renda dos camponeses é obtida com o trabalho nas serrarias, fornos de carvão, na extração de calcário e vem do auxílio do programa federal bolsa-família. A dificuldade de assistência técnica e o baixo preço dos produtos cultivados vêm corroborando para que grande parte da população do campo naquele município venha optando pelo trabalho temporário, nas empresas madeireiras instaladas no município. Na última década, a empresa Araupel tem intensificado as atividades no local, comprando terras dos pequenos proprietários e modernizando suas lavouras de pinus, tanto no plantio como

no corte da madeira, descartando grande número de mão de obra. Quanto à população jovem residente no campo, devido ao difícil acesso a instituições educacionais que ofertem o Ensino Médio e ensino superior, vem sendo *recrutada* por hipermercados instalados na área urbana de toda a Região Metropolitana de Curitiba e, dado seu baixo nível de escolaridade, os jovens são contratados por baixos salários, tendo que desempenhar longas jornadas de trabalho para compensar a remuneração<sup>5</sup>.

Molina (2008) reitera que a situação socioeconômica em que se encontram os educandos presentes no sistema público, especialmente no campo, não pode ser ignorada na construção de políticas que busquem a promoção da equidade. Todavia, as avaliações dessas escolas ficaram reduzidas apenas aos indicadores de desempenho, os quais representam uma realidade fragmentada, que contribui para a manutenção das desigualdades educacionais das escolas públicas do campo.

As políticas educacionais do nosso país têm se pautado no uso da avaliação em larga escala e de indicadores do fluxo escolar e de desempenho, para aferir a qualidade da educação nas escolas públicas. Segundo Ferrão (2012, p. 456), uma das funções da avaliação educacional é a “publicação periódica dos resultados escolares sob a forma de *rankings* como instrumento para a comparação do desempenho institucional”. Nesse cenário, as instituições escolares e seus docentes tornam-se responsáveis pelo “sucesso ou insucesso” do desempenho escolar do aluno. Os meios de comunicação e da “classe política associam a necessidade de avaliação de desempenho à melhoria da qualidade da educação”. Contudo,

[...] o foco continua fechado na exposição das desigualdades escolares e na denúncia dos fatores intra-escolares como responsáveis pela sua persistência [...]

---

<sup>5</sup> Depoimento da coordenadora pedagógica de uma das escolas pesquisadas.

ignorando os determinantes sociais, econômicos, ou as desigualdades tão abismais nesses campos como determinantes das desigualdades educacionais. (ARROYO, 2010, p. 1383)

A pesquisa permitiu desvelar outros determinantes desconsiderados pela avaliação do IDEB, problemas de ordem estrutural, econômica, social e política que influenciam diretamente na Educação do Campo e que historicamente permanecem.

Não é possível considerar como irrelevantes as condições socioeconômicas que permeiam os processos de aprendizagem dos sujeitos do campo, quer seja elas referentes ao nível de renda ou ao seu universo cultural. (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 6)

Destacamos, por fim, alguns pontos importantes apontados na pesquisa, como: a diversidade de material visual exposto em algumas escolas, como poesias, desenhos, cartazes e atividades realizadas pelos alunos; as relações marcadas por forte vínculo afetivo; o trabalho coletivo e a busca da superação na própria escola; a grande demanda por formação inicial e continuada; a inexistência de políticas públicas voltadas à saúde, moradia, transporte e educação nas áreas rurais; o cotidiano escolar atrelado às demandas da administração municipal (prefeito indica o diretor e o pedagogo, a diretriz curricular previamente elaborada, o calendário escolar determinando cursos de formação). Também, o desconhecimento dos princípios da Educação do Campo, o fechamento de escolas e a intensa migração das famílias para as áreas urbanas, atraídas pelo discurso de melhores condições de trabalho e renda.

Portanto, o índice de avaliação precisa ser embasado considerando-se todas as dimensões, sem dissociar os aspectos social, econômico e educacional. Por exemplo, as condições precárias de trabalho e renda no meio rural não pode ser desvinculada do abandono precoce da escola, da dificuldade do acesso,

da reprovação e da distorção idade-série, para citar alguns, entre tantos problemas que perpassam a escola do campo.

## Considerações finais

A partir do estudo de aspectos da realidade das dez escolas que tiveram baixo IDEB no ano de 2009, no estado do Paraná, constatamos que há uma diversidade de fatores interferindo na “nota” obtida pela escola. Há uma totalidade nacional que requer análises pautadas na realidade local. Dessa forma, um sistema nacional de avaliação da Educação Básica pauta-se por um padrão de questões a serem respondidas pelos alunos de todas as escolas. Ocorre que as marcas das escolas públicas são diversas no Brasil, fazendo com que as avaliações quantitativas venham a ser pautadas, também, em avaliações qualitativas, numa perspectiva da relação entre quantidade e qualidade; totalidade e particularidade.

De modo geral, o transporte escolar e a infraestrutura da escola foram citados pela maioria dos entrevistados como fatores que comprometem o trabalho pedagógico nas escolas do campo. Outros fatores destacados nas falas foram: necessidade de ampliar o espaço físico; construção de sala de aula, sala de professores, biblioteca e de laboratórios; melhoria quanto ao acesso a internet e computadores, além de condições apropriadas para uso da água, banheiros, materiais adequados para atender aos alunos da educação especial e com dificuldades de aprendizagem, e a falta de recursos suficientes para materiais de consumo.

Este trabalho teve o intuito de demonstrar que por trás dos números existe uma realidade contraditória. Essa realidade não pode ser ignorada nas políticas públicas. As escolas do campo denunciam todas as mazelas da educação brasileira, pois elas têm a marca de inúmeras necessidades, mas ao mesmo tempo têm a possibilidade de serem espaços criativos para o aprendizado dos conhecimentos universais em articulação com

a particularidade do mundo da vida, do trabalho, da cultura, da identidade, do tempo e do espaço. Quantidade e qualidade não podem estar dissociadas num processo de avaliação nacional da Educação Básica, sob pena de valorizarmos os números em detrimentos dos processos educativos emancipatórios.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Monica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão no Brasil. Brasília: MDA, 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

FERRÃO, Maria Eugénia. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 455-469, abr./jun. 2012.

INEP. **Nota Técnica**. IDEB, 2009. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/nota\\_informativa\\_ideb\\_2009\\_11082011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/nota_informativa_ideb_2009_11082011.pdf). Acesso em: 28/11/2015.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito a Educação dos Povos do Campo. In: **Campo, Política Pública e Educação**. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lucia Nunes de Aranha. **Das desigualdades aos Direitos**: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Secretaria de relações Institucionais; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES; Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – SEDES. Brasília – DF; 2009.

PARDAL, Poliana Priscila Matos. O IDEB das escolas localizadas no campo no estado do Paraná: dos números à realidade local. 130f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. A educação é do campo no Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (org.). **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>>. Acesso em: 12/5/2013

\_\_\_\_\_. **A Educação do Campo no Brasil**. 25f. Curitiba, 2015. (Mimeo).

*A diversidade como fundamento  
estruturante da formação  
de educadores do campo<sup>1</sup>*

ÂNGELA MASSUMI KATUTA

“A sua doutrina? Tem o mérito de ser simples. Que o Ocidente inventou a ciência. Que só o Ocidente sabe pensar; que nos limites do mundo ocidental começa o tenebroso reino do pensamento primitivo, o qual, dominado pela noção de participação, incapaz de lógica, é o tipo acabado de falso pensamento.” (Aimé Césaire, 1978, p. 28)

## **A razão moderna a negação do outro e a Educação do Campo como processo de construção da diversidade nas escolas e nos processos educativos**

Historicamente, a razão moderna, pelas suas próprias origens (colonial e eurocêntrica), operou pela negação da diversidade de modos de produção da existência, das cosmologias e dos conhecimentos social e historicamente produzidos (ontologias e epistemologias) pelos mais variados povos. Neste texto,

---

<sup>1</sup> O presente texto foi apresentado em mesa redonda intitulada "Diversidade e Formação de Educadores do Campo", no XII Congresso Nacional de Educação - Formação de professores, Complexidade e Trabalho Docente, no dia 28 de outubro de 2015, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), em Curitiba. Alteramos uma pequena parte do mesmo nesta publicação.

partimos do pressuposto de que as transformações dos modos de produção expressam e também, ao mesmo tempo, determinam mudanças estruturais nas relações entre os grupos sociais e suas instituições, bem como na forma de os mesmos compreenderem o mundo e socializarem os saberes produzidos. Assim, transformam-se também com os modos de produção as éticas, as ontologias, epistemologias e posturas teórico-metodológicas. No caso em foco, a sociedade burguesa, bem como suas instituições, consolidaram e ainda consolidam e fazem avançar um pensamento único, monocultural, que foi se espalhando pelo mundo com o processo de colonização.

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem. [...] O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar. No plano social, é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da evolução da humanidade (o estado positivo de Comte; a sociedade industrial de Spencer; a solidariedade orgânica de Durkheim). (SANTOS, 1988, p. 49-51)

A razão moderna ocidental, bem como as instituições que a criaram/fortaleceram, foram tecidas lenta e longamente a partir das bases materiais e culturais do feudalismo, tendo como classe dirigente a burguesia mercantil-industrial, que cindiu o planeta em duas partes: a dos que possuíam o verdadeiro conhecimento sobre o mundo (colonizadores) e aqueles a serem

colonizados, educados e aliciados para participarem do processo civilizador dos primeiros.

A ideia sobre a ciência e a tecnologia como dádivas com que os poderes imperiais ocidentais haviam presenteado as suas colônias é parte fundamental do discurso sobre a missão civilizadora. Esse discurso está na base da justificação da relação colonial-capitalista, que procurou sempre legitimar-se pela versão colonial da gramática da modernidade. (MENESES, 2014, p. 91)

As características dessa forma de pensar, ser e estar no mundo são inerentes ao projeto societário desta classe, fundado na expropriação de muitos em benefício de poucos:

O aparente êxito da ciência encontra explicação no fato de ser um conhecimento que se traduziu facilmente em desenvolvimento tecnológico, aliado perfeito do desenvolvimento capitalista e dos projetos de transformação social que este tem promovido. [...] O Sul global, confrontado crescentemente com os violentos efeitos dos discursos de desenvolvimento, tem obrigado o Norte a questionar os impactos dos projetos científico-técnicos, nos quais a violência colonial, a destruição ambiental, o genocídio de populações inteiras, o epistemicídio, os reassentamentos e a exploração desenfreada da natureza marcam a agenda. (MENESES, 2014, p. 97)

Ao mesmo tempo, a despeito da assunção unilateral de que apenas os conhecimentos científicos eram universalmente válidos em suas verdades, a burguesia criou basicamente dois tipos de escolas: uma para as elites – que se apropriavam dos conhecimentos historicamente produzidos e eram conduzidas para o exercício da dominação e comando –, e outra para os trabalhadores – que eram expostos a processos de alienação e subalternização; onde aprendiam conhecimentos ligados aos ofícios necessários à (re)produção do capital e/ou eram treinados a reproduzir conhecimentos descontextualizados de sua

materialidade e modo de vida, o que os interditava, na maior parte das vezes, na construção de leituras do mundo voltadas à transformação das suas condições materiais de existência.

Ao longo do tempo, com a expansão do processo de urbanização, industrialização e consequente expulsão populacional campo-cidade (Modernização Conservadora), as escolas também são universalizadas nos centros urbanos. Assim, a classe trabalhadora urbana tem acesso às instituições escolares, contudo, não houve transformação nem de conteúdo e menos ainda de forma. Tal fato evidencia, segundo Caldart (2011), a face elitista de uma escola que não se questiona acerca dos conteúdos socialmente úteis para que os educandos oriundos das classes trabalhadoras, tanto do campo quanto da cidade, possam compreender suas realidades a fim de transformá-las. Nas áreas rurais, todos sabemos que, somado a isto, existem poucas escolas, sendo a maioria bastante precária se comparada com aquelas das cidades, o que evidencia ainda mais os processos de exclusão operados por estas instituições.

A escola atual, tal qual a conhecemos, é também produto desta longa e profunda reinvenção operada pela burguesia em processo de hegemonização na Europa desde o século X até meados do XVIII. Neste período, a razão hegemônica, esboçada brevemente a partir da perspectiva de Santos (1988), vai forjando que as escolas se tornem cada vez mais laicas, contudo, sem perder características das instituições anteriores que auxiliassem no processo de fortalecimento das relações capitalistas de produção e da colonialidade do poder:

[...] a implantação do modelo colonial educativo teve um profundo impacto sobre outros saberes: estes foram aceleradamente depreciados para a categoria de saberes locais e contextuais, alusão a um passado obscuro que a civilização buscava extirpar (Mazula, 1995;

Meneses, 2010). Como consequência, a diversidade epistemológica, cultural e política foi rapidamente submetida à voracidade da implantação da ciência moderna – forma de saber a quem seria outorgada a supremacia e unicidade. (MENESES, 2014, p. 95)

Para que a reprodução das forças produtivas ocorresse e ainda ocorra era e é fundamental focar os conteúdos de ensino nos modos de vida, de ser e estar no mundo inerentes à sociabilidade do capital e que a fortalecessem. Este processo ocorreu na medida em que a escola pauta exclusivamente as formas burguesas de compreensão e ação no mundo. Dessa forma, promove-se a universalização do que é próprio de uma classe em detrimento de outras, ou seja, a alienação.

No que se refere aos povos do campo, Fernández Enguita (1993, p. 210), em sua obra intitulada *Trabalho, Escola e Ideologia*, no capítulo VII, discorre sobre os múltiplos processos de violência a que foram submetidas “enormes massas de camponeses, antigos serventes, diaristas e pequenos meeiros”, ou seja, homens, mulheres e crianças foram expulsos de suas terras, sendo obrigados a sobreviver apenas de sua capacidade nua de trabalho. Cria-se, assim, em meados do século XV, escolas para as elites e, logo na sequência, escolas para o povo.

Segundo Fernández Enguita (1989, p. 221), “Substituir condutas, as atitudes e os valores adequados para a sociedade agrária por outros adequados para a sociedade industrial foi precisamente [...] o objetivo principal da escola.” Dessa maneira, a escola moderna adensa sua territorialidade nas cidades, constituindo-se em um dos principais vetores de fortalecimento de condutas, atitudes, valores e visões de mundo voltados à reprodução do capital. Eis a lógica que explica por que os saberes inerentes à escola e à cultura escrita historicamente eram e ainda são vistos como desnecessários aos trabalhadores do campo.

Ainda hoje o processo descrito anteriormente está em curso no Brasil e também em outros países igualmente colonizados, como em Moçambique, de acordo com Ali Mazrui (1978, p. 16 apud MENESES, 2014, p. 101):

A educação ocidental nas condições africanas era um processo de desruralização psicológica. O africano educado tornava-se [...] desajustado em relação à sua própria aldeia [...] quando terminava os seus estudos. [...] Os seus pais não imaginavam que ele quisesse continuar a viver com eles, pastoreando o gado ou cultivando a terra.

Verifica-se que o mesmo processo de desruralização psicológica ocorreu no Brasil e ainda hoje ocorre, pois a realidade descrita é muito similar a de muitos de nossos educandos do campo. Foi entre os séculos XVII e XVIII, no contexto das revoluções científica, tecnológica e burguesa, que os currículos escolares começam a ser elaborados, visando auxiliar na reprodução do modo de produção capitalista, por meio de um ensino dual, que formava as elites ou instrumentalizava para o trabalho alienado. É neste mesmo período que ocorre a ampliação do acesso à escola e que a formação inicial dos professores começa a ser pensada na Europa. No Brasil, esta questão vai ser pautada após a independência no mesmo contexto de demandas (SAVIANI, 2009).

Com a abertura política no Brasil, a elaboração da Carta Constitucional de 1988 e a (re)emergência e o recrudescimento das lutas sociais no país, os movimentos sociais retomam suas pautas por uma educação pública e emancipatória. Podemos destacar o Movimento dos Sem Terra (MST), que desde o final dos anos 1990 vem construindo pautas e lutas por educação do e no campo. De acordo com o documento intitulado “O que queremos com as escolas dos assentamentos”, publicado em julho de 1991:

[...] Enfrentando dificuldades com criatividade e dispo-

sição, estamos construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola. Uma escola onde professor e aluno são companheiros e trabalham juntos - aprendendo e ensinando; uma escola que se organiza criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo. Uma escola que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo. (MST, 2005, p. 31)

O novo tipo de escola ao qual se refere o Movimento com sua pedagogia demanda por um outro paradigma de formação docente, distinto do atual, que se coloca hegemonicamente. De acordo com Menezes (2014, p. 103), vários autores defendem a necessidade de desenvolver estratégias que possibilitem, nas práticas de ensino, potencializar experiências e saberes dos educandos, fundamentais na constituição de suas identidades e compreensão do mundo em que vivem. Garcia e Moreira (2003, p. 7 apud MENEZES, 2014, p. 103) salientam que “a discussão sobre o que precisamos ensinar a quem na escola sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas. É uma discussão que precisa sempre se renovar”.

Para que esse desejo se torne prática, tais autores defendem uma maior flexibilidade no que se refere às formas de organização escolar, permitindo que se atenda às peculiaridades regionais e locais e aos diferentes públicos e necessidades do processo de aprendizagem. (GARCIA; MOREIRA apud MENESES, 2014, p. 103)

Verifica-se, portanto, que as demandas formativas realizadas pelo MST, em todos os níveis, além de serem mais do que legítimas na perspectiva da ampliação dos processos democráticos em nossa sociedade, também se inscrevem em uma concepção de educação emancipatória, descolonizadora, que desde os anos 1990 é coletivamente construída por diferentes instâncias,

instituições e sujeitos sociais. É importante destacar que o Movimento, de maneira inédita no país, passa a questionar a educação, a política de formação de educadores e também o projeto de desenvolvimento da sociedade brasileira, demandando por uma formação omnilateral, que é uma

[...] formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. (FRIGOTTO, 2012, p. 265)

Esta formação omnilateral elege como matrizes formadoras do ser humano o trabalho, a cultura e a luta social, com sua organização coletiva, “retoma o debate da práxis social como princípio educativo, o que exige um repensar radical dos projetos educativos, nos seus objetivos e na forma de organização do trabalho pedagógico.” (CALDART, 2011, p. 150).

Eis o desafio lançado pelo Movimento à formação inicial e continuada de professores, e o mesmo, além de pautar na agenda educacional do país, colabora também na sua materialização por vários meios, dentre os quais podemos citar: os cursos de licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia da Terra, criados a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); as pesquisas e produções bibliográficas de seus militantes, bem como os debates e encontros locais, regionais, estaduais e nacionais da Educação do Campo; os materiais (Cadernos de Educação e outras bibliografias) elaborados pelo Setor de Educação do Movimento; os debates, reflexões, materiais e práxis construídos nas escolas dos acampamentos (escolas itinerantes) e assentamentos, entre outros.

Caldart (2011, p. 151) defende a existência de indícios de transformação da forma escolar a partir das reflexões pedagógicas da “Educação do Campo (notadamente aquelas inspiradas

pelas suas concepções originárias)”. Segundo a mesma autora, pode-se pensar a transformação da escola a partir da perspectiva político-pedagógica de origem da Educação do Campo, isso porque o Movimento compreende que a escola deve ajudar os trabalhadores a transformar o mundo. Dessa maneira, redefinem o papel da educação, portanto, rompem com a escola elitista ao assumir como princípio a emancipação e transformação social como objetivos fundamentais dos processos educativos.

Ao defender que as relações sociais são "a base de constituição material da forma escolar e, portanto, também de sua transformação" (CALDART, 2011, p. 165), o MST traz para dentro da escola e dos debates sobre a formação docente (inicial e continuada) a questão da diversidade. Isso porque é no contexto das relações sociais dos diferentes grupos, em sua diversidade de modos de ser e estar no mundo, que vamos encontrar alterações

[...] nas formas de relação da escola com o trabalho e nas formas de participação dos sujeitos na condução do processo educativo, seja no interior da escola seja nas relações com os sujeitos coletivos que a conquistaram (comunidade e movimento social). (CALDART, 2011, p. 168)

Criam-se, por meio desta ruptura paradigmática e de projeto societário, escolas diferentes para finalidades educacionais distintas daquelas do capital, que estão a ser – coletiva e comunitariamente – construídas por meio de “exigência de participação da comunidade na escola, a entrada do trabalho no processo educativo escolar, a construção de formas coletivas de organização do trabalho e dos processos de gestão e a auto-organização dos estudantes.” (CALDART, 2011, p. 169).

São os movimentos sociais, sobretudo o MST, que tem pautado e materializado em nosso país escolas diferentes, voltadas à transformação social, à democratização das relações sociais, pois fundadas na democracia participativa. Tais ações

supõem a assunção do princípio fundamental da coabitação e respeito às diferenças em suas várias perspectivas. Podemos tomar como exemplo a questão da diversidade sexual, trabalhada e debatida há algum tempo e abordada muito recentemente no primeiro encontro LGBT do MST, o seminário “O MST e a Diversidade Sexual”, realizado entre os dias 7 e 9 de agosto de 2015 na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), em Guararema, São Paulo. Segue a transcrição de algumas falas de vários sujeitos que evidenciam as compreensões sobre a questão pelos que participam do Movimento:

A questão LGBT já vem sendo alicerçada dentro do Movimento Sem Terra há cerca de 10 anos. O nosso grande desafio sempre foi estar dentro das instâncias do Movimento, e assim conseguirmos colocar em pauta as questões que permeiam a causa LGBT. [...] Dentro do MST o debate da diversidade sexual está atrelado ao enfrentamento do capital e a luta de classes. Com esse seminário estamos trazendo o debate para o seio das opressões, compreendendo que o sujeito camponês, trabalhador tem especificidades. No Movimento Sem Terra, assim como em outros movimentos sociais do campo, existe um estranhamento em torno desse debate. O MST por natureza não é homofóbico, até porque essa seria uma contradição dentro de uma organização que tem entre um dos seus principais pilares a construção de uma sociedade justa e igualitária baseada no socialismo. (MST, 2015, s.p.)

Tais princípios, ligados à diversidade de maneira ampla, colocam na pauta da educação nacional a questão da formação inicial e continuada de educadores para este projeto societário da classe trabalhadora. E, mais do que isso, interrogam as Universidades e faculdades de formação de professores quanto ao seu papel social nesta construção coletiva.

## **Cenários na formação continuada de educadores indicativos do abismo entre as realidades no chão da sala de aula e os processos formativos**

Entre os anos de 2008 e 2010, trabalhamos colaborativamente com a Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED), especificamente junto ao Departamento da Diversidade (DEDI), com as equipes da Educação do Campo e o extinto Núcleo de Educação das Relações Etnicorraciais e Afrodescendência (NEREA), em várias frentes ligadas direta ou indiretamente à questão da diversidade dos povos do campo. Este departamento atendia os seguintes grupos sociais: povos indígenas; ilhéus e ribeirinhos, trabalhadoras/es rurais e sem terra, pequenas/os agricultoras/es, cipozeiras/os, faxinalenses, pescadoras/es, acampadas/os e assentadas/os; povos das comunidades remanescentes de quilombos e população negra, mulheres e homens (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e heterossexuais) discriminados pela sua cor, raça, etnia, orientação sexual, gênero, condição social e cultural.

Importante destacar que, na maioria das Secretarias de Educação das Unidades da Federação e dos municípios, em gerais núcleos, comissões ou grupos constituem equipes separadas das outras que trabalham com temas e conteúdos da educação básica “regular”. Tal arranjo institucional revela que, em geral, a questão da diversidade é vista como algo à parte, um apêndice, e não como elemento constituinte e inerente aos grupos humanos. Revela-se aqui o processo de homogeneização, de constituição do sujeito genérico próprio das leis da ciência e dos direitos modernos no contexto do capital.

Dentre as ações que realizamos em conjunto com a referida Secretaria, podem ser citadas aquelas ligadas à formação continuada de educadores de comunidades tradicionais e do

campo; abordamos também as questões ligadas às diversidades existentes no campo brasileiro em formações de professores de todas as áreas do conhecimento que trabalhavam em escolas das cidades paranaenses (2008-2015); realizamos trabalhos de formação continuada junto a professores indígenas (Kaingang, Xetá e Guarani); atuamos nas ações iniciais de implementação da proposta pedagógica quilombola da Comunidade de João Surá (Município de Adrianópolis/PR) e na elaboração e implementação da proposta pedagógica das ilhas do Paraná.

Somado às ações elencadas, a atuação com o tema diversidade e populações tradicionais e do campo junto aos professores de Curitiba e região metropolitana, de todos os componentes curriculares que compunham o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná (2010-2015), também nos evidenciou o abismo existente entre as diversidades presentes no chão da sala de aula e os processos educativos realizados nas escolas. Estes as negam e operam enquadrando os educandos do campo e das comunidades tradicionais a um modelo de vida urbano de cidades médias, grande e capitais, presentes em muitos livros didáticos, sobretudo os de geografia.

As reflexões e os apontamentos que apresentamos neste item foram elaborados no contexto dos trabalhos realizados juntamente com os educadores e equipe técnica da SEED que dele participaram (2008-2015). Podemos agrupar os trabalhos e educadores em dois grandes blocos: um, composto por profissionais que atuavam junto aos povos do campo e comunidades tradicionais, que vivenciavam cotidianamente a materialidade da realidade da Educação do Campo; e outro, ligado a professores que davam aula nas áreas urbanas e que, em geral, conheciam apenas alguns aspectos das mesmas ou tinham desconhecimento completo das situações vivenciadas pelos seus pares e também pelas comunidades em pauta.

É importante destacar que, considerando a pequena quantidade de registros e bibliografias sobre os trabalhos realizados por secretarias de educação nas escolas do campo e de comunidades tradicionais, aliado ao fato de que as escolas do campo constituem processos em constante (re)construção, o procedimento fundamental que utilizamos foi e ainda é a escuta, indicado pelas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (2006, p. 30):

[...] escutar os povos do campo, a sua sabedoria, as suas críticas; escutar os educandos e as suas observações, reclamações ou satisfações com relação à escola e à sala de aula; escutar as carências expostas pelos professores das escolas do campo; enfim, ouvir cada um dos sujeitos que fazem o processo educativo: comunidade escolar, professores e governos, nas esferas municipal, estadual e federal; por meio da escuta, será gerado o diálogo e nele serão explicitadas as propostas políticas e pedagógicas necessárias à escola pública.

O procedimento metodológico da escuta ajuda a colocar a coletividade na centralidade desta construção, e é por isso que outro procedimento fundamental é a dialogia entre os sujeitos, entidades e instituições indicados na citação anterior. A dialogia no trabalho com o primeiro grupo, via de regra, era realizado a partir do levantamento e da socialização das condições materiais de trabalho nas escolas e comunidades; do perfil de formação dos professores; das características da equipe escolar e sua coesão; da relação das comunidades com a escola; da localização da escola em relação às comunidades atendidas e a sede do município, entre outros elementos que nos possibilitassem, coletivamente, discutir e propor encaminhamentos teórico metodológicos para o trabalho em sala de aula, que considerasse as especificidades de cada equipe, seus pontos fortes e desafios e, sobretudo, suas experiências e encaminhamentos já realizados.

A ideia era sempre construir a partir do trabalho que já estava sendo realizado. Com o tempo, verificamos que tais elementos eram fundamentais para a constituição de processos formativos que minimamente dialogassem com a realidade diversa e complexa da Educação do Campo junto aos educadores. Neste contexto, também evidenciávamos que a formação continuada é sempre multidimensional e que todos os sujeitos que dela participavam e participam são educados e também educavam.

Ao longo do processo, compreendemos que, dependendo do aspecto formativo, as formações deveriam ser feitas com o coletivo ampliado dos educadores, o que auxiliava os mesmos a terem contato e refletirem sobre as mais diversas realidades e os encaminhamentos metodológicos, ampliando, dessa maneira, o repertório em relação às problemáticas e aos desafios inerentes ao funcionamento da escola, acerca das experiências de adensamento das relações das equipes escolares com as comunidades, no tocante aos trabalhos em sala de aula, entre outros. Em tais encontros coletivos, muitas vezes representantes das comunidades também participavam do processo.

O objetivo de estabelecer processos dialógicos entre equipe escolar e representantes eram bem amplos: aproximar as equipes escolares das comunidades; contar com o apoio das mesmas para a realização do trabalho nas escolas; informar as equipes escolares acerca dos modos de vida e conhecimentos das comunidades, a fim de que os educadores de todos os componentes curriculares pudessem estabelecer dialogia entre estes aspectos e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Em outros momentos, as formações eram realizadas em grupos focais, ora apenas com professores indígenas, das comunidades quilombolas, das ilhas fluviais e marítimas, que atendiam faxinalenses, assentados, enfim, os povos tradicionais e do campo do estado, isso porque muitas equipes tinham demandas

formativas específicas. Nestes encontros, se problematizavam e elaboravam encaminhamentos, a fim de fortalecer o trabalho de cada equipe escolar.

É importante destacar que, não raro, era necessário fazer a escuta em separado das equipes, pois o funcionamento das escolas dependia e ainda depende de uma série de outras políticas, instâncias administrativas, solicitações, arranjos administrativos e acordos. Dentre os mais comuns, podem ser citados o funcionamento das escolas em compartilhamento e consequente gestão dos espaços, tempos, funcionários e da merenda escolar, a manutenção das estradas, o transporte escolar, as semanas de formação organizadas pelos Núcleos Regionais de Ensino (NRE) e seus encaminhamentos, entre outros. Cabe destacar que a maioria das escolas estaduais do campo e das comunidades tradicionais ainda funciona em esquema de compartilhamento de estrutura predial com os municípios.

Tendo como base o que foi rapidamente descrito sobre as formações continuadas dos educadores que trabalham em escolas do campo e das comunidades tradicionais, revelou-se um conjunto de dúvidas ligadas a:

– *Legitimidade e necessidade da existência da escola no e do campo*: considerando a formação básica voltada à valorização do urbano, as licenciaturas às quais uma parte significativa dos professores tiveram acesso (ausência da Educação do Campo no processo formativo) e a lógica empresarial que impera na gestão escolar de grande parte das prefeituras municipais e sucessivas equipes pedagógicas do estado e municípios, verificamos que muitos educadores sequer compreendiam a importância da existência das escolas do campo e tampouco daquelas que atendiam as comunidades tradicionais. Pela ausência de reflexões sobre o tema, muitos defendiam que era melhor para

o educando do campo estudar em uma escola na cidade, que era, nesta perspectiva, de melhor qualidade. Estes educadores não compreendiam que a escola, para os sujeitos do campo, é fundamental, pois é vista como garantia de um futuro melhor para os seus filhos. Por isso, o fechamento da escola do campo corresponde ao apagar de luzes em relação à esperança de um futuro melhor. Além disso, se a escola está no campo, o poder público se responsabiliza pela manutenção das vias de acesso, fundamentais para o escoamento da produção agrícola e qualidade de vida dos povos do campo. Outro fato importante a ser destacado é que muitas escolas do campo centralizam serviços aos quais muitas comunidades não teriam acesso, por exemplo, a distribuição de leite, o atendimento de alguns serviços de saúde, principalmente em municípios cuja economia está voltada à produção agrícola e que possuem grandes extensões territoriais.

– *Legislações, documentos oficiais, diretrizes curriculares nacionais e estaduais da Educação do Campo, das escolas quilombolas e das ilhas do Paraná*: muitos educadores, ao desconhecerem tais documentos, tinham dúvidas as quais uma leitura atenta aos mesmos poderia sanar; ao desconhecerem as legislações, muitos não conseguem acessar direitos e políticas específicas para as escolas do campo; além disso, há casos em que professores e equipe escolar, pelo desconhecimento, ficam reféns de equipes técnico-pedagógicas, que nem sempre compreendem a lógica da Educação do Campo. Cabe destacar que há muitos e bons materiais completamente desconhecidos pelos educadores produzidos em âmbito nacional, estadual e regional.

– *Conteúdos a serem trabalhados e encaminhamentos metodológicos a serem materializados nas escolas do campo*: se compararmos as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Estaduais das Escolas de Educação Básica do Paraná, fica evidente os pa-

radigmas distintos que orientam a perspectiva desses documentos. A relação que cada um estabelece com os conhecimentos é completamente diferente. As diretrizes do campo estão fundadas no paradigma da educação popular, na dialogia, na investigação-ação, numa escola que auxilia o fortalecimento dos povos do campo, voltada para a compreensão das contradições inerentes à sociedade capitalista e para a transformação social. Os Parâmetros Curriculares, assim como as Diretrizes da Educação Básica do Estado do Paraná, concebem que, independentemente dos sujeitos, os conteúdos a serem trabalhados devem ser os mesmos e têm como fundamento uma escola para a manutenção do atual estado de coisas, dada a sua centralidade apenas nos conteúdos de cada componente curricular. Há que se atentar para o fato de que uma grande parte dos cursos de formação inicial de professores está fundamentada também neste paradigma de escola burguesa colonizadora.

Um outro agravante que percebemos era que a maioria dos professores tinham contrato temporário (Processo Seletivo Simplificado - PSS), o que impõe, na perspectiva das políticas de formação continuada, uma postura de permanente (re) fazer e reinício da formação, dada a alta rotatividade dos mesmos. Como poucos são os professores do quadro permanente do magistério (QPM - Efetivo), muitas escolas têm dificuldades na eleição dos diretores e/ou a direção da escola fica por anos a fio nas mãos de apenas uma única pessoa, ampliando, assim, a possibilidade do estabelecimento de processos de gestão escolar pouco democráticos.

A questão da formação inicial dos professores ligados à Educação do Campo e de comunidades tradicionais também deve ser pautada. Uma parte significativa dos professores que trabalham com tais grupos não possui formação para atuar na área em que foram contratados ou estão em processo de forma-

ção em cursos de licenciatura de qualidade questionável, ofertados por empresas de educação a distância. Muitos professores optam por fazer pedagogia, pois podem dar aulas em outro turno nas escolas municipais junto às séries iniciais, além do que, no estado do Paraná, na ausência de professor formado na área ou de acadêmico, o pedagogo pode assumir as aulas. Esta situação gera um contingente de professores que não têm o domínio dos conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento.

No que se refere especificamente às Diretrizes da Educação do Campo do Paraná, muitos professores alegavam não saber como trabalhar a partir dos seus eixos estruturantes (Trabalho: divisão social e territorial; cultura e identidade; Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável; Organização política, movimentos sociais e cidadania), principalmente aqueles ligados aos conteúdos das áreas de exatas e ciências da natureza.

Verifica-se, assim, um abismo entre a formação inicial e o trabalho na sala de aula das escolas do campo, que, por sua vez, se desdobra em demandas na formação continuada. Via de regra, as formações iniciais foram realizadas sem quase nenhum diálogo com as realidades concretas das escolas, sobretudo as localizadas no campo. Dessa maneira, em geral, os educadores pensam a escola e os processos educativos de forma bastante engessada, evidenciando-se também a falta de formação do formador. O velho modelo reprodutivista e conteudista é a referência única de uma parte significativa dos professores formadores, por isso, diferenças são compreendidas como deficiências. Outro aspecto a ser problematizado é o trabalho por áreas do conhecimento na proposta pedagógica da Educação do Campo no estado do Paraná, pois muitos professores alegam desconhecimento dos conteúdos ligados às áreas de conhecimento com as quais devem trabalhar.

A despeito de todo um conjunto de desconhecimentos, é importante destacar que os professores que atuam nas escolas do campo têm um repertório vasto de experiências, de informações referentes aos educandos e suas respectivas comunidades, que, de modo bastante espontâneo, acaba funcionando como um balizador de seu trabalho em sala de aula. Muitos se sentem tocados pela dura realidade dos povos do campo e das populações tradicionais, e passam a se engajar em suas lutas e até mesmo acabam por construir sua identidade profissional como educador do campo.

Com relação ao segundo grupo de professores, ou seja, aqueles que dão aulas nas cidades e que desconhecem a realidade e diversidade presentes no campo e na Educação do Campo, verificamos que muitos sequer possuem informações básicas sobre as escolas do campo, a vida do camponês e menos ainda sobre as comunidades tradicionais. Não raro, nos encontros de formação alguns professores começam a suspeitar ou verificam que suas próprias origens estão ligadas aos povos tradicionais.

Se há muito o que caminhar com os educadores das escolas do campo em relação ao conhecimento dos modos de vida dos sujeitos do campo e das comunidades tradicionais, com aqueles que sequer estão em contato com os povos do campo, ainda há muito mais o que fazer em termos de formação. O que fica evidente no tocante à Educação do Campo e das comunidades tradicionais é a ausência, o apagamento e a eliminação aos quais, historicamente, estes sujeitos estão sendo submetidos, ampliando o abismo existente entre as experiências do chão da escola junto a estes grupos e a formação inicial e continuada de educadores.

## **Considerações finais: os desafios da formação inicial e continuada de educadores em escolas que negam a existência da diversidade**

Tendo como base o exposto, verifica-se que há muito o que fazer para a diminuição do abismo existente entre a formação inicial e continuada e as demandas das escolas do campo. Dentre as ações urgentes, parece-nos que a mais fundamental seja a mudança de paradigmas que orientam a produção dos conhecimentos e o trabalho com os mesmos nas salas de aula. Caso contrário, permanecerão as incompreensões produzidas pelo capitalismo nas relações entre conhecimento e poder que Aimé Césaire (1978, p. 19-25, apud MENESES, 2014, p. 96) destaca:

Falam-me de progresso, de ‘realizações’, de doenças curadas, de níveis de vida elevados acima de si próprios. Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas. Lançam-me à cara factos, estatísticas, quilometragens de estradas, de canais, de caminhos de ferro. Mas eu falo de [...] milhões de homens arrancados aos seus deuses, à sua terra, aos seus hábitos, à sua vida, à dança, à sabedoria. Falo de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo. Lançam-me em cheio aos olhos toneladas de algodão ou de cacau exportado, hectares de oliveiras ou de vinhas plantadas. Mas eu falo de economias naturais, de economias harmoniosas e viáveis, de economias adaptadas à condição do homem indígena desorganizadas, de culturas de subsistência destruídas, de sub-alimentação instalada, de desenvolvimento agrícola orientado unicamente para benefício das metrópoles, de rapinas de produtos, de rapinas de matérias-primas. [...] Falam-me de civilização, eu falo de proletarianização e de mistificação.

A escola do campo, bem como seus educadores, tem papel fundamental na reversão do processo descrito por Aimé Césaire, contudo, é fundamental também que as instituições universitárias que fazem ensino, pesquisa e extensão sejam chamadas para as frentes em que deveriam colaborar. Porém, não se trata de qualquer colaboração, ou de executar processos formativos que já ocorrem hegemonicamente, baseados unicamente em aulas expositivas, palestras e certificação. Trata-se de um convite para a construção do que Boaventura de Sousa Santos (2006) denomina de teoria alternativa de alternativas, postura epistemológica que nos parece bastante profícua e que o auxiliou a propor:

[...] uma reflexão sociológica, articulando dois eixos: a sociologia das ausências, que procura expandir o domínio das experiências sociais que, embora disponíveis, são produzidas como não existência, de tal forma que o seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais; e a sociologia das emergências, que almeja ampliar o domínio das experiências sociais possíveis, criando as condições necessárias para valorizar a experiência e evitar o desperdício. (MENESES, 2014, p. 100)

Eis o desafio colocado para as instituições educacionais e de pesquisa em todos os níveis. Entendemos que a realização da sociologia das ausências supõe que os educadores do campo e das comunidades tradicionais tenham postura investigativa e sejam incentivados a realizar registros das experiências sociais disponíveis nas escolas onde lecionam. Até porque, infelizmente, no curto e médio prazo, seus educandos dificilmente chegarão às Universidades públicas e raríssimos nelas atuarão. A Universidade pública ainda é patrimonialista... Aos educadores das Universidades cabe a transformação, (re)criação de cursos de formação inicial e continuada, mas também de ações de extensão, pesquisas e programas de pós-graduação fundados na sociologia das ausências e das emergências, a fim de que cons-

truam, juntamente com a colaboração dos movimentos sociais, condições ontológicas, epistemológicas, morais e éticas para o fortalecimento das escolas resultantes das lutas dos povos do campo e comunidades tradicionais. Neste sentido, os movimentos sociais, sobretudo o MST, têm acumulado um conjunto riquíssimo de experiências que certamente colaborariam para construir escolas diferentes das que temos e fundadas na coabitação e respeito às diversidades.

## Referências

- CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIN, Antônio et al. (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2.ed. Florianópolis: Insular, 2011. p. 145-187.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- INEP. **Nota Técnica**, IDEB, 2009. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/nota\\_informativa\\_ideb\\_2009\\_11082011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/nota_informativa_ideb_2009_11082011.pdf). Acesso em: 28/11/2015.
- MENESES, Maria Paula. **Diálogo de saberes, debate de poderes**: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. Disponível em: <[http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097\\_Di%20logos%20de%20saberes,%20debates%20de%20poderes.pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_Di%20logos%20de%20saberes,%20debates%20de%20poderes.pdf)>. Acesso em: 01/08/2015.
- MOVIMENTO dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O que queremos com as escolas dos assentamentos. MST (org.). **Caderno de Educação**, n. 13, Edição Especial: Dossiê MST Escola - Documentos e estudos (1999-2001). Veranópolis: Iterra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Sou gay, sou lésbica, sou trans, sou bi, sou Sem Terra, sou humano, sou como você**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/08/11/sou-gay-sou-lesbica-sou-bi-sou-sem-terra-sou-humano-sou-como-voce.html>>. Acesso em: 13/08/2015.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141988000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141988000200007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 01/08/2015.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 2, jan./abr. p. 143-155, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 01/08/2015.

# *Formação de Professores das escolas localizadas no campo em municípios da Região Metropolitana de Curitiba*

MARIA ANTÔNIA DE SOUZA  
KATIA APARECIDA SEGANFREDO  
REGINA BONAT PIANOVSKI  
ROSANA APARECIDA DA CRUZ  
MARIA IOLANDA FONTANA  
CAMILA CASTELIANO PEREIRA

## **Introdução**

Este texto traz uma análise da formação de professores que trabalham nas escolas públicas localizadas no campo, em cinco municípios da Região Metropolitana de Curitiba: Araucária, Campo Magro, Fazenda Rio Grande, Quitandinha e Tijucas do Sul. O trabalho é fruto da pesquisa<sup>1</sup> vinculada ao Programa “Observatório da Educação”, financiado pela CAPES/INEP, intitulada “Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”.

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi aprovada pela CAPES/OBEDUC, Edital 038/2010, como projeto de Núcleo em Rede, coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com a Universidade Federal de Pelotas e a Universidade Tuiuti do Paraná. Participam da pesquisa estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado), graduandos de diversas áreas e professores do Ensino Fundamental que trabalham em escolas públicas localizadas no campo. No estado do Paraná, a pesquisa tem sido desenvolvida em sete escolas localizadas em cinco municípios situados na Região Metropolitana de Curitiba.

A pesquisa está voltada para a análise da condição de letramento do professor em relação à concepção da Educação do Campo, tal como construída a partir da década de 1990, no Brasil, e em relação às práticas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para compreender a condição de letramento do professor, várias frentes de trabalho têm sido construídas em sete escolas públicas dos cinco municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Dentre as frentes de trabalho, destacam-se: as ações de mediação no espaço escolar, com a finalidade de provocar o debate sobre a Educação do Campo; a intervenção no contexto escolar, com o intuito de possibilitar reflexões sobre a prática pedagógica, em especial no que diz respeito à leitura e escrita, em consonância com as experiências fundamentadas na Educação do Campo; a realização de instrumental<sup>2</sup> de pesquisa, com a finalidade de verificar a condição de letramento do professor.

Assim, este texto traz os resultados da pesquisa desenvolvida no estado do Paraná, nos cinco municípios supracitados, com 52 professores. Importante destacar que a parte do instrumental de pesquisa que está sendo utilizada como fonte para análise neste texto contempla perguntas e respectivas respostas sobre: formação inicial do professor, tempo e regime de trabalho na escola, formação continuada de professores, participação em organizações e movimentos sociais.

---

<sup>2</sup> O instrumental de pesquisa teve três eixos temáticos, a saber: 1) formação do professor; 2) prática pedagógica; e 3) condição de letramento. Foi denominado de questionário, contendo 20 questões respondidas por 52 professores de sete escolas localizadas no campo. O instrumental de pesquisa coletivo foi elaborado pelos três núcleos de pesquisa do projeto OBEDUC – UFSC, UFPEL e UTP. O instrumento foi realizado nos três estados da Região Sul do Brasil. Pode ser visualizado na íntegra no Apêndice 1, ao final deste livro.

A estrutura do texto está assim disposta: A primeira parte traz informações sobre o perfil do professor, regime de trabalho e percepção quanto à formação continuada. A segunda é composta de reflexões sobre conhecimento e formação de professores, tendo em mente a concepção da Educação do Campo e a realidade vivida nas escolas que não têm aderência a essa concepção, tal como construída pelos movimentos sociais.

## **Sujeitos e contexto da pesquisa**

Foram interrogados 52 professores que trabalham nas escolas públicas localizadas no campo, em cinco municípios da Região Metropolitana de Curitiba. A Região Metropolitana de Curitiba é composta de 29 municípios. A maior parte deles possui características rurais, como atividades vinculadas à agricultura familiar e frentes de exploração vinculadas ao agronegócio e, também, atividades agroindustriais. São municípios com grande extensão territorial, vasta diversidade ambiental e sociocultural, baixa densidade demográfica, territórios extremamente pobres ao lado de território de maior riqueza no Estado, ou seja, é uma região de contrastes econômico-sociais, de impactos ambientais e de grandes potenciais em termos de recursos humanos e naturais.

Os cinco municípios da pesquisa estão destacados na Figura 1, a seguir.

A Formação de Professores das escolas localizadas no campo em municípios da Região Metropolitana de Curitiba

FIGURA 1 – CINCO MUNICÍPIOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA



FONTE: [http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/Mapas2013/RMC\\_2013\\_Politico.pdf](http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/Mapas2013/RMC_2013_Politico.pdf)

Organização: Katia Aparecida Seganfredo, abril de 2014.

Esses municípios foram escolhidos para integrar a pesquisa porque possuíam escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [IDEB], referente ao ano de 2009. O Quadro 1 ilustra o Índice de Desenvolvimento Humano [IDH] e o IDEB dos cinco municípios, bem como a população total do município, a população moradora da área urbana e da área rural, a dimensão territorial e a densidade demográfica do município.

QUADRO 1 – IDEB, IDH E POPULAÇÃO DOS CINCO MUNICÍPIOS

Município	IDEB			IDH	População						Área total (Km <sup>2</sup> )	Densidade demográfica
	2009	2011	Meta 2013		Absoluta			Relativa %				
					Total	Urbana		Total	Urbana			
	Total	Na sede Municipal	Na sede Municipal			Total	Na sede Municipal		Na sede Municipal			
Araucária	4.8	5.0	5.4	0,740	119 123	110 205	109 547	100,0	92,5	92	469,2	253,9
Campo Magro	4.9	5.1	5.1	0,701	24 843	19 547	4 759	100,0	78,7	19,2	275,6	90,15
Fazenda Rio Grande	4.7	5.1	5.4	0,720	81 675	75 928	75 928	100,0	93,0	93,0	116,7	700,02
Tijucas do Sul	4.7	4.8	5.3	0,636	14 537	2 285	2 285	100,0	15,7	15,7	672,2	21,63
Quitandinha	4.9	*	5.3	0,680	17 089	4 887	4 588	100,0	28,6	26,8	447,0	38,23

Organização: Pereira. Camila Casteliano. 2014, com base em dados do INEP, IBGE E IPARDES.

As sete escolas escolhidas para a pesquisa possuem características descritas no Quadro 2, quanto ao IDEB, nos anos de 2009 e 2011.

QUADRO 2 – IDEB E MATRÍCULAS NAS SETE ESCOLAS PESQUISADAS

Escola	Município	IDEB 2009	IDEB 2011	Número de alunos matriculados em 2013			Meta IDEB 2013
				Pré-escola	Séries Iniciais	Anos Finais	
Escola Rural Municipal Rosa Picheth	Araucária	5.4	5.6	0	238	222	5.9
Escola Rural Municipal Rui Barbosa	Araucária	3.5	4.9	0	136	0	4.1
Escola Municipal Mercedes Marques dos Santos	Campo Magro	4.3	4.1	19	170	0	4.8
Escola Municipal Rural Senador Alô Guimarães	Fazenda Rio Grande	*	*	12	30	0	*
Escola Rural Municipal Leopoldo Jacomel	Tijucas do Sul	2.1	**	12	53	0	3.4
Escola Rural Municipal Emiliano Pernetá	Tijucas do Sul	4.2	**	19	88	0	4.8
Escola Rural Municipal Vilson Hasselmann	Quitandinha	3.3	**	43	227	0	3.9

\* Escola não contempla o número de alunos mínimos para participar da prova Brasil. \*\* Sem média na Prova Brasil 2011. FONTE: INEP, 2011. Organização: Pereira, Camila Castaliano. 2014.

Na sequência, serão expostos dados de cada uma das escolas, com a indicação dos principais aspectos constatados durante a realização do instrumental de pesquisa sobre condição de letramento dos professores.

Na *Escola Rural Municipal Rui Barbosa*, localizada no Município de Araucária, oito professoras participaram da pesquisa. Destas, quatro cursaram Magistério em nível médio, Graduação

em Pedagogia e especialização<sup>3</sup> na área da Educação. Três professoras têm formação em Pedagogia e cursaram especialização e uma professora fez o Curso de Licenciatura em Letras e está concluindo a especialização. Os cursos de graduação foram realizados na seguinte modalidade: cinco professoras realizaram curso de graduação de forma presencial em instituição privada, duas cursaram em instituição privada na modalidade a distância, e uma professora cursou a graduação em instituição pública na modalidade a distância.

Das oito professoras que responderam ao questionário, quatro apontaram o Curso de Magistério como o mais importante; duas citaram que o que mais contribuiu no processo de formação foi o curso de Graduação em Pedagogia, e uma delas apontou suas próprias iniciativas de estudo ou de busca por novas alternativas de trabalho, ao passo que outra professora destacou sua própria experiência em sala de aula como determinante para sua função. Ainda, entre as oito professoras, quatro afirmaram que o que menos contribuiu para o desenvolvimento do seu trabalho docente foi o curso de pós-graduação; três citaram as reuniões e os grupos de estudo na escola, e uma professora afirmou que a experiência em sala é o que menos contribui para o processo de formação.

Na *Escola Municipal Rosa Picheth*, também localizada no Município de Araucária, nove professores responderam ao questionário. Deste total, quatro cursaram o magistério. No que tange à educação superior, todos são formados em áreas como Matemática, História, Pedagogia e Artes. Os nove professores têm especialização em educação.

Sobre a modalidade de ensino, quatro professores cursaram a graduação de modo presencial em instituição pública,

---

<sup>3</sup> Especialização refere-se à modalidade de pós-graduação lato sensu, muito presente no estado do Paraná.

três cursaram a distância em instituição privada, um cursou a graduação de forma presencial em instituição privada, e um na instituição pública a distância.

Os professores destacaram que cursos mais relevantes para sua formação foram os de especialização, tais como alfabetização e letramento, leitura e literatura; alfabetização e matemática envolvendo todos os conteúdos.

Quanto ao grau de relevância para o trabalho docente, dos nove profissionais que responderam ao instrumental, oito apontaram o curso de magistério e o de formação de nível superior. Apenas um não respondeu esta questão. Como grau de menor relevância em sala de aula, sete apontaram reuniões/grupos de estudo na escola, um destacou os cursos de formação continuada, e um assinalou a sua própria experiência em sala de aula.

Na *Escola Rural Municipal Alô Guimarães*, localizada no município de Fazenda Rio Grande, duas professoras responderam ao instrumental sobre letramento. Ambas cursaram magistério em Ensino Médio e graduação em Pedagogia na modalidade a distância, em instituição privada. Uma das professoras possui especialização em Psicopedagogia. As professoras consideram que o curso de Magistério é de grande relevância para sua prática docente, depois, a formação em Ensino Superior. Para uma das professoras, o que menos contribui para a prática docente é a própria experiência em sala de aula. A outra professora indicou que as reuniões e os grupos de estudos na escola são menos relevantes no trabalho docente. A professora que possui pós-graduação considera que o curso tem pouca importância para a sua formação, apesar de tê-lo cursado.

Na *Escola Rural Municipal Vilson Hasselmann*, localizada no município de Quitandinha, 11 professoras participaram da pesquisa. Sobre o processo de formação, uma professora atua com formação apenas em Magistério em nível médio, três pro-

fessoras com formação em Magistério, graduação em Pedagogia e especialização; uma professora está cursando graduação em Pedagogia; e seis professores possuem graduação em Pedagogia e especialização. Sobre a modalidade de ensino, quatro professoras cursaram de forma presencial em instituição privada, uma cursou de modo presencial em instituição pública, três cursaram na modalidade a distância em instituição privada, duas de modo semipresencial (não indicaram se foi no sistema público ou privado), e uma não respondeu essa questão. Do total de 11 professoras, cinco cursaram especialização na área de educação.

Entre as 11 professoras, seis destacaram o Magistério como mais importante em seu processo formativo, duas afirmaram que o mais relevante é a experiência em sala de aula, para outras duas professoras é a formação de nível superior o curso mais relevante, e uma professora não respondeu a esta questão. Para quatro professoras, o curso com menor relevância para o trabalho docente é a pós-graduação, e para três delas são as reuniões/grupos de estudo na escola. Uma professora indicou que a formação de nível superior é o menos relevante, uma delas apontou suas próprias iniciativas de estudo ou de busca por novas alternativas de trabalho como menos relevante, e duas professoras não responderam a essa questão.

Na *Escola Rural Municipal Emiliano Pernetá*, localizada no município de Tijucas do Sul, cinco professores participaram da pesquisa. Quanto à formação, três possuem Magistério e graduação em Pedagogia, duas professoras possuem graduação em Pedagogia e uma professora cursou licenciatura em Geografia. Uma professora possui especialização *lato sensu*. Os cursos de graduação realizaram-se nas seguintes modalidades: presencial em instituição privada (duas professoras), a distância em instituição pública (duas professoras), e a distância em instituição privada (uma professora).

Ainda, entre essas seis professoras que participaram da pesquisa, quatro consideram que o Magistério cursado em nível médio foi o que mais contribuiu para a sua formação, e para duas delas a graduação teve maior relevância. As seis professoras consideram que a pós-graduação e a formação continuada são processos de menor relevância para o trabalho docente.

As professoras salientaram que alguns cursos vinculados ao governo federal têm contribuído principalmente quanto ao processo de alfabetização dos estudantes. Citaram o Pró-Letramento<sup>4</sup> e o Plano Nacional de Alfabetização da Idade Certa<sup>5</sup>, afirmando que são importantes no sentido de que possibilitam aprofundar os conteúdos das áreas de ensino, repensar a prática

---

<sup>4</sup> Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. Pró-Letramento funcionará na modalidade semipresencial. Para isso, utilizará material impresso e em vídeo e contará com atividades presenciais e a distância, que serão acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas, com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12346&Itemid=698](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=698). Acesso em: 30 mar. 2014.

<sup>5</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Formação: Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo. Os Orientadores de Estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. É recomendável que os Orientadores de Estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 30 mar. 2014.

pedagógica, aprender novas metodologias de ensino, elaborar novos critérios de avaliação e promover iniciativas de aproximação com familiares dos estudantes.

Na *Escola Rural Leopoldo Jacomel*, localizada no município de Tijucas do Sul, quatro professoras responderam ao questionário. Ao considerar o processo de formação inicial, verificou-se que uma professora possui formação apenas em magistério, duas têm graduação em Pedagogia, e uma está cursando Pedagogia. Duas professoras cursaram a graduação na modalidade de ensino a distância em instituição privada e uma cursou no modo presencial em instituição privada.

Referente ao curso de maior relevância ao trabalho docente, três professoras destacaram ser o curso de graduação e uma professora apontou o Magistério. Quanto aos aspectos menos relevantes ao trabalho docente, duas professoras dizem ser o Magistério e duas as reuniões/grupos de estudo na escola.

Na *Escola Rural Municipal Professora Mercedes Marques dos Santos*, nove professoras responderam ao questionário, somadas à coordenadora pedagógica, a diretora e duas coordenadoras da Secretaria da Educação do Município que participam como bolsistas do OBEDUC, totalizando 13 participantes. Todas as professoras possuem Magistério em nível médio, cinco possuem graduação em Pedagogia, três cursaram Magistério Superior, sendo que sete realizaram graduação em instituição privada, na modalidade a distância, quatro em instituição privada, na modalidade presencial, e uma não respondeu a questão. Das 13 professoras, 11 possuem pós-graduação *lato sensu*.

Constata-se que das 13 professoras que responderam a pesquisa, sete consideram que a experiência em sala de aula foi o que mais contribuiu para o aperfeiçoamento da prática docente, e para seis delas a formação mais importante foi o Magistério cursado em nível médio. A graduação é considerada, para a

maioria das professoras, como menos relevante, sendo apontada por apenas três professoras como a segunda formação que mais contribuiu para a prática pedagógica. Infere-se que existe uma desvalorização da graduação, quando esta formação foi realizada em educação a distância, pois cinco – dentre as sete que cursaram esta modalidade de ensino – consideram que o Magistério em nível médio foi a formação mais relevante.

Foi verificado que para nove professoras, entre as 11 que realizaram pós-graduação *lato sensu*, esta formação foi identificada como a menos importante. A formação continuada é indicada por apenas uma professora como formação que mais contribuiu para a sua prática pedagógica.

Todas responderam que realizam os cursos de aperfeiçoamento profissional oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, com destaque para os cursos nas áreas de Alfabetização, Matemática e Artes, e também participam dos programas ofertados pelo governo federal, como o Proinfo<sup>6</sup>, Pró-Letramento e o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. As professoras relatam que os cursos de formação continuada contribuíram principalmente para melhorar a relação professor/aluno, para aprofundar os conteúdos das áreas de ensino, para repensar a prática pedagógica, aprender novas metodologias de ensino e para avaliar a própria prática.

Observa-se a presença marcante da formação inicial na modalidade a distância, que, segundo relato dos professores, se

---

<sup>6</sup> Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) – É um programa educacional promovido pelo MEC com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas urbanas ou rurais computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?itemid=462>. Acesso em: 30 mar. 2014.

justifica pela dificuldade de acesso às Universidades, uma vez que a modalidade presencial é ofertada na capital, exigindo dos professores gastos com transporte, alimentação e o tempo necessário para tal deslocamento, pois a maioria desses docentes reside nas próprias comunidades rurais, próximo às escolas nos municípios onde atuam. No que se refere à formação a distância, também é necessário considerar que algumas instituições de ensino estabeleceram parcerias com alguns municípios supracitados, que financiaram os custos da formação desses professores, pois tinham necessidade de qualificá-los.

A educação a distância faz parte do projeto de desenvolvimento do país para ampliar a oferta de formação inicial e continuada de professores. Para Patto (2013), a natureza dessa formação está pautada na técnica que empobrece a experiência, bloqueia o pensamento autônomo, constitui um conhecimento morto acerca da realidade, forma um pensamento homogêneo e impede a educação para a emancipação. Cabe ressaltar que a autora não é contra esse recurso, mas considera fundamental fazer a crítica radical à natureza desse processo no contexto da sociedade capitalista.

Faria (2015) analisou a formação continuada de professores nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba e constatou que a grande maioria fez formação continuada a distância e também formação inicial a distância. Sendo presencial ou a distância, o autor constatou que a maioria fez a formação profissional em instituição particular de ensino (institutos ou faculdades isoladas). Importante ressaltar que, **independentemente de as professoras terem realizado sua formação na modalidade presencial ou a distância, se em instituição pública ou privada, em nenhum momento seu processo de formação foi mediado pela concepção da Educação do Campo.** Este dado foi constatado, no ano de 2011, em entrevistas realizadas com os profissio-

nais das sete escolas envolvidas no projeto OBEDUC.

Desde a concepção do projeto de pesquisa, foi diagnosticada a distância entre a concepção da Educação do Campo gestada nos movimentos sociais e a educação efetivada nas escolas públicas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba. Também, inquieta o fato de que as organizações sociais de trabalhadores do campo nessa região não têm expressividade, levando o grupo de pesquisadores a olhar atentamente para os municípios, na busca de identificar coletivos como movimentos, sindicatos, organizações de produtores, associações de moradores, entre outros. No final do ano de 2015, uma comunidade de povos do campo do município de Cerro Azul organizou-se para discutir o fechamento de escolas públicas no campo, no município. Também no ano de 2015, a Articulação Paranaense Por Educação do Campo produziu um jornal, no mês de julho, em que enumerou motivos que justificam o não fechamento de escolas, corroborando o que está disposto nos documentos nacionais da Educação do Campo, bem como os seus princípios.

O que se verifica é que a formação continuada dos professores nessas escolas ocorre a partir de um modelo único, de uma visão genérica, sendo que em alguns momentos são realizadas adaptações na organização do trabalho pedagógico. Arroyo (2012) destaca que a formação dos professores das escolas do campo não pode ser genérica, centrada em um único formato. Em obra de 2010, o autor salienta as matrizes pedagógicas trabalho, terra, cultura, vivência da opressão e movimentos sociais, para dizer que cursos de formação de professores que se orientam pela concepção da Educação do Campo têm que investigar essas matrizes. Os professores que responderam ao instrumental de pesquisa em momento algum demonstram ter vivenciado processos formativos que dessem atenção ao campo brasileiro, quanto mais às matrizes pedagógicas. Por essas constatações,

torna-se urgente rever a matriz formativa de professores, afinal, o Brasil não está reduzido ao espaço urbano. E muitas histórias de professores têm vínculo direto com a terra, a exemplo de histórias de exclusão e de expulsão do campo.

O direcionamento das políticas públicas, em resposta às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/96), tem dado pouca atenção à formação inicial e promovido a formação continuada de professores, principalmente na forma de programas compensatórios (PROINFO, PRÓ-LETRAMENTO etc.), com a finalidade de suprir aspectos deficitários da formação inicial. Esta perspectiva altera o propósito dessa educação, que deveria promover o

[...] aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações em suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58)

Em contraposição aos direcionamentos das políticas públicas para a formação de professores, os pesquisadores brasileiros<sup>7</sup>, desde os anos de 1990, já contestavam os modelos instrumentais de formação continuada, realizados na sua maioria por meio de treinamentos em cursos intensivos, rápidos, massificados, geralmente encomendados como pacotes pelos sistemas de ensino. Defendiam propostas de formação continuada que considerassem as salas de aula e o projeto político pedagógico da escola; que valorizassem os saberes construídos pelos professores relacionados aos aspectos teóricos e aos problemas concretos vividos pelos docentes. A produção do conhecimento, a partir

---

<sup>7</sup> Mapeamento realizado por Brzezinski e Garrido no ano de 2001, com base em artigos publicados no GT formação de professores, da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, no período compreendido entre os anos de 1992 e 1998.

deste contexto, passa a valorizar processos formativos voltados à reflexão dos professores sobre a própria prática, para que pudessem compreender os problemas do cotidiano escolar e criar alternativas transformadoras (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 87).

O Movimento Nacional da Educação do Campo tem uma concepção plural de formação dos professores do campo, defende uma

[...] relação estreita entre a função educativa, diretiva e organizativa no perfil de educadores; dá ênfase às didáticas não apenas escolares, de ensino, mas às estratégias e didáticas para a dimensão e consolidação da Reforma Agrária e dos movimentos. (ARROYO, 2012, p. 363)

A formação dos professores do campo, nesse viés, incorpora a formação instrumental e a supera, quando menciona que seu princípio basilar está no seu processo de humanização. Esse é o conceito radical e, em construção, da formação dos professores do campo, a partir dos movimentos sociais de trabalhadores do campo. Essa perspectiva da Educação do Campo está por ser construída com os povos do campo dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Ao adentrar nas escolas públicas localizadas no campo, fica evidente que não há presença dos movimentos sociais e nem conhecimento das experiências desenvolvidas no Brasil desde a década de 1990, segundo a concepção da Educação do Campo.

**O que é importante chamar a atenção é que a Educação do Campo – enquanto movimento político e pedagógico – precisa adentrar na escola pública localizada no campo.** A escola pode ser um lugar articulador de novas frentes de lutas em torno do campo brasileiro, pela superação das contradições e ideologias que negam o campo e os povos do campo no país.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Maria Antônia de Souza, reflexões empreendidas junto à equipe do Observatório da Educação, UTP, 2012 a 2014.

Importante lembrar a obra de Ianni (2004) para compreender aspectos da sociedade brasileira e neles localizar processos de formação e de construção de políticas educacionais. O autor indica três processos históricos que explicam a formação do Brasil: inicialmente, o processo de colonização, em que a economia organizou-se a partir das demandas externas, a associação de capitais estrangeiros e nacionais e a crescente monopolização do aparelho estatal pelo capital financeiro. Um segundo ponto que o autor destaca é a mão de obra escrava, que resultou em um universo de valores determinando modos de ser, pensar e agir, no qual a sociedade permanece enraizada, marcando largamente a formação social brasileira, em suas particularidades sociais, econômicas, políticas e culturais. E por fim, o desenvolvimento econômico desigual e combinado que caracteriza toda a formação social brasileira:

[...] a sucessão dos ciclos econômicos, em combinação com os surtos de povoamento, expansões das frentes pioneiras, organização do extrativismo, pecuária e agricultura, urbanização e industrialização tudo isso resultara numa sucessão e combinação de formas as mais diversas e contraditórias de organização da vida e trabalho. (IANNI, 2004, p. 59)

Os interesses políticos, indicações realizadas pelos governantes, as trocas de favores políticos, são fatores que fazem parte de um patrimonialismo que ainda perdura nos dias atuais. No Estado capitalista, o propósito de uma política educacional, segundo Nascimento (2010), é a lógica do capital, com o intuito de garantir direitos individuais através da mão de obra qualificada. O Estado passa a ser regulador, intervindo através de seus interesses. Mas como vencer e ultrapassar estes obstáculos? É necessária a formação de sujeitos que reflitam sobre esta lógica do capital na formação de educadores. Nesse sentido, Antonio e Martins (2009) escrevem que é necessária a luta social, o enfrentamento de projetos conservadores, na busca de uma educação

em defesa de um projeto social popular.

Diante das contradições de um Estado capitalista, torna-se importante repensar os processos de formação de educadores e educadoras através de um conhecimento que proporcione reflexões de conscientização política. O educador não basta que seja simplesmente militante, mas conheça a sua comunidade, seus educandos, a cultura e as linguagens. Precisa dominar alguns conhecimentos e ter uma formação específica; lutar contra as injustiças, desenvolvendo uma pedagogia da liberdade e da rebeldia, e que, através da vivência individual e em grupos, contribua para o desenvolvimento das relações sociais e humanas. (GOHN, 2006). É desse cenário estrutural do Estado brasileiro, caracterizado pela concentração da propriedade, exploração da mão de obra, políticas populistas e dependência em relação ao capital externo, que resulta a frágil formação docente nas escolas aqui apresentadas. Essa formação é produto dessas relações construídas na sociedade capitalista.

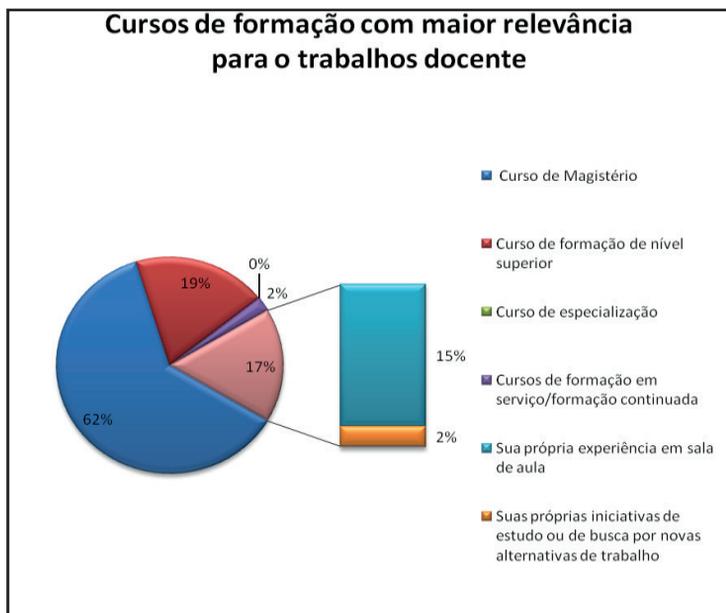
É por isso que a concepção da Educação do Campo, entendida como a resistência histórica da desigualdade dos povos do campo, compreende outro projeto de desenvolvimento social. Frigotto (2010, p. 40) destaca que a educação traz características contra-hegemônicas ao desenvolver processos formativos e pedagógicos que transformam cada trabalhador do campo ou da cidade em sujeito, com a consciência de classe que lhe indica a necessidade de superar a sociedade de classes, pois é a formação intelectual da classe trabalhadora que modifica o panorama ideológico de um período histórico.

E nesse sentido, a atuação do professor da escola do campo estará materializando a Educação do Campo como prática contra-hegemônica na medida em que constrói “educação para uma sociedade sem classes, educação enquanto fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual” (FRIGOTTO, 2010, p. 36).

## Formação de professores e relevância para a prática pedagógica

Os 52 docentes questionados responderam sobre a relevância dos cursos de formação para a prática pedagógica. A grande maioria destaca o Magistério como sendo de grande relevância. Isso nos faz interrogar a respeito da educação superior e da presença da concepção da educação, ou não, nos processos formativos de professores que trabalham nas escolas públicas que se localizam no campo.

GRÁFICO 1 – CURSOS MAIS RELEVANTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

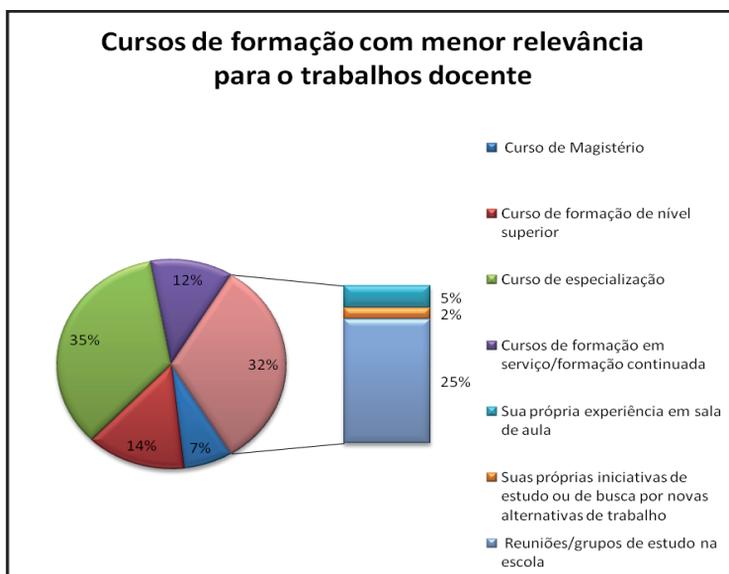


FONTE: Instrumental OBEDUC/2013.  
Organização: Camila Casteliano Pereira, 2014.

A respeito dos cursos menos relevantes para a prática pedagógica, os professores destacam o curso superior e a especialização, deixando uma questão importante em aberto para as políticas educacionais e para a formação de professores, a saber:

há uma visão técnica sobre o processo formativo, por parte do professor, ou há uma formação superior inadequada para a escola/Educação Básica?

GRÁFICO 2 – CURSOS MENOS RELEVANTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA



FONTE: Instrumental OBEDUC/2013.  
Organização: Camila Casteliano Pereira, 2014.

Verifica-se que a política de formação docente, principalmente a formação continuada, chega aos professores que atuam nessas escolas públicas localizadas no campo por via governamental. Nas escolas analisadas, principalmente os cursos de formação continuada são ofertados e organizados pelas secretarias municipais de educação, geralmente no início de cada semestre letivo, e compreendem palestras e oficinas realizadas em dois ou três dias ou como programas do governo federal. Nessas propostas, raramente é abordada a concepção de Edu-

cação do Campo, as ruralidades que marcam o território brasileiro, as particularidades dos povos do campo, as contradições do campo e do modo de produção capitalista. São concepções e temas fundamentais para a compreensão do sentido da escola e da Educação do Campo.

No que se refere ao processo de formação que mais contribuiu para a prática pedagógica, a maioria dos professores mencionou que foi o Magistério cursado em nível médio, considerado por 64% dos professores. Infere-se que os conhecimentos práticos da didática recebidos nesta formação, mesmo que desarticulados de seus pressupostos teóricos, são reconhecidos e valorizados pelos professores pela sua aplicabilidade nas aulas.

A graduação e a especialização foram consideradas menos relevantes nesse processo. Esta percepção do professor põe em crise as formações pensadas em função da homogeneização e está relacionada à estrutura curricular dos cursos de formação inicial e continuada que desarticula prática social, ensino e pesquisa, teoria e prática, disciplinas pedagógicas das disciplinas específicas no caso das licenciaturas. Tais formações estão distantes da realidade escolar e revelam a desvalorização destes processos formativos para a maioria dos professores participantes da pesquisa. A partir disso, indagam-se quais são os princípios político, teórico-prático, pedagógico e ético das formações iniciais e continuadas que estão sendo realizadas com os professores das escolas localizadas no campo? Para qual realidade escolar estão formando esses professores? Da mesma forma, cabe a pergunta para a realidade brasileira: a formação inicial e a formação continuada têm contribuído para a prática pedagógica, pensando que esta necessita estar voltada para aprofundamentos de conhecimentos e para a transformação social?

Esses modelos de formação inicial como de formação continuada estão desarticulados da realidade e das demandas

culturais, políticas, econômicas, espaciais e sociais do meio rural, e repercutem no despreparo dos docentes que atuam nas escolas do campo para intervenção pedagógica emancipatória. Como ser professor nas escolas do campo ou mesmo das cidades, se há um distanciamento entre a prática social e o trabalho docente?

Outro fator indicado pelos professores como processo de formação menos relevante para a prática pedagógica foi o trabalho coletivo entre os professores. Observa-se, no cotidiano escolar, que os professores estão envolvidos em rotinas pedagógicas e práticas institucionalizadas, mas também sofrem demandas para além da sala de aula. Duarte (2011) afirma que os docentes têm sido submetidos a outras demandas, além da regência. Elas estão estabelecidas na legislação e dizem respeito ao trabalho coletivo entre os professores e demais profissionais da escola. Segundo a autora, esse trabalho tem se dado pelo esforço individual dos professores, pois as escolas não estão garantindo as condições básicas para que esse trabalho se efetive sem gerar acúmulo de atividades. Na verdade, o que vem ocorrendo é uma intensificação das demandas do trabalho dos professores, os quais utilizam diversos horários, incluindo o seu intervalo, bem como outras estratégias, para se reunir com seus pares.

Diante dos dados apresentados, constatam-se múltiplas fragilidades na formação dos professores das escolas públicas localizadas no campo da Região Metropolitana de Curitiba, as quais estão apoiadas em um profundo distanciamento entre a prática social dos povos do campo e o trabalho docente.

Como exemplo, a ausência ou fragilidade das políticas públicas no campo, as precárias condições de trabalho nessas escolas, a baixa remuneração do professor, e, ainda, como observado em diversos trabalhos de campo, a falta de formação (técnica específica) das equipes que compõem a estrutura das secreta-

rias municipais de educação. Isso corrobora com a subserviência (submissão) da classe trabalhadora (professores) aos privilégios (desigualdades) do sistema capitalista, fazendo com que não haja enfrentamentos. Não há questionamento quanto à falta de investimento na escola que proporcione melhorias na estrutura, como reforma e construção de salas, reivindicação por material didático pedagógico, e mesmo por cursos de formação específicos, bem como questionamentos voltados para a compreensão das relações entre trabalho, cultura e educação.

Lembramos também o cargo de gestor, que em muitas escolas públicas municipais é atribuído por indicação governamental, prevalecendo a troca de favores políticos em detrimento do profissionalismo necessário para a função de diretor de escola.

Os gráficos a seguir indicam a condição do professor no que diz respeito ao regime de trabalho e à distância da residência até a escola. A grande maioria dos professores é moradora do campo. São 74% moradores do campo e 26% moradores da cidade, dentre os 52 respondentes da pesquisa. Importante registrar que os municípios onde as escolas estão localizadas são eminentemente rurais, excetuando-se o Município de Araucária. Possuem menos de 80 hab/km<sup>2</sup>, com população bastante dispersa, haja vista a amplitude territorial significativa de cada município.<sup>9</sup>

Esses municípios possuem rica diversidade sociocultural, que pouco **é conhecida ou reconhecida nas práticas pedagógicas e nas diretrizes curriculares.**

A respeito do tempo que os professores utilizam para chegar até a escola, o Gráfico 3 revela o que responderam os 52 questionados.

---

<sup>9</sup> Para o debate sobre a ruralidade do estado do Paraná, ver Verde (2004), Pereira e Bazotti (2010) e Schneider (2004).

GRÁFICO 3 – TEMPO PARA CHEGAR À ESCOLA



FONTE: Instrumental OBEDUC/2013.  
Organização: Camila Casteliano Pereira, 2014.

O Gráfico 3 permite verificar que a grande maioria dos professores leva menos de 1 hora para chegar à escola. Entretanto, boa parcela dos docentes, 27%, utiliza entre 2 a mais de 3 horas para chegar ao local de trabalho. Relevante destacar que 15% dos respondentes afirmaram trabalhar em outra escola, além da escola do campo. Com relação ao regime de trabalho, 94% são professores efetivos na escola e 6% possuem vínculo de contrato temporário.

Nas escolas investigadas, teoricamente, **a rotatividade de professores não é para constituir-se em problema significativo, haja vista que a grande maioria é concursada.**

A maioria dos respondentes é **morador do campo e**, destes, 57% afirmam participar de organizações sociais, tal como demonstrado no Gráfico 4.

GRÁFICO 4 – PARTICIPAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES SOCIAIS



FONTE: Instrumental OBEDUC/2013.  
Organização: Camila Casteliano Pereira, 2014.

O que se nota é que há presença incipiente de movimentos sociais do campo nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, embora a maioria dos municípios seja marcada por ruralidades e fortes contradições do capitalismo.

O Movimento Nacional da Educação do Campo é desconhecido por parte dos professores e gestores da educação. Ainda que os movimentos sociais do campo, juntamente com outras organizações, venham construindo estratégias para fazer avançar a formação de professores das escolas do campo por meio do Fórum Nacional de Educação do Campo<sup>10</sup> (FONEC), a

<sup>10</sup> Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), por autoconvocação dos movimentos e organizações sociais do campo, universidades e institutos federais de educação. O FONEC caracteriza “uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação Estado.” Seu objetivo é realizar constante análise crítica a respeito das políticas públicas de Educação do Campo, bem como sua implantação, consoli-

maior parte desconhece essa frente de luta. O FONEC propõe que seja organizado, junto do Ministério da Educação, um Programa Nacional de Formação de Educadores que articule a formação inicial com a formação continuada, visando dar ênfase à formação para os anos iniciais do nível fundamental, preferencialmente na modalidade presencial, bem como incentivar propostas de cursos de formação *lato sensu*.

A construção de outro projeto de sociedade e de educação requer a participação ativa e propositiva dos movimentos sociais do campo. Em áreas em que a presença dos movimentos sociais é pequena, as práticas clientelistas e o avanço das atividades vinculadas ao capitalismo agrário dominam o território e os trabalhadores.

## **O papel do conhecimento na formação de professores**

Ao iniciar a reflexão sobre o papel do conhecimento no contexto da formação de professores, duas observações são fundamentais:

1) Estamos diante da formação de professores que trabalham nas escolas localizadas no campo e, aparentemente, esse fato não modifica o debate sobre formação. Entretanto, é fato que os processos formativos têm tratado o Brasil como se fosse exclusivamente urbano. Exemplo é o documento da Base Nacional Comum, cujo conteúdo se distancia do tratamento do Brasil como território diverso, contraditório e com práticas socioculturais que carecem de reconhecimento. Eis um erro que traz implicações no processo formativo na Educação Básica, pois se repete a ideologia do Brasil urbano e, com isso, das políticas públicas

---

dação e, também, propor políticas de Educação do Campo (CARTA DE CRIAÇÃO DO FONEC, 2010, p. 1).

que não tratam das diversidades regionais e nem da dispersão da população no território.

2) Estamos em um contexto regional, municípios da Região Metropolitana de Curitiba, em que as experiências da Educação do Campo são desconhecidas por parte dos gestores e dos professores da educação básica. É necessário um grande exercício investigativo para captar a ideologia que fundamenta projetos e políticas educacionais no Brasil, em especial no que tange aos povos do campo. Em particular nos municípios que são rurais, há carência de um trabalho voltado ao reconhecimento do território e dos seus sujeitos. Processos de formação de professores necessitam de análises históricas, sociológicas e geográficas. Sem essas dimensões, facilita-se a alienação de professores e a instrumentalização de práticas pedagógicas, secundarizando processos de conscientização política e de aprofundamento de conhecimentos socioculturais e científicos significativos.

Feito tais esclarecimentos, é fundamental lembrar o escrito de Konder (2002) sobre conhecimento e ideologia. Para o autor, onde há conhecimento há ideologia, e onde há ideologia há algum conhecimento. A pesquisa ora apresentada é desenvolvida num cenário em que a ideologia do Brasil urbano e do campo “como lugar de atraso” está muito evidente nos discursos de gestores, professores e comunidade. A ideologia é incorporada pela comunidade e, nesse sentido, problematizar os conhecimentos no processo formativo é fundamental para a constituição da educação emancipatória.

Segundo Paro (1999), o grande erro da escola básica tem sido o de servir ao capital, por meio da preocupação em preparar os alunos para o trabalho. No entanto, o autor afirma que:

A situação seria diversa, é lógico, se ela fizesse de uma forma crítica, de tal sorte que os educandos fossem ins-

trumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado. Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não prepara para a crítica do trabalho alienado é de certa forma de preparar para ele. (PARO, 1999, p. 11)

Desta forma, Paro (1999) destaca a influência da organização escolar sobre as pessoas e enfatiza a necessidade do desenvolvimento de uma concepção de mundo que se contraponha ao neoliberalismo; ideologia tão presente na organização do ensino, como também nos cursos de formação de professores.

Saviani, por sua vez, ao tentar responder que conhecimentos o professor precisa dominar para dar conta de sua função docente, destaca que “para que o professor possa ter algum papel na produção de determinados conhecimentos nos alunos, estes conhecimentos precisam ser produzidos no professor” (SAVIANI, 1997, p. 130). Tais conhecimentos são apresentados pelo autor em cinco modalidades: conhecimentos que correspondem aos conteúdos curriculares, conhecimento didático-curricular, conhecimento pedagógico, saber crítico-contextual e saber atitudinal.

Segundo Saviani, os cursos de licenciatura são organizados a partir das duas primeiras modalidades: os conhecimentos dos conteúdos curriculares, que se referem aos conhecimentos específicos; e o conhecimento didático-curricular, que se refere à forma como os conhecimentos são organizados e trabalhados na escola.

No entanto, nessa estrutura constatamos que os dois elementos estão justapostos e um dos grandes proble-

mas para a formação do professor, no atual contexto, é justamente esta justaposição, esta junção de certo modo artificial entre esses dois elementos. No fundo, embora esses elementos sejam indissociáveis, a estrutura universitária os dissocia, acreditando que o professor será formado pela somatória desses dois elementos separados um do outro e pensados a partir de uma abstração. No processo das escolas nós verificamos que eles não se dissociam. (SAVIANI, 1997, p. 133)

Quanto ao saber pedagógico, refere-se aos conhecimentos produzidos nas ciências sociais e sistematizados pelas teorias pedagógicas, cuja importância Saviani justifica afirmando que este saber situa o professor no desempenho de suas funções, exigindo um posicionamento diante das diversas alternativas teóricas. A quarta modalidade envolve a compreensão do contexto onde se desenvolve o trabalho educativo, enquanto a quinta e última modalidade citada pelo autor implica no saber atitudinal que “abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao professor” (SAVIANI, 1997, p.136).

É inquestionável a importância do professor bem formado para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras. No entanto, a definição de políticas que promovam a transformação de condicionantes estruturais voltados à formação e valorização do trabalho docente tem sido historicamente postergada. Nesse contexto, destaca-se a influência dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO, que atribuem à educação a função de formar o recurso humano para a sustentação do capitalismo, e por isso considerada central para o desenvolvimento econômico de uma nação. Nessa lógica, a formação do professor passa a ter um grande peso para atingir as metas de qualidade da educação baseadas em princípios de flexibilidade, autonomia e polivalência, necessários ao novo modo de produção flexível

e coerente com o ideário hegemônico do capitalismo atual. Essa lógica é refutada pelos coletivos da Educação do Campo no Brasil.

Adaptadas a essas orientações, as políticas direcionadas à formação inicial e continuada de professores, no Brasil, refletem o alinhamento às orientações de organismos internacionais. A preocupação passa a ser o desenvolvimento de competências e habilidades a serem desenvolvidas em professores e alunos para que sejam competitivos e consumidores potenciais.

Oliveira (2012, p.43) esclarece que a formação de professores, quando proposta por competências, carrega a noção da capacidade de adequação a novas situações e resolução de problemas na realidade de trabalho, como também a noção de obtenção de sucesso, de eficiência, de ser competente. As políticas, nesta direção, responsabilizam o desempenho do professor pelo sucesso ou fracasso do sistema, medido em geral pelo desempenho dos alunos nos sistemas de avaliação externos. A responsabilização do professor pelo sucesso do sistema e desempenho dos alunos nega as contradições que marcam as condições que precarizam e proletarizam o trabalho docente nos aspectos referentes às relações de emprego, carreira e salário:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p.1140)

Estes condicionantes de ordem política, econômica e pe-

dagógica refletem o quadro de desvalorização do trabalho docente, que tem se complexificado desde os anos de 1970.

A pesquisa de Duarte sobre regulação educacional e a complexidade do trabalho docente revela que os professores da educação básica vivenciam precariedades das condições de trabalho, a saber:

[...] carga horária de trabalho extensa e intensa; o elevado número de alunos por turmas; recursos didáticos desatualizados; a instabilidade do corpo docente e técnico das escolas; a itinerância; a rotatividade; o absenteísmo; os baixos salários; as jornadas duplas ou triplas. (DUARTE, 2011, p.172)

Em contrapartida, o movimento de educadores brasileiros e entidades representativas têm, paralelamente, ao longo das últimas quatro décadas, investido em reivindicações referentes à valorização da carreira docente e para a superação de modelos tecnicistas de formação, em favor da perspectiva sócio-histórica de homem, educação e sociedade; uma base comum nacional para os currículos dos cursos dos professores da Educação Básica e do pedagogo; garantia de espaço universitário vinculado à pesquisa para a formação do professor e do pedagogo; a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização curricular dos cursos de licenciaturas.

Nesse contexto, o Movimento Nacional da Educação do Campo tem consciência da natureza das políticas de formação de professores e dos seus mecanismos de dominação, porém, identifica que essas formações precisam trazer as marcas políticas dos movimentos sociais do campo, no sentido de inverter as políticas destinatárias para os professores, por processos de formação que constituam professores-autores sujeitos políticos de políticas. (ARROYO, 2012). Ao incorporar os princípios dos movimentos sociais, os professores passarão a exigir dos cursos

de formação de professores do campo o reconhecimento dos saberes dos povos do campo, seus valores, concepções de mundo e de educação, bem como “teorias pedagógicas e didáticas, de organização escolar, de ensino aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do campo” (ARROYO, 2012, p. 361).

A trajetória histórica de conformação da política de formação de professores do campo revela que não será fácil reverter essa lógica, além disso, muitos cursos, faculdades e universidades ignoram a realidade do campo brasileiro e as trajetórias de vida dos professores e alunos que vivem no campo, pois vivem sob a ideologia de que o Brasil é urbano, conformando os propósitos do sistema capitalista.

Cabe destacar que o Movimento Nacional da Educação do Campo trabalha para eliminar esse modelo único de formação de professores, para instituir outras frentes que possibilitem uma formação política e identitária de outro projeto societário de campo e de país (ARROYO, 2012). Essa é uma concepção ampliada de formação, a qual se dá através da problematização das desigualdades históricas dos povos do campo, das suas lutas e resistências pela sobrevivência.

Para Arroyo (2012, p. 362), se os professores das escolas do campo compreenderem “essa tensa história, estarão capacitados a trabalhar esse entendimento com as crianças e adolescentes” que vivem no campo e com as crianças que estão nas “escolas públicas populares em que chegam os diferentes, feitos e tratados em nossa história como desiguais”, a incorporação desses conhecimentos “trará maior densidade e radicalidade teórica” aos processos de formação.

Constam-se duas lógicas fundamentando os processos formativos: a lógica que adere à reprodução das relações no

modo de produção capitalista e a lógica que enfatiza processos formativos emancipatórios na problematização e construção de conhecimentos.

**É preciso dar o salto no processo formativo dos professores das escolas públicas do campo, no sentido de transformar ideologia em conhecimento emancipatório.** Onde há ideologia, como escreve Konder, há algum conhecimento e esse conhecimento tem que ser reconhecido pelos próprios sujeitos, em coletivos que tenham aderência com os princípios da Educação do Campo e da concepção emancipatório [humana] da educação. Essa é a tarefa de todas(os) as(os) educadoras(es) comprometidos com a construção de outro projeto societário.

## Considerações finais

O propósito deste texto foi tecer uma análise sobre a formação dos professores que trabalham nas escolas localizadas no campo. E a partir dos dados obtidos em trabalho de campo foi possível constatar que:

- 1) a formação dos professores é predominantemente realizada em instituições particulares e na modalidade a distância.
- 2) Os professores atribuem grande importância ao mestrado, como formação que contribui para a prática pedagógica.
- 3) A totalidade de professores, praticamente, possui curso de especialização *lato sensu*, embora não reconheça tais cursos como relevantes para a prática pedagógica.
- 4) A maior parte dos professores é morador do espaço campo, embora registre horas de deslocamento para chegar à escola.
- 5) Os professores desconhecem a concepção da Educação

do Campo e, portanto, ficam reféns das políticas educacionais locais, gestadas por equipes que também desconhecem a Educação do Campo.

Em síntese, nota-se que os processos formativos de professores reforçam a ideologia do Brasil urbano e do campo “como lugar de atraso”. São necessários processos de formação inicial e continuada que superem modelos tecnicistas e possam desencadear interrogações sobre ideologias que marcam a sociedade brasileira e a escola, que marcam a compreensão sobre o campo e os povos do campo no Brasil. Entende-se a necessidade de políticas de formação articuladas à melhoria das condições de trabalho, carreira e salário dos professores que atuam nas escolas do campo, isto é, que mudem o atual quadro de desvalorização e precarização do trabalho docente.

Constata-se que a lógica formativa aderente às políticas internacionais de educação tem lugar nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba e que ela precisa ser interrogada pelos movimentos sociais do campo, pouco ou nada atuantes nessa região. É como escreve Antunes-Rocha (2009):

A formação de professores é tema em todas as pautas de debates e proposições. Isto porque é fato histórico o significado da ausência de docentes ou sua formação precária na construção da escola rural. Mudar tal cenário é condição fundamental para um projeto que se orienta pelos princípios e práticas da Educação do Campo (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 389).

Os movimentos sociais têm problematizado a educação brasileira quando colocam o projeto de educação em questão e apontam para a perspectiva da formação humana

*omnilateral*. É essencial que os coletivos de pesquisadores deem atenção ao campo brasileiro, às contradições que marcam o trabalho na agricultura, à convivência conflituosa entre agronegócio e agricultura familiar, que força a continuidade de processos migratórios em direção aos núcleos e centros urbanos. Como escreve Antunes-Rocha (2009, p.395):

A realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade.

O trabalho realizado nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba demonstra que é urgente rever a política de formação inicial e continuada dos professores que trabalham nas escolas localizadas no campo. Primeiro, porque nem todas as escolas têm aderência à concepção da Educação do Campo. Segundo, porque a lógica da nomenclatura de escola rural para escola do campo camufla o projeto educacional defendido pelos movimentos sociais, que implica aprofundamento de conhecimentos, articulação da escola com os coletivos de trabalhadores, enfim, muito mais do que a mudança do nome. E essa prática tem sido reiterada nos municípios estudados e nos demais que compõem o estado do Paraná, porque as instituições de educação superior ainda estão engatinhando no debate sobre a prática coletiva da Educação do Campo, pois elas também têm que romper os muros ideológicos e hierárquicos, historicamente construídos e extremamente excludentes.

## Referências

- ANTUNES-ROCHA Maria Isabel. Desafios e perspectivas na Formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo Desenvolvido na FAE/UFGM. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-406.
- ANTONIO, Clésio. Acilino; MARTINS. Fernando José. Estado, Educação e movimentos sociais do campo: luta social pela Educação do Campo no Brasil. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, X., Braga, Portugal, fev. 2009. **Anais...** Disponível em: [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/pdfs/cad\\_pesq8/3\\_estado\\_educacao\\_cp8.pdf](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq8/3_estado_educacao_cp8.pdf). Acesso em: 23 fev. 2014.
- ARROYO, Miguel González. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359-365.
- ARROYO, Miguel González. As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima (Orgs.). **Educação do Campo em movimento: Teoria e prática cotidiana**. v. 1. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 35-54.
- BELTRAME, Sonia Aparecida Branco; MUNARIM, Antônio; PEIXER, Zilma; CONDE, Soraya Franzoni (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2010. 192p.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista de Educação Brasileira**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 18, p.82-100, Set./Dez. 2001.
- COSTA, Leila Maria Bedeschi. Formação do estado brasileiro e democracia: lições de Faoro e Fernandes. **Publ. UEPG Ci. Soc. Apl**, Ponta Grossa, v.20, n.2, p. 203-211, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais>. Acesso em: 23 fev. 2014.
- COSTA, Lucia Cortes da. **Os Impasses do Estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil**. Ponta Grossa, UEPG; São Paulo; Cortez, 2006.
- DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 161-183.
- DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006. Disponível em: [www.perspectiva.ufsc.br](http://www.perspectiva.ufsc.br) Acesso em: 3 ago 2013.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

FARIA, Adriano Antonio. **Formação continuada de professores das escolas rurais**: curso de especialização a distância e contrapontos com a Educação do Campo. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). Carta de criação do Fórum [...] na sede da Contag, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010. Brasília, 2010. |

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). Fórum na sede da Contag, durante os dias 13 e 14 de junho de 2013. Brasília, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário contra-hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio et al. (Org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação da Fundação Carlos Chagas**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GOHN, Maria da Glória. Paulo Freire e a Formação de sujeitos sociopolíticos. **Cadernos de pesquisa: Pensamento educacional**, Curitiba, v. 4, p. 4-20, 2009. Disponível em: [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/pdfs/cad\\_pesq8/\\_paulo\\_freire\\_cp8](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq8/_paulo_freire_cp8). Acesso em: 23 fev. 2014.

IANNI, Octavio. **A ideia de Brasil Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. MST, Estado, Políticas Sociais e Esfera Pública. In: NASCIMENTO, C. G. do. (Org.). **Versos e Reversos da Educação**: das políticas às pedagogias alternativas. Goiás: PUC, 2010. p. 175-190.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.89, v. 25, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI., 2012. **Anais...** Campinas, UNICAMP, 2012.

PARO, Vítor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão escolar e sobre o papel da escola básica. São Paulo: USP, 1999. Disponível em: [http://evoluieducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/parem\\_de\\_educar\\_para\\_trabalho.pdf](http://evoluieducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/parem_de_educar_para_trabalho.pdf). Acesso em: 31 mar. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. **Revista Educação e Pesquisa** [online], São Paulo, v. 39, n.2, p. 303 -318, abr./jun. 2013.

PEREIRA, Valeria Villa Reveles; BAZOTTI, Angelita. Ruralidade, agricultura familiar e desenvolvimento. IPARDES, **Nota Técnica**, n. 16, Curitiba, nov. 2010.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21 e 22, p. 127-140, jan./jun. jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/889/806>. Acesso em: 23 fev. 2014.

SCHENEIDER, Sergio. BLUME, Roni. Ensaio para uma abordagem territorial da ruralidade: em busca de uma metodologia. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n.107, p. 109-135, jul./dez. 2004.

VERDE, Valéria Villa. **Territórios, ruralidade e desenvolvimento**. Curitiba: IPARDES, 2004.

*Elementos orientadores para a  
formação continuada de professores  
das escolas localizadas no campo,  
no Município de Araucária/PR*

MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES PEREIRA  
SIMERI DE FÁTIMA RIBAS CALISTO

## **Introdução**

Este texto apresenta o estudo dos elementos orientadores da formação continuada dos professores das escolas localizadas no campo do Município de Araucária, no Estado do Paraná. É fruto de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, que teve como objetivo explicitar os elementos orientadores, *aquilo que organiza, o que deve ser*, as políticas de formação continuada dos professores.

Araucária, lócus desta pesquisa, compõe, junto com 29 municípios, a Região Metropolitana de Curitiba. Esta composição político-administrativa<sup>1</sup> em formação desde a década de 1970 decorre de projetos de governos que levaram em conta o crescimento demográfico, as relações com o mundo do trabalho, a organização de serviços no entorno dos grandes centros

---

<sup>1</sup> A organização da Região Metropolitana de Curitiba, conforme o Plano de Desenvolvimento Integrado (PDI-1978), visa a distribuição das atividades econômicas, transporte para deslocamento dos trabalhadores e promoção de um melhor equilíbrio com distribuição de serviço.

urbanos, no caso da Região Metropolitana de Curitiba – em torno da capital do Estado do Paraná – Curitiba. O município limita-se ao norte com Campo Largo, ao sul com Contenda e Quitandinha, a leste com Curitiba, Mandirituba e Fazenda Rio Grande, e a oeste com Campo Largo, Contenda e Balsa Nova. Sua altitude está compreendida em torno de 897 metros em relação ao nível do mar (DCMs, 2012, p.21).

FIGURA 1 - MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA



FONTE: GOOGLE/MAPS

A superfície de Araucária é de 471.337 km<sup>2</sup>, sendo 84 km<sup>2</sup> (18,23%) de área urbana e 376,85 km<sup>2</sup> (81,77%) de área rural. A população passou de um total de 16.526 habitantes, em 1960, para 94.258 habitantes, em 2000, e mais recentemente, a partir de 2010, para um total de 113.000. Assim, em apenas cinco décadas, o aumento populacional foi de aproximadamente 900%. Este processo foi acompanhado por uma intensa e rápida urbanização, o que ocasionou um déficit de serviços públicos e de condições de infraestrutura, acarretando condições de vida de baixo padrão para a maioria das populações que ocuparam a periferia da cidade.

Em 1970, somente 32,24% da população vivia na sede do município; em 1980, passou a 54.074; e, em 1991, passou a 86.111. Este total representava 91,36% de habitantes, com apenas 8,64% no meio rural (DCMs, 2012). Há, então, uma inversão: vive mais gente em menos espaço e menos gente em maior espaço. Este processo foi tido como justificativa para o fechamento de escolas localizadas no campo.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Araucária corresponde a 0,801 (IBGE-2013) e é considerado elevado, sendo o terceiro em arrecadação do Paraná, ficando atrás apenas de Curitiba e São José dos Pinhais. O Produto Interno Bruto (PIB) representa R\$12,4 milhões, segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2013, p. 1). O município atende a 6 escolas situadas no campo, nas quais estudavam 1.420 alunos em 2011, reduzindo-se para 1.398 em 2014, distribuídos nas referidas unidades de ensino, como segue:

TABELA 1 - TOTAL DE ALUNOS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM ARAUCÁRIA/ 1º SEMESTRE DE 2014

<b>Escolas Municipais do Campo</b>	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>	<b>4ª</b>	<b>5ª</b>	<b>6ª</b>	<b>7ª</b>	<b>8ª</b>	<b>9ª</b>	<b>Total</b>
Andrea Scherreier Dias	35	40	40	47	51					213
Castelo Branco	14	12	17	10						53
Edvino Novak	18	24	19	22	23					106
João Sperandio	19	29	47	39	40	65	59	60	42	410
Rosa Picheth	40	51	50	50	44	66	47	55	55	469
Rui Barbosa	26	33	22	27	29					147
<b>Total</b>	<b>171</b>	<b>189</b>	<b>195</b>	<b>195</b>	<b>187</b>	<b>131</b>	<b>106</b>	<b>115</b>	<b>97</b>	<b>1398</b>

NTE: SMED/ 1º semestre de 2014

Considere-se que, entre 2011 e 2014, houve redução de matrículas, todavia não tão considerável. Essa diminuição, que foi apenas de 22 alunos, expressa tendência nas escolas de um ano para outro, processo que pode ser atribuído às mudanças no trabalho, às condições de vida das populações que tradicionalmente viviam e produziam no campo, fenômeno ainda em curso em âmbito nacional. Na Tabela 2, apresentam-se alunos, professores, pedagogos e funcionários em cada uma das seis escolas situadas no campo.

TABELA 2 - ALUNOS, PROFESSORES, PEDAGOGOS E FUNCIONÁRIOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO EM ARAUCÁRIA, NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2014

<b>Escola</b>	<b>Alunos</b>	<b>Professores</b>	<b>Pedagogos</b>	<b>Funcionários</b>
Escola R. M. Profª Andrea Maria S. Dias	213	20	1	4
Escola R. M. Edivino Nowak	106	10	1	6
Escola M. João Sperandio	410	36	4	4
Escola R. M. Rui Barbosa	147	11	2	2
Escola R. M. Presidente Castelo Branco	53	7	0	1
Escola R. M. Rosa Pichet	469	35	4	7
<b>Total</b>	<b>1398</b>	<b>119</b>	<b>12</b>	<b>24</b>

FONTE: SMED/ 1º semestre de 2014

As escolas João Sperandio e Rosa Pichet são as de maior número de alunos. Quando se buscou informação sobre a formação dos professores que trabalham nas escolas situadas no campo, no Município de Araucária, foram obtidos os seguintes dados, apresentados na Tabela 3:

TABELA 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO EM ARAUCÁRIA

Quanto ao grau de escolaridade	Percentual
Mestrado	5,64%
Especialização	37,09%
Graduação	54,03%
Magistério	3,22%

FONTE: Proposta pedagógica das escolas localizadas no campo (Araucária/2012)

Nas escolas com anos finais do Ensino Fundamental, foi possível identificar professores com formação em nível de mestrado e um número maior com especialização. Percebe-se uma tendência de os professores dos anos finais terem maior titulação, o que pode ser explicado pelas demandas diárias dessas escolas, além destes profissionais terem maior participação nos processos de luta sindical. Foi possível identificar apenas 3 professores que realizaram graduação à distância.

Quando se organizam os dados dos professores em relação a sexo, tem-se que:

TABELA 4- PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO SEGUNDO O SEXO

Quanto ao sexo	Percentual
Mulheres	83,06%
Homens	16,93%

FONTE: Proposta pedagógica das escolas localizadas no campo (Araucária/2012)

A análise dos dados possibilita apontar que a imensa maioria dos professores das escolas localizadas no campo é composta por mulheres. Nos anos iniciais, essa presença é maior, chegando a 98%. Na Escola Rosa Pichet, embora os professores homens representem a minoria, têm maior titulação.

As escolas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental e têm número reduzido de alunos fazem embates constantes com a Secretaria de Educação do Município (SMED), na defesa da sua manutenção e permanência. Embora a legislação municipal para a Educação do Campo (2012) aponte que o número reduzido de alunos não pode levar ao fechamento das escolas, aquelas com menor número de alunos passam por constantes ameaças. Percebe-se um descompasso entre o previsto na legislação e as ações governamentais.

Os critérios de lotação de professores seguem o disposto na legislação municipal; no entanto, há dificuldades, pois os professores relutam a serem lotados nas escolas situadas no campo, e isto tem a ver com o deslocamento para tais unidades educacionais. Atualmente, o governo municipal oferta transporte para as escolas e os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), com dificuldades maiores de lotação e mais distantes do centro da cidade. Estes dados e análises contribuem para que melhor se ajuízem os contextos das escolas situadas no campo, onde trabalham os professores cuja formação continuada se orienta pelos elementos que se apresentam em seguida.

## **Elementos orientadores da Formação Continuada dos professores das escolas situadas no campo**

O estudo que segue, resultado de pesquisa documental, considerou o Plano Municipal de Educação (PME/2008), as Diretrizes Curriculares Municipais (2012) e o documento Normas para a Educação do Campo (2012). Também se recorreu a questionário, que foi respondido por 28 professores, de um total de 119 que trabalham nas escolas localizadas no campo e com as coordenadoras da Educação do Campo (gestões 2005/2008 e 2013/2016) da Secretaria Municipal de Educação.

Considere-se que o Município de Araucária se aproximou

do debate da Educação do Campo em 2003, ano em que a SEED/PR institucionalizou a Coordenação Estadual da Educação do Campo e passou a promover reuniões com a participação de representantes dos municípios. Por sua vez, Araucária, em 2005, criou a Coordenação Municipal da Educação do Campo, que passou a coordenar as políticas de formação continuada dos professores das escolas localizadas no campo. Em 2011, comprometeu-se, através de documento, a participar do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP/PPGED), da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

Neste texto, analisam-se somente os documentos citados acima, nos quais observaram-se três grandes elementos orientadores para a formação de professores: 1. Consideração da cultura e dos saberes do campo, articulação com os conhecimentos universais historicamente produzidos, superação do ruralismo pedagógico; 2. Respeito à especificidade, identidade, cultura e diversidade das populações do campo; e 3. Compromisso com o estudo da produção e legislação da Educação do Campo. A seguir, serão analisados os elementos orientadores apontados.

### **Consideração da cultura e dos saberes do campo, articulação com os conhecimentos universais, superação do ruralismo pedagógico**

No Plano Municipal de Educação do Município de Araucária (PME) de 2008, é possível observar este elemento como orientador, quando explicita:

A assunção do Paradigma da Educação do Campo requer que a educação seja do “campo – deve ter uma proposta pedagógica que tome por referência do processo educativo a produção de vida no campo, articulada com os saberes universais historicamente sistematizados”. Além disso, a educação deve ser “no” campo – no espaço onde os sujeitos vivem, fazem cultura,

constroem saberes, lutam pela sobrevivência e pela sua dignidade. (ARAUCÁRIA, 2008, p. 44)

Este documento expressa com clareza que a educação deve ser “no” campo, no espaço onde os sujeitos vivem, fazem cultura, constroem saberes, lutam pela sobrevivência e pela dignidade. Pode-se interpretar esta diretriz como um postulado de que a escola deve estar próxima daqueles que a frequentam e dela necessitam. Observa-se que isto não tem acontecido exatamente assim, como se depreende dos estudos sobre nucleação.

Da leitura do PME, é possível considerar que a formação continuada de professores se organiza em referenciais para a superação dos princípios da educação rural, ancorados nos elementos do ruralismo pedagógico. O referido documento dispõe que “a formação continuada precisa fazer a mediação entre aquilo que os docentes já realizam em seu trabalho e levar a reflexão à luz da teoria para o aprimoramento de sua prática” (ARAUCÁRIA, 2008, p. 49).

Entende-se que, embora os documentos municipais disponham sobre a formação continuada utilizando os referenciais filosóficos e teóricos construídos pelo Movimento por uma Educação do Campo, esta ainda se constitui como um desafio às secretarias municipais e estaduais, visto que os currículos acadêmicos apresentam dificuldades de integrar em suas matrizes teóricas a diversidade social, política, econômica e cultural das populações do campo. O documento do PME apresenta elementos para a superação dos desafios referentes ao fortalecimento da nomenclatura e princípios da Educação do Campo, e rompendo com o uso e lógica do termo educação rural, historiciza:

A origem da Educação Rural surge a partir das primeiras décadas do século XX, com o pensamento latifundista empresarial, visando à preparação para o trabalho no desenvolvimento da agricultura. Tem como marco o I Congresso de Agricultura do Nordeste, em 1923. Nessa época, a população morava, em sua maioria, no campo

e a economia era sustentada pela terra. A liderança dos coronéis era exercida através da oligarquia cafeeira o que, desde aquela época, gerava lucro para os mesmos e miséria para os que trabalhavam com a terra. Também era comum a expropriação da terra e sua venda para os grandes latifundiários. (ARAUCÁRIA, 2008, p.47)

Há, então, o entendimento, nesse documento, de um processo histórico de expropriação de acesso à terra e bens das populações do campo, ancorado na ausência de políticas públicas. Ainda no documento do PME, pode-se ler que há a constatação de:

[...] uma negação da valorização da cultura dos povos do campo nas escolas as quais permanecem seguindo o currículo urbano, não tomando como referência pedagógica os saberes do campo, muitas vezes, tomando algumas imagens estereotipadas do homem do campo que ignoram a riqueza das músicas, das danças, das comidas típicas, da própria festa dos saberes, dos conhecimentos adquiridos através das experiências, entre outros. (ARAUCÁRIA, 2008, p. 48)

Ora, o apontado requer formação inicial e continuada dos professores. Os estudos acadêmicos têm insistido na necessidade de se levar em conta essa orientação. A propósito, Souza considera:

A educação no campo não evidencia apenas o lugar, mas seus sujeitos e suas práticas. Portanto, defendemos uma concepção de Educação do Campo que valorize os conhecimentos da prática social dos camponeses, enfatizando o campo como lugar de moradia, trabalho, sociabilidade, lazer, identidade, um lugar de construção de novas possibilidades de (re)produção social e desenvolvimento sustentável. (SOUZA, 2009, p.54)

Souza afirma e contextualiza a importância da prática social, compreendendo-se prática social aquela realizada intencionalmente, em que o conjunto dos homens relaciona-se entre si e com os elementos da natureza, para satisfação de suas necessidades.

## **Respeito à especificidade, identidade, cultura e diversidade das populações do campo**

Este elemento tão caro à Educação do Campo mereceu atenção nas Diretrizes Curriculares Municipais do Município de Araucária, onde foi expresso que se considerem propostas pedagógicas assentadas nas especificidades de quem vive no campo, o que implica a superação da “lógica urbana” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 298). Também ficou expresso no documento a necessidade de se levar em conta, para a formação de professores, o que consta da Resolução 01/2006 do CNE, que “estabelece as diretrizes orientadoras para os cursos de licenciatura em pedagogia e inclui a obrigatoriedade de formação sobre a Educação do Campo” (ARAUCÁRIA, 2012, p.298).

Isto posto, certamente, em decorrência no Inciso X do Parágrafo Único do referido documento, quando reza que a formação possibilite ao professor “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006, p.2). Reconhecem as Diretrizes do Município de Araucária que, apesar de todos os esforços, ainda há muitos limites e desafios a superar:

No entanto, a realidade revela ainda a ausência desta formação na maioria dos cursos de graduação na formação dos professores, sendo desta forma um grande desafio para o processo de formação nesta temática. (BRASIL, 2006, p. 2)

O desenvolvimento curricular, nesse sentido do respeito à especificidade da vida do campo, deve permitir que os alunos possam expressar e cultivar saberes e conhecimentos construídos no convívio com seus pares, família e demais moradores da área rural. Este eixo fundamenta-se na possibilidade de incorporar ao currículo escolar outras experiências, outros saberes, dife-

rentes dos propostos nos livros didáticos, distantes da realidade das populações do campo. A especificidade das populações do campo é tratada nos documentos municipais e, nesse sentido, a defesa de incorporação dos saberes que estas populações produzem nas práticas sociais cotidianas, tornando-se necessárias ações para discutir e subsidiar a construção de uma política de Educação do Campo que leve em conta essa realidade.

Portanto, tanto o PME quanto as Diretrizes Curriculares não deixam dúvidas no reconhecimento da Educação do Campo, também da necessária formação de professores sob a direção dos elementos que se vem apresentado neste estudo. Daí decorre que seja levado a cabo um currículo que dê conta da

[...] especificidade das ruralidades, não tratando o espaço urbano como ideal, mas que, a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos, valorize a identidade e as necessidades dos mesmos. (ARAUCÁRIA, 2008, p. 45)

Nesta perspectiva, articula-se a especificidade com a cultura e identidade das populações do campo. Intencionalmente, o texto do PME explicita isto porque houve constatação de que o trabalho pedagógico das escolas localizadas no campo ainda desconhece e desconsidera sua realidade e acaba por levar a cabo um modelo de educação, “inferiorizado e descontextualizado dos saberes, do trabalho, da cultura e do cotidiano dos sujeitos do campo” (ARAUCÁRIA, 2008, p.44). Portanto, um projeto de educação considerado de menor qualidade para populações desvalorizadas em sua cultura, identidade e especificidade.

O expresso no PME e Diretrizes Curriculares está afinado com os debates da Educação do Campo que autores, entre os quais Caldart e Molina, defendem: respeito às especificidades da educação das populações do campo, bem como a incorporação de suas subjetividades, avançando para relacioná-las nos conteúdos científicos e sua apropriação pelos alunos. Não bas-

ta simplesmente a utilização do termo “Educação do Campo”, é necessária outra forma de organização escolar que garanta essa formação.

Aponte-se, entretanto, que a análise sistemática dos referidos documentos, que concatene o proposto com o que é apontado, tanto para os anos finais quanto os iniciais do Ensino Fundamental, ainda nota discrepâncias. Portanto, persistem fragilidades que precisam ser superadas para se atender esta demanda no processo educacional e sua articulação nos encaminhamentos da prática pedagógica. Todavia, há que reconhecer o quanto o Município de Araucária avançou em relação a outros da Região Metropolitana de Curitiba, no que diz respeito ao debate da Educação do Campo. Há claro compromisso com

O Paradigma de Educação do Campo que se concebe nesta proposta, toma esse local como local de vida e de uma educação que legitima um paradigma pensado como direito e como processo de construção do e pelos sujeitos do campo. (ARAUCÁRIA, 2008)

Ressalta ainda o PME que se trata, ao final, da defesa de um projeto de vida que valoriza a identidade das populações ao afirmar, em sua meta quatro, que se objetiva a valorização da sua história e sua cultura (ARAUCÁRIA, 2012, p. 299). Por outro lado, que a prática educativa que tem acordo com o campo teórico dessa visão pressupõe o diálogo com a identidade e realidade das populações camponesas, promovendo a participação destas nos processos educacionais que resultam de determinadas políticas, bem como, uma reflexão sobre a realidade histórico/social que as circunda e sua necessária atuação sobre esta. Ou seja: vai ao encontro com o defendido no seio das perspectivas críticas sobre identidade, ao considerar que:

A contradição vigente apresenta a identidade na perspectiva da unicidade, a contradição na unicidade, portanto a identidade manifesta-se pela unicidade entre a

natureza e cultura em oposição a outra identidade. Eis porque se pode entender a identidade dialeticamente na luta de contrários. (BOGO, 2008, p. 117-118)

Para Bogo, a identidade das populações do campo, nesse processo contraditório, deve aproximar-se da práxis política e da produção dos movimentos sociais do campo. São reflexões importantes ao se repensar as escolas localizadas no campo como espaço para a busca da identidade destas populações, levando em consideração os processos de trabalho e a possibilidade de acesso à escolarização que se identifique com os sujeitos coletivos em formação e os projetos de vida em disputa.

Para tanto, é necessário que tais entendimentos estejam na formação de professores, tanto inicial como continuada, para considerarem que “a escola é um lugar de encontros culturais, de saberes científicos e de cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos” (CAVALCANTI, 2002, p. 33). Isto aponta para práticas escolares que consideram a especificidade, identidade e cultura destas populações como ponto de partida na práxis pedagógica, mas o acesso ao patrimônio historicamente construído é ferramenta, também, que deve instrumentalizar os estudantes para fortalecer sua intervenção e a compreensão da realidade que os cerca. Os documentos Municipais reforçam a defesa do Movimento por uma Educação do Campo no que se refere a este princípio e suas considerações no desenvolvimento didático, denunciando que:

[...] a educação escolar para o campo consiste em atender a modelos, conteúdo e métodos pedagógicos planejados de forma centralizada e autoritária, ignorando a especificidade dos processos sociais, produtivos e culturais da vida no campo. (ARAUCÁRIA, 2012, p.198)

Nesse contexto, afirma-se a compreensão dos modos de vida, costumes, relações de trabalho, familiares, religiosas, de diversão, festas, entre outras, presentes no campo, que apre-

sentam elementos culturais que caracterizam suas populações, como ponto de partida e chegada para o trabalho com o conhecimento científico. O respeito à cultura das populações do campo, enfatizando-se a relação de trabalho com a terra, tem consonância com o documento orientador da SEED (2006). O PME também trabalha o conceito de cultura e seu trato na atividade pedagógica nestas escolas:

Partindo da concepção que a educação é uma dimensão da cultura que é transmitida pela mediação, a Proposta Pedagógica das Escolas do Campo privilegia o pressuposto da concepção da cultura entendida como toda a produção humana material ou imaterial, que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. (ARAUCÁRIA, 2008, p.49)

Percebe-se que, no PME, alia-se a cultura à produção da existência. Já o documento *Normas Municipais para a Educação do Campo* (2012), produzido passados quatro anos do PME, se reforça essa visão, ao afirmar a escola como “espaço cultural e esportivo para a população do campo”. Neste sentido, enfatiza a articulação entre as diferentes secretarias para propiciar atividades às comunidades dessas escolas que articulem a cultura e o esporte. É de se observar que os elementos presentes nos documentos do Município de Araucária de que se tem tratado encontram agasalho nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), conforme seu artigo 13:

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; [...] (p.3)

Também nos debates e produção acadêmica referentes ao tema, quando esclarecem e defendem:

O ensino, ofertado sob os moldes da educação urbana, apresentava-se distante e desconectado das vivências cotidianas, pois como aponta Arroyo (2012, p. 59), “ao pensar assim, os Outros como inferiores, o pensamento se pensou, as teorias e pedagogias sócio-educativas se pensaram e conformaram a si mesmas com a função civilizadora, conscientizadora, inclusiva, educativa, tendo como referência o Nós civilizado”. Ao tomar como referência a cidade (o Nós, o urbano, o civilizado), são negados os saberes desses povos (os Outros, os rurais, os selvagens) e toda forma de conhecimento que não fosse propedêutica, tendo como referência válida uma cultura, que não é a cultura campesina. (TORRES; SILVA, 2013, p.135)

O reconhecimento, por parte do Município de Araucária, do apontado pela área da Educação do Campo demonstra sua aproximação com as teses da defesa do direito das populações do campo a viverem segundo seus interesses e suas expressões culturais, profundamente assentadas em modos de vida “da relação com a terra” (CONCEIÇÃO, 2010, p.57). Além dos documentos analisados manifestarem a aproximação com o debate, reivindicações e políticas já postas em nível nacional, o Município de Araucária – que tem sua população majoritariamente em espaços urbanos – reconheceu sua própria complexidade, dando atenção à cultura das populações do campo, estabelecendo vínculos com as comunidades, fortalecendo grupos sociais que habitam a área rural do município, com implicações e inferências para a formação de professores e práticas escolares, de maneira a privilegiar o

[...] pressuposto da concepção de cultura entendida como toda a produção humana, tanto material como imaterial, que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. (ARAUCÁRIA, 2008, p.46)

Pode-se, então, dizer que o Município de Araucária se destaca por ter inscrito nos seus documentos referentes à educação em geral e do campo elementos orientadores que superaram velhas práticas. Ao apontar para a necessária consideração das culturas dos povos do campo, compreender e se alinhar com os debates e políticas nacionais para a Educação do Campo, reconhecer suas complexas realidades, o Município pode se alinhar na defesa da formação de professores segundo elementos orientadores até agora apresentados neste texto: consideração da cultura e dos saberes do campo; articulação com os conhecimentos universais historicamente produzidos; superação do ruralismo pedagógico; respeito à especificidade, identidade, cultura e diversidade das populações do campo.

Outro elemento é ainda possível ser apontado em decorrência dos estudos dos documentos já citados neste texto, trata-se de considerar o estudo da legislação e da produção da área da Educação do Campo na formação de professores que em seguida se apresenta.

## **Compromisso com o estudo da produção e legislação da Educação do Campo**

No documento das Normas Municipais para a Educação do Campo foram definidas as escolas do campo como “as que estão inseridas em comunidades caracterizadas pelo vínculo e trabalho no campo” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 4) e que:

[...] é necessário que o plano de formação continuada contemple as especificidades do campo aos profissionais que atuam nesta modalidade no município, pois um dos fatores que dificulta o Paradigma da Educação do Campo e mantém o paradigma rural é o fato de que a maioria dos docentes desconhece a fundamentação teórica básica da Educação do Campo.

Houve, então, reconhecimento de que a política de formação continuada para professores possibilitasse o estudo da produção acadêmica sobre o tema e da legislação referente à Educação do Campo. Como se sabe, o campo de estudo da Educação do Campo se organiza a partir do final da década de 1990, no contexto das lutas dos movimentos sociais por educação que lhes convém, que encontrou amparo no Capítulo V, Parágrafo. 8º., da Constituição 1988, quando exarou:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

Igualmente, também encontrou sustento no que reza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 28º:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

Desde então, o movimento por uma Educação do Campo, tanto social como acadêmico, permanece na luta em âmbito nacional, estadual e municipal. Suas conquistas estão expressas em teses, dissertações capítulos de livros e Decretos, Resoluções, Diretrizes, Manifestos de Encontros que as políticas de formação continuada de professores do campo, em Araucária, formularam ser necessário conhecer. No conjunto da legislação, destacam-se:

- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CBE nº 01/2002 e Resolução nº 02/2008;
- Parecer nº 01/2006 que reconhece a possibilidade de alternância nos dias letivos, homologado pelo CNE;
- Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);
- Parecer 1011/2010, do Conselho Estadual de Educação/PR.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, no Parágrafo único do Art. 2, a escola do campo foi assim definida:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, que sinaliza futuros, na rede da ciência e tecnologia disponível na sociedade e movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade de vida na vida coletiva do país. (BRASIL, 2002, p.1)

No que diz respeito ao trabalho pedagógico, as referidas Diretrizes rezaram, no seu Art. 5º, que a escola deve contemplar “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, cul-

turas, políticos e ecologicamente sustentável”. Para tanto, para a formação de professores, conforme o expresso no Parágrafo único do Art. 12, as Diretrizes assim rezaram: “Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LBD desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (BRASIL, 2002, p. 2).

Pois bem, estava assim posto que as Secretarias de Educação deveriam estar atentas à formação dos professores segundo: 1. Respeito à identidade das populações do campo; 2. Acesso das populações do campo à Educação Básica e Formação Técnico Profissional; 3. Universalização da educação escolar com qualidade social; 3. Propostas pedagógicas contemplando desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável; 4. Respeito à diversidade do campo nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia; 3. Gestão democrática, relação professor-aluno, deslocamento de alunos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo foram complementadas pelo Parecer nº 01/2006 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, que reconhece a possibilidade de alternância nos dias letivos, também revistas e refirmadas pela Resolução nº 02/2008. O Parecer nº 01/2006 merece atenção, uma vez que reconheceu a possibilidade de alternância nos dias letivos. Para o movimento por uma Educação do Campo, este posicionamento é fundamental, pois o não reconhecimento da alternância tem dificultado o reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEEFA). Segundo o Parecer em pauta, o objetivo da CEEFA é a

[...] formação integral dos jovens do meio rural, adequando a sua realidade que inclui as melhorias da qua-

lidade de vida das famílias pela aplicação dos conhecimentos técnico-científicos e o estímulo do jovem no sentido da comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e comunitário. (BRASIL, 2006, p. 2)

Com relação à organização da CEEFA, segundo o princípio da alternância, o referido Parecer prevê:

A duração das atividades de formação varia de três a quatro anos sendo que o método de alternância ocorre por meio de períodos em que os alunos passam na família/comunidade, duas semanas, alternando com outro período de uma ou duas semanas no centro de formação, ou seja, na escola. (CNE/CBE, 2006, p. 4)

Em 2010, o Decreto Presidencial nº 7.352/2010 dispôs sobre a Política Nacional de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e exarou, em seu Art. I:

A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010, p. 1)

Com este instrumento legal, a educação superior para a Educação do Campo, ainda não contida nas Diretrizes de 2002 e 2008, foi contemplada. Além disso, reafirmou a Educação do Campo como política de Estado, reconheceu a importância do regime de colaboração entre estados, municípios e União no atendimento às suas demandas e apontou a importância de considerá-la como meta no Plano Nacional de Educação. Assim:

Art. 1º A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta da educação básica

e superior às populações rurais, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Freitas e Molina destacam o Decreto Presidencial como um dos principais instrumentos legais, pois transcende as políticas de governos. Outro aspecto importante desta legislação é considerar o respeito à diversidade das populações do campo, ou seja, “especificidade sociais, culturais, ambientais, políticas, econômicas” (FREITAS; MOLINA, 2011, p. 21). No Estado do Paraná, elaborou-se o Parecer 1011/2010, do Conselho Estadual de Educação, que considera:

Identidade da escola do campo é definida pelo contexto sociocultural no qual está inserida, entendido como trabalho com a terra, moradia e produção da vida cultural centralizada nas relações sociais. Compete às Secretarias de Educação das respectivas redes de ensino e aos Comitês Estaduais e Municipais de Educação do Campo, emitir parecer quando persistir dúvida a respeito da identidade da escola do campo. A Secretaria de Estado da Educação deverá orientar as escolas do campo para os registros escolares.

O Parecer, além de definir características da identidade das Escolas do Campo, reporta-se ao apoio quanto aos registros escolares, existência, manutenção e apoio com secretarias municipais no transporte escolar dos alunos das escolas localizadas no campo, entre outras ações.

Conforme a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, a aprovação do Parecer 1011/2010 foi antecedida no Paraná por várias ações, destacando-se a realização da I Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, no Município de Porto Barreiro, tendo como objetivo “criar um espaço de educadores e educadoras do campo, para reflexão de uma

Educação Básica, vinculada a um projeto de desenvolvimento do Campo” (COLETIVO, 2000, p.35). A realização da referida Conferência oportunizou a organização da Articulação Paranaense por uma Educação Básica do Campo, que dialoga com a Secretaria de Estado da Educação (SEED). Esta criou, em 2003, a Coordenação Estadual da Educação do Campo como “espaço de articulação entre o poder público e a sociedade civil organizada” (PARANÁ, 2006, p.21).

A legislação conquistada constitui-se expressão de políticas públicas para a manutenção e o reconhecimento das Escolas do Campo, embora ainda existam denúncias quanto ao fechamento de escolas, precariedade dos prédios escolares, transporte escolar de baixa qualidade, entre outras dificuldades.

O Movimento por uma Educação do Campo, em termos estaduais e municipais, negociou avanços concretos no debate e na implementação de políticas para a Educação do Campo, destacando-se a criação da Coordenação Estadual. No entanto, no que tange às políticas de formação continuada de professores, há que se reconhecer que ainda são frágeis, pois expressivas parcelas dos professores que atuam nas escolas localizadas no campo desconhecem tanto as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002) como o debate da Educação do Campo e continuam organizando o trabalho pedagógico na perspectiva da educação rural.

O Parecer aponta para a implementação de políticas públicas e ampliação do acesso à educação das populações do campo em termos municipais. Porém, no desdobramento e na aplicação das normas, existem ações políticas de governo que não atendem a esse Parecer. Feitas as apresentações da legislação estadual e nacional deste campo da educação, considera-se em síntese que a vitória mais recente dos movimentos sociais do campo foi a aprovação do Decreto nº 7352/2010, que reafir-

mou a Educação do Campo como política de Estado, reconheceu a importância do regime de colaboração entre estados, municípios e União no atendimento às suas demandas e apontou a importância de considerá-la como meta no Plano Nacional de Educação. Assim:

Art. 1º A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior às populações rurais, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Isto é importante, pois implica envolvimento dos três âmbitos do poder público no cumprimento de uma política do estado brasileiro. Todavia, constituir uma Escola do Campo como se vem tratando ainda é uma tarefa para a sociedade brasileira, já que a educação de populações do campo sempre foi desconsiderada na legislação e políticas de governo. No entanto, o movimento social permanece no embate para garantir uma escola pública e de qualidade às populações do campo.

Analisando a trajetória da legislação para a Educação do Campo, sobressai o crescente interesse por esse campo educativo, que em muito se deve às reivindicações do Movimento por uma Educação do Campo, que busca a articulação com políticas de governo no sentido de superar o descaso com as populações do campo e, assim, contribuir com a construção de processos educativos para seu desenvolvimento.

Em síntese, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Araucária criou, em 2005, uma Coordenadoria de Educação do Campo, conferindo visibilidade a essa educação; passados sete anos, formulou documentos com a necessidade de os professores conhecerem a “fundamentação teórica básica da Educação do Campo”, expressa na legislação apresentada neste texto.

## Considerações finais

Neste estudo, a proposta foi apresentar e analisar elementos orientadores para a formação continuada de professores que trabalham em escolas do campo no Município de Araucária, PR. Para tanto, três documentos produzidos pelo município foram pesquisados: Plano Municipal de Educação (PME/2008), Diretrizes Curriculares Municipais (2012) e Normas para a Educação do Campo (2012).

O estudo faz parte de uma pesquisa mais abrangente, que buscou não apenas o que foi proposto nos referidos documentos, mas entender e explicitar como os professores apropriaram e perceberam esses elementos. Todavia, a opção, neste momento, foi por considerar somente o contido nos documentos, deixando para trabalhos futuros as considerações dos professores.

No estudo dos documentos citados, foi possível depreender três elementos orientadores: 1. Consideração da cultura e dos saberes do campo, articulação com os conhecimentos universais historicamente produzidos, superação do ruralismo pedagógico; 2. Respeito à especificidade, identidade, cultura e diversidade das populações do campo; e, 3. Compromisso com o estudo da produção e legislação da Educação do Campo.

Entende-se que há, por parte do Município de Araucária, grande aproximação com os debates, produção e políticas da Educação do Campo que vem se fazendo desde o final da década de 1990, defendendo o necessário respeito à cultura e os saberes do campo e sua articulação com os conhecimentos universais historicamente produzidos, bem como a superação do ruralismo pedagógico, ainda fortemente arraigado em tantos cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada.

Estes processos podem ser fortalecidos com políticas que consolidem o necessário debate entre as Universidades, as redes

de pesquisadores, as secretarias municipais, as escolas situadas no campo, a formação inicial e continuada de professores e os movimentos sociais. Este processo que os documentos estudados registram aproximou o Município de Araucária, ao mesmo tempo do âmbito nacional e das suas realidades complexas, pois, apesar de sua população estar na sua maioria em espaços urbanizados, se impôs considerar populações e projetos de vida que têm sofrido invisibilidade.

Araucária dá sinais do respeito necessário ao direito de todos à educação, como exarado na Constituição cidadã de 1988, no escopo da defesa da garantia universal desse direito. Neste sentido, pode contribuir para que outros municípios enveredem por caminhos semelhantes, e é neste viés que o estudo ganha relevância.

## Referências

- ARAUCÁRIA. **Normas Municipais para as Escolas do Campo/CME**, 2012.
- ARAUCÁRIA. **Plano Municipal de Educação**: Araucária construindo uma educação com qualidade social. Araucária: Prefeitura Municipal de Araucária, 2008.
- ARAUCÁRIA. **Proposta Pedagógica da Escola Municipal João Sperandio**, SMED, 2012.
- ARAUCÁRIA. **Proposta Pedagógica da Escola Municipal Rosa Pichet**, SMED, 2012.
- ARAUCÁRIA. **Proposta Pedagógica da Escola Rural Municipal Edvino Nowak**, SMED, 2012.
- ARAUCÁRIA. **Proposta Pedagógica da Escola Rural Municipal Presidente Castelo Branco**, SMED, 2012.
- ARAUCÁRIA. **Proposta Pedagógica da Escola Municipal Rui Barbosa**, SMED, 2012.
- ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais**, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. São Paulo: Vozes, 2012.

- BOGO, Ademar. **Teoria da Organização Política**. Expressão Popular, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988**. <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20/09/2014.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a **Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm)
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 01/2006.
- BRASIL. **Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO)**, 2012.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima. **A Formação Continuada de Professores para a Afirmação dos Direitos dos Povos do Campo à Educação**: uma análise da experiência do Programa Saberes da Terra na Amazônia Paraense. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2010.
- FREITAS, Helana Célia de Abreu; MOLINA, Monica Castagna. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, 2011.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do estado do Paraná**. Curitiba, 2006.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação, Parecer 1110/2010.
- SCHWENDLER, Sônia Fátima. **Principais problemas e desafios da Educação do Campo no Brasil e no Paraná**. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Caderno temático da Educação do Campo. Curitiba, 2006.
- SOUZA, Maria Antônia de. O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. **Eccos**, v. 2, p. 39-56, 2009.
- TORRES, Denise Xavier; SILVA, Janssen Felipe da. **Estudos pós-coloniais no Brasil**: sujeitos, processos e proposições da trajetória de educação escolarizada ofertada aos povos camponeses no Brasil. In: Observatório Latino Americano 10: Dossier Brasil. Buenos Aires, 2013, p. 135-148.



*Formação continuada de professores das  
escolas públicas no campo:  
enfrentamentos necessários*

ADRIANO ANTONIO FARIA  
MARIA ANTÔNIA DE SOUZA

## **Introdução**

Este capítulo tem o objetivo de problematizar a formação continuada de professores que trabalham nas escolas públicas no campo. É fruto da investigação intitulada *Formação continuada de professores das escolas rurais: cursos de especialização a distância e contrapontos com a Educação do Campo*. Na referida pesquisa, foi possível constatar que a formação continuada dos professores, em particular os cursos de especialização, tem predominado no formato a distância porque há pouca oferta de cursos presenciais e gratuitos; há dificuldade de acessar os cursos presenciais e gratuitos porque são ofertados, geralmente, na capital ou nos municípios de médio porte; há dificuldade com o horário para os estudos; às vezes, é a única oportunidade local de cursar pós-graduação lato sensu para conseguir ascensão na carreira ou atualização profissional, entre outros motivos.

Diante dessa constatação, este capítulo tem o intuito de mostrar a apreciação de professores das escolas rurais sobre a

pós-graduação lato sensu, bem como provocar debate sobre os enfrentamentos necessários à formação continuada de professores em conformidade com as lutas, demandas e proposições do movimento nacional de Educação do Campo no Brasil.

Temos constatado a proliferação de cursos de pós-graduação lato sensu, como a principal modalidade de formação continuada de professores. A maior parte deles é ofertada por IES privadas, constituídas como faculdades isoladas. Há uma diversidade de temas para os professores optarem na realização da pós-graduação lato sensu, porém é necessário interrogar a que e a quem esses cursos interessam? Será que geram impactos na prática pedagógica? Será que fortalecem práticas voltadas à transformação? Será que atendem aos compromissos da sociedade civil organizada com a educação? Em se tratando das escolas públicas no/do campo, pergunta-se: esses cursos atendem a quais necessidades? O que temos que interrogar e enfrentar no que se refere à formação continuada de professores? O poder público tem possibilitado diferentes processos de formação continuada aos professores ou lhes resta buscar a iniciativa privada?

É importante registrar que a formação continuada tem estado na pauta das organizações da sociedade civil, fortemente, a partir da década de 1990, em especial nas ações da Associação Nacional pela Formação de Professores, Conferências Nacionais e Regionais de Educação e Conferências Nacionais Por Educação do Campo, para citar alguns exemplos. Em que pese as demandas e proposições da sociedade civil organizada, a formação continuada tem sido intensificada a partir da iniciativa privada e na modalidade a distância, contrariando demandas e pautas da sociedade civil, em particular do Fórum e do movimento nacional de Educação do Campo. As escolas públicas que estão no campo, em particular nos municípios da Região Metropolitana

de Curitiba, ainda desconhecem, em sua maioria, o movimento, a produção e os marcos legais da Educação do Campo. Por isso, o título do capítulo, inclusive, mencionar escola pública no campo, para determinar que as instituições escolares não estão vinculadas à concepção de Educação do Campo. Muitos municípios são marcadamente rurais na RMC, entretanto, ignoram e negam a ruralidade, em nome do desenvolvimento a partir da concepção de Brasil urbano. Essa realidade necessita ser problematizada para que o campo seja visível, assim como os sujeitos que trabalham com agricultura familiar ou que estão em meio às atividades de assalariamento rural. A unidade territorial município requer maiores análises que relacionem densidade demográfica, comunidades/povos do campo e políticas públicas.

A escola pública tem sido uma importante unidade de estudo no Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas – NUPECAMP. Afinal, é na escola pública que os camponeses/agricultores familiares, assalariados rurais moradores do campo, enfim, os povos do campo, têm acesso aos conhecimentos escolares. Em que pese as escolas públicas e instâncias administrativas estarem distantes da concepção de Educação do Campo construída nos movimentos sociais, é fundamental estudar os determinantes internos e externos das políticas e práticas pedagógicas, para buscar mecanismos coletivos de superação da concepção de educação que reforça a ideologia do capitalismo agrário, bem como construir processos educativos voltados para a transformação, tarefa complexa na realidade brasileira, fortemente marcada por desigualdades, coronelismos e clientelismos. Essas marcas político-culturais estão muito presentes e expressivas na escala local. Por isso, eleger a escola pública, os seus sujeitos e, neste capítulo, os professores, para com eles pensar formação continuada, é essencial no reconhecimento das contradições e dos problemas

a serem superados. A escola pública é estudada na unidade territorial municipal, sem perder de vista a totalidade das políticas educacionais, em escala estadual e nacional, em conjunturas locais, estaduais, nacionais e internacionais, no contexto de determinantes estruturais historicamente enraizados na sociedade brasileira. Nesse contexto, a formação continuada é apenas um dos elementos a ser pensado na construção da educação voltada para a transformação social, para a construção e problematização de conhecimentos com significado científico-político-social.

## **Formação continuada e educação a distância**

A análise da formação continuada requer a menção à situação da formação inicial de docentes no Brasil. Dados do Parecer CNE/PE nº 2/2015 informam que, em 2013, do número total de docentes no país, 2.141.676, 24,9% tinham formação no Ensino Médio ou Superior em andamento; apenas 74,8% possuíam formação em Educação Superior concluída. (BRASIL, 2015). Sobre o crescimento do número de instituições de educação superior, graduação a distância, evidenciam que, entre os anos de 2000 e 2012, houve um aumento superior a 500% na taxa de crescimento de Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas para a EaD, saindo de 25, no ano de 2000, para 150 instituições, em 2012 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Para Barretto (2015 p.681), esse crescimento deveu-se ao marco regulatório da LDBEN 9394/96, que determina que os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior, “não sem motivo, a mesma lei passa a considerar a EaD como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, o que favorece a expansão da formação docente exigida”.

Detalhando-se o crescimento de IES públicas e IES privadas, em EaD, entre 2000 e 2012, as primeiras cresceram 400%, enquanto as outras apresentaram uma taxa de crescimento superior, de 677,8%. No comentário de Chaves Filho (2012 apud MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p.9): “A regulamentação favoreceu essa expansão, visto que deixou um hiato, desencadeado pela política neoliberal da época”. Assim, do ano 2000 até 2008, as políticas permitiram a expansão desenfreada da EaD. Neste sentido:

As políticas públicas, os editais, os programas e os projetos lançados pelo Governo Federal durante o período serviram de incentivo para as IES públicas ofertarem EaD, desencadeando a expansão de seu credenciamento. A partir de 2006, após o Sistema UAB, essa expansão foi de 142%, saindo de 33 IES públicas credenciadas, em 2006, para 80, em 2012, prevalecendo sobre as IES privadas credenciadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p.9).

Ou seja, foi aberta uma possibilidade significativa para os professores acessarem a formação inicial a distância com oferta em instituições de educação superior públicas. Mas, inúmeros problemas ainda estão por ser analisados, a exemplo da condição de trabalho do professor e do tutor da EaD, a contratação de professores específicos para a modalidade EaD, afinal, os professores dos cursos presenciais têm assumido novas funções, em troca de bolsas, que muitas vezes geram impactos nos cursos presenciais.

Colocar as políticas de EaD e de formação continuada em foco tem por finalidade desencadear reflexões sobre as políticas nacionais e locais de formação de professores, uma vez que é reconhecida a oposição feita pelo Fórum Nacional de Educação do Campo e movimentos sociais sobre a formação a distância. Os Fóruns e coletivos da Educação do Campo defendem que a

formação inicial seja feita presencial, segundo a concepção da Pedagogia da Alternância<sup>1</sup>, difundida nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Considerando que a luta dos movimentos sociais de Educação do Campo é recente, as mudanças que se sucedem nas políticas públicas da educação têm trazido o fortalecimento da formação inicial e continuada, com as mesmas apreensões e perspectivas para outros cursos. Em 2006, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, em 2008, o Programa Rede de Educação para Diversidade (REDE), foi oferecido a formação continuada a professores do campo. Fundamental mencionar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) como políticas construídas com a participação dos movimentos sociais, visando especialmente a formação inicial de professores. Com o PRONERA, vários cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo foram organizados no Brasil, inaugurando processos educativos em alternância e coletivos na problematização e produção de

---

<sup>1</sup> Roseli Salette Cالدart e Lourdes Helena da Silva são pesquisadoras que discutem a Pedagogia da Alternância nos últimos anos no Brasil, dentre outros autores. Roseli Cالدart salienta a Pedagogia da Alternância efetivada nas práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em que predomina a organização do trabalho pedagógico segundo o tempo escola e o tempo comunidade. No caso dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, que funcionam segundo a Pedagogia da Alternância, os educandos ficam 60 dias na universidade [Tempo Escola ou Tempo Universidade], em tempo integral de estudos. Depois, ficam 60 dias em atividade na comunidade, nas escolas, sob supervisão dos professores e membros dos movimentos sociais, dando conformidade ao Tempo Comunidade. A práxis efetiva-se nessa relação TE-TC. Lourdes Helena destaca a Pedagogia da Alternância desenvolvida nas Casas Familiares Rurais (CFTs) e nas Escolas Família Agrícolas (EFAs), segundo suas respectivas origens na França e na Itália. A Pedagogia da Alternância efetiva-se nas escolas de Educação Básica, segundo a organização do trabalho pedagógico efetivado no ambiente escolar e na comunidade.

conhecimentos. Dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, especialização em Educação do Campo, foram organizadas coletâneas, a exemplo das publicadas por Miranda, Schwendler e outros (2010) e Aued e Vendramini (2009). São cursos que tentam efetivar a formação que articula teoria e prática e, ao fazer isso, sistematiza conhecimentos vinculados aos problemas reais vividos nas escolas, nos assentamentos, nas comunidades rurais, enfim, as relações contraditórias que marcam o campo e práticas voltadas à transformação.

Não é possível decidir e afirmar, portanto, que as políticas da educação voltadas à formação de professores da Educação do Campo excluam ou tragam benefícios para esses professores, porquanto são políticas recentes e sobre um plano de especificidades<sup>2</sup>. As especificidades que fazem parte da Educação do Campo são aquelas de trabalho, de cultura, de linguagem e outras, com o reconhecimento da materialidade específica dos locais onde os sujeitos do campo produzem sua vida (ARTICULAÇÃO - CARTA DE CANDÓI, 2013).

As especificidades são elementos componentes do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe em seu artigo 2º, III, como princípios da Educação do Campo: “III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010, p.1).

---

<sup>2</sup> Para Bracht (1996, p.23), especificidade é “identidade no sentido de sua singularidade”. Saviani (1984, p.6) apresenta este termo, na educação, como “referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens”.

Atinente a essas especificidades, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em sua Meta 7, 7.27, dispõe sobre o desenvolvimento de conteúdos para a Educação do Campo:

7.27. Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência. (BRASIL, 2014, p.66)

O Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, na Meta 4, 4.3 determina a implementação de salas de recursos multifuncionais e fomento à formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014b, p.55). Para garantir a formação inicial e continuada de professores que trabalham nas escolas no campo, a EaD tem sido um dos caminhos. Não é o indicado pelos movimentos sociais, mas diante da ausência, em muitos casos, do poder público, a iniciativa privada vai preenchendo os espaços no âmbito educacional.

Vive-se no Brasil dos últimos anos o avanço do capital no setor educacional, fato que tem sido analisado com amplas ressalvas por pesquisadores e movimentos sociais. E, nesse cenário, a EaD tem sido cada vez mais o caminho adotado em processos formativos de professores. Outra realidade que requer muitos enfrentamentos da sociedade civil em relação às políticas governamentais. Não será a empresa que garantirá a formação humana e emancipatória defendida há décadas por educadores e movimentos de trabalhadores. Formas de controle social de organizações e movimentos sociais em relação às políticas edu-

acionais são cada vez mais necessárias, ainda mais diante do avanço do capital nesse segmento social.

No contexto da EaD, a Internet é um dos dispositivos tecnológicos utilizados para o desenvolvimento de atividades de ensino, que permite a oferta de diferentes recursos com vistas à interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, com flexibilidade e baixo custo, a serem reunidos e integrados em ferramentas denominadas ambientes de EaD (BRITO, 2008).

Para Romanowski (2007), a reflexão acerca da formação dos profissionais da educação se caracteriza em importância e urgência, em paralelo ao enfrentamento concreto de problemas existentes. Há a necessidade de construir alternativas capazes de, concomitantemente, continuar a luta dos professores, profissionais de ensino e da sociedade de modo geral, na busca de uma escola de qualidade e de promover a formação continuada.

A princípio, a formação continuada trazia inclusa a ideia de que a formação inicial deixava a desejar, exigindo que o professor passasse por treinamento para o exercício docente. Na verdade, a busca pelo conhecimento é constante, em todos os momentos do indivíduo, e em todas as áreas do conhecimento, de modo que são importantes as decisões das políticas públicas educacionais na condução dessa continuação no processo de formação. Essa ideia é confirmada por Gatti (2014, p.257), quando afirma que:

Se a formação inicial fosse boa, não precisaríamos do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), nem da Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) e de tantos outros processos de formação que suprem o que não foi realizado nas licenciaturas. Este é o grande problema: os cursos não estão formando os professores para enfrentar a sala de aula. Isso não quer dizer eliminar os fundamentos, a história, a política, mas sim aprimorar os

aspectos ligados ao saber fazer, o pensar fazendo, com conhecimentos balizados. Há algum desconforto na formação para o trabalho do professor que não está sendo bem observado, considerado. Como estamos olhando a formação de professor? É nítido que esse profissional não tem a atenção na sua formação inicial que ele mereceria. As universidades e as faculdades são devedoras, sim, dos professores que atuam na educação básica.

Segundo Gatti (2014, p.257), algumas universidades e faculdades resistem à mudança de currículo, face a outras, que estão tentando mudar, com um movimento presente já há mais de três anos, com motivações por programas do Ministério da Educação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), “que, com sua proposta, provocou alguns cursos a se repensarem”.

Entende-se essa necessidade de repensar alguns cursos, com respeito à educação básica, quando algumas áreas apontam carência de professores com formação específica, a exemplo da Ciências e Matemática, Química, Biologia e Matemática. É assim o incentivo do Estado para a formação docente e para a educação básica, conforme ensina Barretto (2015) sobre o PIBID, como um programa que tem como meta o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, mediante concessão de bolsas a alunos de licenciatura. Como pré-requisito ao ingresso, o aluno deve participar de projetos de iniciação à docência de instituições de ensino superior e de escolas públicas municipais e estaduais.

Uma contraposição a esse modelo de formação docente, contudo, é elaborada por Barretto (2015), argumentando que o PIBID não se caracteriza como um modelo adequado a essa formação, porque os alunos já se encontram na escola básica. É preciso trazer para esses espaços o que denomina de ferramentas teóricas que são produzidas nas universidades, reflexão ativa

sobre a prática docente em questão, concernente a condições, perspectivas e respostas que impactarão no contexto social. Quanto aos problemas na formação continuada, Gatti (2014, p.26) assim expressa:

Ela não é muito bem planejada em termos de aderência local. Há pesquisas que apontam para as dificuldades dos professores, inclusive as dificuldades de professores mais maduros; situações escolares mudam, novas gerações adentram, cenários sociais são cambiantes, novas necessidades profissionais surgem; para os novatos, circunstâncias de sua formação os deixam sem repertório profissional inicial. Com isso, a formação continuada de aprofundamento e inovação tem ficado prejudicada. De modo geral, a formação continuada não tem suprido esses problemas porque ela não se baseia em estudos locais que definem dificuldades específicas. Ela tem sido feita a partir de perspectivas amplas, 'bom, não temos boa alfabetização, então vamos dar cursos de alfabetização para os professores' (grifos no original).

As razões para essa condição na formação continuada de professores, segundo Gatti (2014), dizem respeito à falta de diagnóstico, planejamento e acompanhamento de formações: não há acompanhamento, nem apoio pedagógico efetivo nas escolas, nem projetos formativos.

No que diz respeito à Educação do Campo, os encontros nacionais, conferências e fóruns têm demonstrado preocupação com a formação continuada, colocando compromissos, metas e desafios nas suas cartas-compromisso. O Quadro 1 indica alguns aspectos salientados pelo movimento nacional de Educação do Campo no quesito formação de professores. A formação de professores integra a pauta de movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desde os anos de 1980. É justamente no campo que os desafios ainda são enormes, em função das desigualdades enraizadas.

QUADRO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEGUNDO OS COLETIVOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Documento/Autor	I ENERA, 1997
<b>Formação de Professores</b>	Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional (p.1).
<b>Formação Continuada</b>	Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas (p.1).
<b>Ead</b>	-
Documento/Autor	I CNEC, 1998
<b>Formação de Professores</b>	Há consenso sobre dois problemas principais: valorização do magistério e formação dos professores/professoras. Problemas que não são somente do meio rural mais sim de todo o sistema educacional brasileiro (p.20).
<b>Formação Continuada</b>	Precisamos urgente de políticas públicas que garantam: [...] Programas específicos de formação continuada de educadores/ educadoras do campo (p.32).
<b>Ead</b>	-
Documento/Autor	II CNEC, 2004
<b>Formação de Professores</b>	Reconhecer as formas de gestão, de organização coletiva, os conteúdos e matrizes curriculares que se concretizam em diferentes experiências, a formação dos educadores, os conhecimentos produzidos, entre outros, e assumir a garantia do direito à educação e à formação.
<b>Formação Continuada</b>	O reconhecimento profissional, no entanto, requer garantia de melhores condições de trabalho, sólida formação inicial e continuada, remuneração digna, ingresso via concurso público, plano de carreira que garanta identidade à profissão, jornada compatível. Enfim, elementos que contribuam para tornar a escola um local de fácil acesso, de permanência e aprendizado garantidos e com características de transformação social, através da participação de seus atores e de toda a comunidade (p.17-8).
<b>Ead</b>	-

Documento/Autor	FONEC, 2012
<b>Formação de Professores</b>	Um destaque merece ser feito aqui ao Procampo pela forma de sua inserção no eixo da formação de professores do Pronacampo. [...]. A criação da Licenciatura em Educação do Campo como nova modalidade de graduação, que se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil, a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e organizações sindicais por uma política de formação inicial para educadores do campo (p.16).
<b>Formação Continuada</b>	Apoiar e ampliar iniciativas de formação continuada de educadores realizadas pelas organizações sociais do campo, visando construir referências para o desenvolvimento das políticas de formação nas instituições de ensino superior (p.25).
<b>Ead</b>	E especial atenção deve merecer a possível armadilha da relação entre as metas propostas, a desconfiguração da proposta inicial do Procampo (especialmente em relação aos sujeitos a serem efetivamente atendidos) e à entrada dos cursos à distância: não havendo fôlego para atingir as metas na lógica de cursos de licenciatura presenciais, o programa autoriza a via da UAB (p.21-2).
Documento/Autor	FONEC, 2013
<b>Formação de Professores</b>	Formação de educadores é ação urgentíssima a requerer investimento e atenção (p.2).
<b>Formação Continuada</b>	Que o MEC/SECADI incentive propostas de cursos de formação lato sensu (especialização) na perspectiva do fortalecimento do ensino por áreas de conhecimento; da valorização e ensaio de práticas pedagógicas inovadoras, em especial, com vistas às classes heterogêneas; da gestão e do financiamento das escolas do campo (p.3).
<b>Ead</b>	A manifestação clara do FONEC é de não avaliar os processos de Formação Inicial a distância, pelo menos, na forma como se aplica no Brasil (p.2).
Documento/Autor	CARTA PORTO
<b>Formação de Professores</b>	Criação do Curso de Pedagogia da Terra no Estado do Paraná (p.2)
<b>Formação Continuada</b>	-
<b>Ead</b>	-

Formação continuada de professores das escolas públicas no campo:  
enfrentamentos necessários

Documento/Autor	CARTA PORTO
<b>Formação de Professores</b>	Criação do Curso de Pedagogia da Terra no Estado do Paraná (p.2)
<b>Formação Continuada</b>	-
<b>Ead</b>	-
Documento/Autor	CARTA CANDOI, 2013
<b>Formação de Professores</b>	É possível e necessário acessar algumas ações nele previstas, dentre elas destacamos: a construção de escolas, a Formação de Professores e a Educação Profissional, propondo mudanças na sua operacionalização (p.5).
<b>Formação Continuada</b>	Garantir formação continuada/permanente aos educadores para atuar em processos educativos no campo, por meio de instituições públicas e com financiamento garantido, de forma presencial (p.3).-
<b>Ead</b>	-

FONTE: Análise documental, 2015. Os autores.

Como se verifica no Quadro 1, o movimento de Educação do Campo tem a formação de professores na pauta de compromissos e demandas. Destaca a preocupação com as classes multisseriadas, com a formação por áreas de conhecimento, a perspectiva pública e gratuita do processo formativo, enfim, trazem importantes contribuições para a formulação de políticas educacionais para formação inicial e continuada. Também, no âmbito da Educação do Campo, a criação do curso de Pedagogia da Terra foi considerada uma contribuição às políticas educacionais de formação de professores, assim como os cursos de licenciaturas em Educação do Campo.

Em se tratando da formação continuada, desde o I ENERA os esforços políticos para a formação continuada de professores têm seu enfoque na especificidade da Educação do Campo, tratando-se de questões pedagógicas e de garantias políticas a essa formação. A formação superior é tema do Fonec 2012 e 2013, visando ao fortalecimento do ensino e da formação continuada, mesma proposta

da Carta de Candoi/PR, com ressalva para uma formação na modalidade presencial. No ano de 2012 em diante, a EaD é contestada expressamente pelo Fonec, na forma praticada naquele momento. Nas reuniões realizadas em 2015, tanto no Fonec como no Manifesto do II ENERA há uma crítica firme dos movimentos sociais do campo ao avanço dos grandes grupos empresariais na educação, que se organizam no denominado *Movimento Todos pela Educação*. Com a crítica, os coletivos de Educação do Campo firmam o compromisso com a construção/defesa da educação pública. Nessa linha de críticas às políticas educacionais está o PRONACAMPO criado em 2012 para abarcar todos os programas do Ministério da Educação para a Educação do Campo. Para o Fonec (2015):

O Pronacampo e o sistema de acesso às políticas via Programa de Ações Articuladas (PAR), que obriga os municípios e estados a assumirem os compromissos do “Todos pela Educação”, aparta e imobiliza a ação dos movimentos sociais, das comunidades e suas iniciativas.

O Quadro 2 traz as disposições presentes nas Diretrizes da Educação do Campo dos anos de 2002 e 2008 e no Decreto Presidencial de 2010 sobre a formação de professores.

QUADRO 2 – DISPOSIÇÕES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Normativas Nacionais da Educação do Campo	Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
<b>Formação de Professores</b>	<p>Art. 12. [...] a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.</p> <p>Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDBEN, desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes (p.2).</p>

Formação continuada de professores das escolas públicas no campo:  
enfrentamentos necessários

<b>Formação Continuada</b>	Art. 15. [...] III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDBEN (p.3).
<b>Ead</b>	-
<b>Normativas Nacionais da Educação do Campo</b>	<b>Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.</b> <b>Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.</b>
<b>Formação de Professores</b>	Art. 7º [...] § 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo (p.2).
<b>Formação Continuada</b>	Art. 7º [...] § 2º [...] e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (p.2).
<b>Ead</b>	-
<b>Normativas Nacionais da Educação do Campo</b>	<b>Decreto Presidencial de nº 7.352, de 4 de novembro de 2010</b>
<b>Formação de Professores</b>	Art. 1o [...]§ 4o A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial [...] de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. Art. 4o [...] IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; VI - formação inicial [...] específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo (p.1).
<b>Formação Continuada</b>	Art. 1o [...]§ 4o A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação [...] e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao
	projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. Art. 4o [...] IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; VI – formação [...] continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo (p.1).
<b>Ead</b>	Art. 5o. § 1o Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a Educação do Campo (p.1).

FONTE: Análise documental, 2015. Os autores.

No ano de 2002, verifica-se que as iniciativas legais sobre a Educação do Campo trouxeram a disposições sobre a formação inicial, especificamente para a Educação Básica, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A responsabilidade por essa formação inicial foi determinada pelo Estado aos sistemas de ensino, destacando-se o artigo 67 da LDB, quanto ao aperfeiçoamento permanente. Na Resolução CNE/CEB 1/2002, a determinação é para a “remuneração digna”. A mesma Resolução CNE/CEB 1/2002, não mencionou a formação inicial ou continuada na modalidade a distância. Em 2008, na Resolução 2, o enfoque legal foi quanto à formação inicial e continuada específica à Educação do Campo. Observa-se a ênfase na formação e a atualização desses profissionais para atentarem-se às especificidades dos povos do campo.

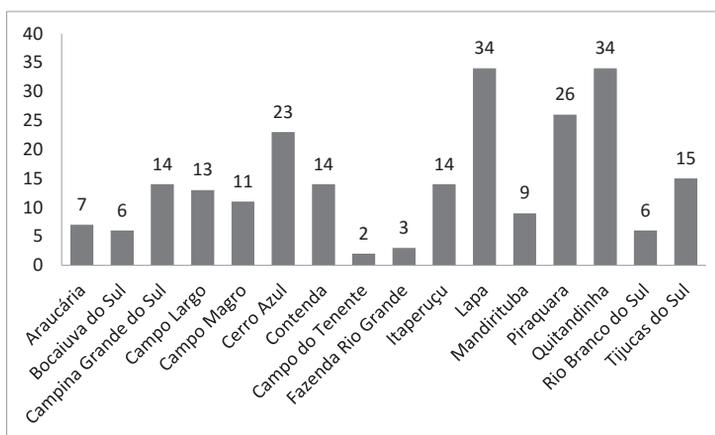
Em 2010, as políticas educacionais para a Educação do Campo incluíram, além da formação inicial, a responsabilidade do Estado na promoção das condições de infraestrutura, transporte e materiais em conformidade com as especificidades do campo. Mais uma vez as determinações legais trataram das especificidades do campo como objeto para a formação inicial de professores, bem como para a formação continuada. Neste Decreto nº 7.352/2010, a formação de profissionais para a Educação do Campo incluiu a modalidade EaD.

No próximo tópico serão analisadas as falas dos professores das escolas rurais sobre a formação continuada feita a distância. Será que é a única alternativa de formação? O que dizem sobre essa modalidade de educação e de formação? A pesquisa qualitativa foi realizada em municípios da Região Metropolitana de Curitiba, no período de 20 de maio de 2015 a 05 de outubro de 2015.

## Formação continuada de professores das escolas rurais

Foram distribuídos 1.200 questionários, dos quais retornaram 231. A RMC é composta por 29 municípios, sendo 24 deles marcados por ruralidades. A pesquisa foi realizada em 16 municípios indicados no Gráfico 1, que autorizaram a investigação.

GRÁFICO 1- MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



FONTE: Trabalho de Campo, 2015.

Destaca-se que os professores respondentes da pesquisa fazem parte de uma população selecionada para o estudo porque possui ou está buscando a formação continuada, especialização *lato sensu*, através da modalidade de educação a distância.

Constata-se que dos 231 respondentes 218 são do sexo feminino e 11 são do sexo masculino, sendo que 2 questionários não tiveram a questão respondida. Analisando os índices dessa população, confirmam-se as informações publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Censo da Educação Superior 2013, de que as mu-

Iheres continuam sendo a maioria nas universidades, nos cursos de licenciaturas especialmente. Dos dados publicados, 54,7% de ingressantes são mulheres; com 55,5% de matrículas e com 59,2% de concluintes, nos seguintes principais cursos: Pedagogia, Administração, Direito, Enfermagem, Ciências contábeis, Serviço Social, Psicologia, Gestão de Pessoal/RH, Fisioterapia, Arquitetura e Urbanismo (INEP, 2014a, p.19). Concluindo a licenciatura, essa população feminina vai para as escolas e constituirá significativa parcela dos profissionais interessados na formação continuada via cursos de especialização.

Com relação à questão sobre a formação inicial dos professores respondentes, dos 231 sujeitos respondentes, 185 realizaram o curso de Licenciatura em Pedagogia, 14 realizaram na formação inicial o curso de Letras, 8 realizaram o Magistério Superior, 3 têm apenas o Magistério realizado em nível médio, 6 realizaram o curso de Licenciatura em História, 5 realizaram Licenciatura em Geografia, 3 cursaram Educação Física, 3 realizaram Sociologia, 2 realizaram Biologia. Já os cursos de Técnico em Secretariado, Licenciatura em Física e Matemática foram citados apenas uma vez. Identificou-se, no questionário, que apenas 13 não responderam esta questão. 65% dos professores respondentes realizaram na modalidade EaD, 31% realizaram de modo presencial, e 4% não responderam a esta pergunta. Dentre os professores respondentes, vale ressaltar que 10 têm dois ou mais títulos de graduação.

As matrículas para o curso superior na modalidade de educação a distância, segundo os dados do Inep (2014a), para o ano de 2013, foram de 18,80% do total de matrículas para a educação superior.

Com relação às instituições de Educação Superior que ofertaram a formação inicial aos participantes desta pesquisa, muitas faculdades isoladas estão à frente da formação inicial dos

professores. Dentre os 231 respondentes, 47 escolheram a FAPI para realizar a formação inicial; 31 escolheram a FAEL; 27 optaram pela Uninter; 13 pela Universidade Castelo Branco; 12 pela UEL; 8 escolheram a PUC/PR, UEPG, Universidade do Contestado e IESDE, e 17 não responderam. Além destas instituições, observou-se que as instituições que foram pontuadas quatro vezes pelos respondentes foram: Universidade Luterana, FACEAR, UFPR, UNIMES, Unicentro e a Universidade do Oeste Paulista. Pontuam-se, também, as instituições que foram elencadas duas vezes pelos respondentes, como a Universidade Tuiuti do Paraná, a CE-SUMAR, a FACLEPP e a UENP (Universidade do Norte do Paraná).

E por fim, as instituições que foram pontuadas uma única vez pelos participantes: Signorelli, Faculdade São Judas Tadeu, Uniandrade, FACSUL, FANEESP INESUL, Bagozzi, Universidade Positivo, Faculdades Opet, Universidade Leonardo da Vinci, Centro Universitário FAE, SION, Faculdade Dom Bosco, Centro Universitário Unibrasil, UNICS, Faculdade de Ciências e Letras Diocesana de Caruaru, Faculdade Doutor Leocádio José Correia e USP.

A questão que se refere à faixa etária foi respondida por todos os professores e permitiu constatar que 19 professores têm entre 18 e 24 anos, cerca de 8% dos professores; 69 têm entre 25 e 34 anos, cerca de 30% dos sujeitos da pesquisa; 49 têm entre 45 e 54 anos, o que corresponde a 21% das respostas; 8 têm acima de 55 anos, o que equivale a 4% das respostas. A faixa etária que predominou entre os respondentes foi entre 35 e 44 anos, com 86 respostas, 37% do total.

As diferentes faixas etárias da população acadêmica também foram mensuradas pelo Inep (2014b), com respeito às incidências, formação e conclusão do curso. Dados do estudo sobre Avanços da Educação no País, de 2013, mostram as incidências nas diferentes faixas etárias de acadêmicos: De 18 a 24: 17,8%; de 25 a 34: 18,2%; de 35 a 44: 14,0%; de 45 a 54: 12,4%; de 55 a

64: 9,7%; de 65 acima: 5,4% (INEP, 2014b, p.10).

A respeito do tempo de atuação, constatamos que 60% dos professores trabalham há mais de 13 anos nas escolas públicas. Com relação ao vínculo empregatício dos professores, 88% são ligados ao município; 6% têm vínculo com Estado do Paraná e 6% não responderam a esta questão. Esse dado é fundamental para refletir sobre a formação continuada de professores, tendo em mente que a maior parte possui vínculo municipal e que a maioria das escolas no campo pertence à esfera municipal. Organizar processos coletivos de formação continuada envolvendo mais de um município pode ser um caminho importante, em particular, para a realidade das escolas públicas localizadas no campo. Esses processos organizados com o poder público, docentes e comunidades poderiam enriquecer os debates sobre o território local, sobre a diversidade sociocultural e demais temas escolares, bem como problemas locais que poderiam ser relevantes nesses processos formativos em perspectiva transformadora.

Segundo o Dieese (2014, p.3):

A progressiva municipalização do ensino na última década. Enquanto o número de professores na rede estadual cresceu em 8,1%, na rede municipal, o aumento foi de 60,3%, passando de 969 mil para 1,5 milhão. O mecanismo de transferência de recursos por aluno matriculado criado inicialmente pelo Fundef (1996) para financiamento do Ensino Fundamental, e posteriormente ampliado para toda a educação básica com o Fundeb (2007), ampliou o atendimento da população em idade escolar pelas prefeituras, e, consequentemente, a contratação de docentes.

Também na educação privada, foi verificado aumento no número de docentes, passando de 655 mil para 829 mil, do ano de 2002 ao ano de 2013, uma variação de 26,5%. Com o crescimento das redes municipais, contudo, a participação da educa-

ção privada caiu de 26,1% para 24,9% (DIEESE, 2014).

Dos 231 respondentes, 159 já realizaram pós-graduação *lato sensu*, sendo 115 na modalidade EaD e 44 na modalidade presencial. De acordo com publicação de Foreque (2015, p.1), na Folha de São Paulo, dos 2,1 milhões de professores em sala de aula nas escolas do Brasil, cerca de 682,3 mil buscam uma especialização após a formação superior. “Hoje, três de cada dez docentes das redes pública e privada fizeram especialização, mestrado ou doutorado. Até 2024, a meta é chegar a 50%, como prevê o PNE”.

Destaca-se que os cursos de especialização *lato sensu* na modalidade de educação a distância foram autorizados por meio da Resolução nº 1 de 8 de junho de 2007, Artigo 6º: “Art. 6º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância somente poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (BRASIL, 2007c, p.1).

Os dados confirmam que a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade de educação a distância está relacionada com as demandas dos professores, mas também é a opção que melhor atende às condições de trabalho e de vida dos professores. Muitos trabalham em mais de uma escola e moram distantes delas, restando o final da semana ou algum horário na madrugada para realizar os estudos. Sobre a oferta do curso de especialização, observa-se que 61% dos respondentes indicaram que realizaram em instituição privada, o que equivale a 148 respostas; 5% realizaram em instituição pública; e, 34% não responderam a esta questão. Vale lembrar que 10 respondentes indicaram que tiveram experiência em curso de especialização em instituição privada e pública.

No que se refere aos cursos realizados pelos professores respondentes, aponta-se que o curso mais realizado foi Psico-

pedagogia, com 41 respostas; em seguida, observa-se o curso Educação Especial, com 32 respostas; e Gestão Escolar aparece em terceiro lugar, com 20 respostas. O curso de Educação do Campo foi realizado por 17 respondentes; em seguida, o curso de Educação Infantil foi apontado por 16 respondentes; Alfabetização e Letramento foi apontado em 13 respostas; os cursos de Organização do trabalho Pedagógico e Neuropsicopedagogia foram pontuados 4 vezes pelos professores respondentes; e, em 66 questionários esta questão não foi respondida. Além destes dados, verificaram-se alguns cursos que apareceram duas vezes entre os respondentes, tais como: Pedagogia Escolar, Literatura, Metodologia do Ensino de Ciências, Formação Pedagógica do Professor Universitário, Tecnologia, Filosofia e Especialização em Saúde para Professores.

Há também os cursos identificados uma vez nos questionários, como: Psicomotricidade Relacional, Especialização em Séries Iniciais e Ensino Fundamental, Metodologia para Jovens e Adultos, Educação Diversidade e Cidadania, Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, Relações Étnicas Raciais, Educação Física Escolar, Educação Pobreza e Desigualdade Social, Técnico em Secretariado e Sociologia.

A diversidade de cursos realizados confirma as informações sobre a oferta de mais de 32 mil cursos de graduação pelas instituições de educação superior no país. Não são encontradas informações sobre o número de cursos de pós-graduação ofertados nessas instituições. No entanto, de acordo com a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2014, p.26), quanto à oferta de cursos de pós-graduação em EaD:

Enquanto há muito mais cursos a distância no nível de pós-graduação, o número de alunos é muito maior na graduação. Quando se isola o número de cursos, a pós-graduação é visivelmente o nível educacional que prevalece na oferta de EAD. A maioria dos cursos

oferecidos (56%) são desse nível (incluindo *lato sensu* – especialização e MBA – e *stricto sensu* – mestrado e doutorado). [...] Embora a pós-graduação prevaleça em número de cursos, quando o recorte se refere ao número de alunos, a graduação a supera, com 64,7% dos alunos (ou 65,9% se incluídos os sequenciais). Os alunos que cursam pós-graduação representam apenas 16,76% das matrículas, um número muito além do percentual que se vê nesta modalidade quando se avalia o número de cursos oferecidos.

Sobre as instituições em que os professores respondentes realizaram os cursos de especialização, aparecem as seguintes entidades: Uninter, com 24 respostas; FAPI, com 21 respostas; Cruzeiro do Sul, com 11 respostas; Bagozzi, com 9 respostas; UFPR, com 8 respostas; FAEL, Faculdade São Brás e Faculdade Castelo Branco, com 7 respostas cada; UEPG e UCAMPROMINAS, com 6 respostas cada; Faculdade de Jacarepaguá (FIJ) e Signorelli, com 4 respostas; além de 76 questionários sem respostas para esta questão.

Além destas instituições, apontam-se aquelas instituições que foram respondidas por três questionários cada: Universidade Tuiuti do Paraná, UNISOCIESC, Nível Dez, PUC/PR. E, ainda, as instituições que foram indicadas, ao menos, em 2 respostas: ULBRA, Pró-escola, Instituto Superior Tupy e SION. As instituições que foram indicadas 1 vez pelos respondentes foram: Faculdades Espírita do Paraná, FACECLA, ITECNE, INTEREAD, Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, CIMEC, UNIOESTE, Braz Cubas, Faculdades de artes do Paraná, ITDE, CIAR e ISAL.

Analisando os resultados, constata-se que a grande oferta de instituições de ensino superior privadas tem atraído os alunos para os cursos de pós-graduação, dada a variedade de instituições citadas na pesquisa qualitativa. A Tabela 1 a seguir indica os pontos fortes e fracos que os respondentes atribuíram aos cursos de especialização realizados a distância.

TABELA 1 – CATEGORIAS DAS CLASSES PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS DA ESPECIALIZAÇÃO EM EaD

Pontos fortes	Frequência de ocorrência	Pontos fracos	Frequência de ocorrência
Material didático (livros/vídeos)	39	A ausência do professor/demora e dificuldade para tirar as dúvidas	22
Flexibilidade de horário/liberdade para a escolha do tempo de estudo	35	Falta de contato direto com a tutoria/com o professor	22
Autonomia/definição de horários de estudos	25	Internet lenta/falta de acesso à internet/falta esclarecimento em alguns portais/ interrupção para manutenção	16
Esforço do aluno/interesse/ comprometimento/ responsabilidade	18	Falta de interação com professores e colegas/falta da troca de conhecimento	9
Bons professores/ comprometimento de tutores/ comprometimento do curso	18	Dificuldade para estudar sozinho/insegurança	3
Disciplina/regras	9	Falta de comprometimento de alguns alunos	3
Qualidade/transmissão de conteúdos/grade curricular	9	Falta de esclarecimentos via instituição/demora na retirada de materiais/demora no atendimento	3
Preço mais baixo do curso	9	Nas aulas presenciais é cansativo	2
Boa aprendizagem/estudo em grupo	6	Sono	2
Atendimento on-line/ interação/aulas pela web	6	Custo alto	2

Formação continuada de professores das escolas públicas no campo:  
enfrentamentos necessários

Facilidade de acesso	5	Menor conhecimento/dificuldade no desenvolvimento de competências	1
Comodidade/facilidade	4	Tempo escasso	1
Possibilita assistir aulas e resolver as provas / revisar conteúdo	3	Nível fraco de ensino	1
Bom direcionamento do curso	2	Falta de material didático	1
Facilidade de frequência	2	Despreparo do tutor	3

FONTE: Trabalho de Campo, 2015.

Analisando as categorias possíveis dessa questão, encontram-se como ponto forte os materiais didáticos, vídeos e livros. A referência a essa categoria já foi pensada nos *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*, com instruções claras em subitem específico - (III) Material Didático, sobre a produção, distribuição, enfoque, disponibilização na rede, e que ainda: “É importante que a proposta de material didático para cursos superiores a distância inclua um Guia Geral do Curso - impresso e/ou em formato digital [...]” (BRASIL, 2007a, p.13-4).

Um ponto forte que os professores mencionam sobre os cursos de especialização a distância é o horário flexível e a liberdade do aluno em organizar o tempo de estudo. Gatti (2008, p.65) afirma que a EaD é uma forma rápida de prover a formação continuada de professores, quando os tempos formativos podem ser flexibilizados e os alunos poderiam “[...] estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho”.

Alguns depoimentos destacados como pontos fortes podem ser registrados na íntegra, como segue:

*“Flexibilidade de horário, poder rever as aulas em casa através do material multimídia quantas vezes for necessário para entender o conteúdo”.*

*“O esforço que precisa ter, a atenção nas aulas, a frequência e a participação, a responsabilidade num todo para que o entendimento e o aprendizado aconteça”.*

Aproximadamente 22 professores admitiram como ponto fraco na especialização em EaD a ausência do professor, a demora e a dificuldade para sanar dúvidas existentes; e para 22 professores respondentes, um ponto fraco é a falta de contato direto com a tutoria e com o professor.

Outros pontos fracos ditados pelos professores respondentes, como a falta de interação com os colegas e falta de troca de conhecimento, bem como a insegurança quanto ao propósito e à dificuldade para estudar sozinho, cansaço nas aulas presenciais e relatos de sono, falta de tempo e dificuldade no desenvolvimento de competências, podem ser avaliados como questões com conotação individual, mais relacionados ao contexto particular do participante da pesquisa, menos como um ponto fraco que decorre da modalidade de educação.

Um ponto fraco relacionado à modalidade de educação, contudo, deve ser ressaltado nesta análise, e diz respeito ao veículo essencial para que se dê o aprendizado: a internet.

Um professor mencionou que: *“Falta de acesso a internet para realizar pesquisas, pois em muitos lugares, principalmente no interior, as pessoas não têm disponível esse recurso tecnológico”.*

Destaca-se que o artigo 12, X, do Decreto nº 5.622/2005, é bastante claro quando determina às instituições de ensino superior que pretendem ofertar o ensino na modalidade de educação a distância, para o seu credenciamento:

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos: [...] X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:

a) instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores; b) laboratórios científicos, quando for o caso; c) pólo de apoio presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância; d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância (BRASIL, 2005, p.5).

As queixas sobre dificuldade de acesso, lentidão, incoerências ou falta de informações nos sites são questões que merecem atenção por parte das instituições de ensino superior, do Estado, em seus vários níveis, e das direções de polos.

Com relação à sugestão que o professor respondente daria para a especialização realizada na modalidade EaD, no sentido de que contribua com o trabalho da escola localizada no campo, dos 231, 77 responderam a questão. As respostas foram classificadas e categorizadas (Tabela 2), tendo uma única classe: a Educação do Campo na modalidade em EaD.

TABELA 2 – SUGESTÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM EaD

Educação do Campo em EaD	Frequência de ocorrência
Disciplinas específicas para a realidade do campo/grade curricular específica	11
Considerar a realidade do aluno	10
Mais conteúdos específicos/valorização da cultura/valorização da identidade	8
Atividades e metodologias associadas à realidade do campo	5
Material disponível para esta área	4
Materiais que auxiliassem a manter os jovens no campo/apoio ao jovem do campo	4
Formação específica para a Educação do Campo	3
As crianças do campo interagem com a diversidade	3
Acessibilidade para os professores do campo	3
Interligar o campo e a cidade na formação docente	2
Disciplinas específicas para trabalhar com pessoas com deficiência/dificuldade	2
Enfoque na valorização da educação e do ensino	2
Interação entre grupos de alunos/discussões	2
Formação continuada específica para a Educação do Campo	1
Conhecer a realidade da escola de campo	1
Disponibilizar materiais de estudo pela internet	1
Maior interação professor/aluno	1
Mais prática	1
Conversa/interação com o professor	1
Especialização de professores do campo	1
Oferta da formação em EaD no município	1

FONTE: Trabalho de Campo, 2015.

No que tange à Educação do Campo, pelas sugestões dos professores, reitera-se o desconhecimento da produção, luta,

demanda e proposição do movimento nacional de Educação do Campo. As sugestões estão relacionadas à Educação do Campo como reduzida à escola, haja vista que em nenhum momento é mencionado o papel da comunidade ou necessidade de articulação entre comunidade, escola, educação, EAD. São sugestões relativas a conteúdos, fundamentais para o processo pedagógico, mas ainda distantes do que se propõe a Educação do Campo, ou seja, construir outro projeto de sociedade e de educação, com a participação da classe trabalhadora. A perspectiva político-pedagógica transformadora não aparece nos relatos dos professores, muitos preocupados com as soluções imediatas para problemas locais, urgentes de solução. A realidade de formação e de condição de trabalho do professor do campo requer maiores problematizações nas políticas e nas investigações educacionais. Existem muitas prescrições, porém os sujeitos que fazem a escola – educandos e educadores – é que sentem diariamente as contradições do modo de produção capitalista e os condicionantes da realidade camponesa. Mas, não basta sentir, é fundamental problematizar a situação concreta, principalmente na escola, com a intencionalidade de provocar processos/mediações voltadas para ações transformadoras, coletivas.

A Carta de Candói (ARTICULAÇÃO, 2013) registra as especificidades como parte integrante da Educação do Campo, caracterizada como trabalho, cultura, linguagem, dentre outros, confirmando a materialidade específica dos locais onde os sujeitos do campo produzem sua vida. As especificidades da Educação do Campo constam também no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em sua Meta 7, 7.27, sobre o desenvolvimento de conteúdos para a Educação do Campo, com currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo (BRASIL, 2014, p.66).

Com relação à questão que discute sobre o motivo pelo qual o professor respondente escolheu a modalidade EaD, o aperfeiçoamento profissional aparece como motivo relevante à escolha da modalidade EaD. É evidente que a busca pela especialização reflete decisões pessoais, individuais e profissionais de cada agente, quando caminham pelo magistério como sua profissão de vida. Outros motivos, no entanto, contam para as decisões em cursar uma especialização na modalidade EaD, dentre as quais a motivação salarial, que é decorrente dessa qualificação e o aperfeiçoamento pessoal, com os ganhos do aprendizado.

Com relação à escolha que o professor respondente teria, caso tivesse o mesmo curso com o mesmo valor, ofertado na modalidade EaD e presencial, tivemos a resposta de 146 questionários, sendo que 61%, ou seja cerca de 90 professores respondentes, escolheriam a modalidade EaD e apenas 38% escolheriam a modalidade presencial e 1% escolheria as duas modalidades.

Trata-se de um percentual significativo, considerando que o aumento de adesão à formação superior pela modalidade EaD tem sido registrada pelo Censo da Educação Superior: “No período 2012-2013, a matrícula cresceu 3,9% nos cursos presenciais e 3,6% nos cursos a distância. Os cursos a distância já contam com uma participação superior a 15% na matrícula de graduação” (INEP, 2014a, p.7).

Na continuação da pesquisa, os professores manifestaram de modo espontâneo a sua justificativa para a escolha de especialização na modalidade EaD. Das respostas coletadas, elaborou-se uma categorização, tendo como classe definida a justificativa (Tabela 3).

TABELA 3 – OPÇÃO PARA A MODALIDADE EaD OU PRESENCIAL EM CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO

Escolheria EaD	Frequência de ocorrência	Escolheria presencial	Frequência de ocorrência
Flexibilidade de horário	31	Facilidade para tirar dúvidas com o professor	19
Distância	19	Mais conhecimento/menor esclarecimento de conteúdos	6
Falta de tempo	15	Convivência com professores e colegas	6
Autonomia/liberdade	7	Interação com as pessoas	4
Comodidade	6	Mais completo/significativo para o ensino-aprendizagem	3
Facilidade	6	Preconceito com relação aos cursos em EaD	1
Facilidade de acesso	5	Mais significativo para a formação profissional	1
Exigência de dedicação do aluno	4	Mais aprendizado	1
Dificuldade de frequentar um curso presencial	3	-	-
Interesse do aluno em aprender	3	-	-
Forma de transmitir os conteúdos	2	-	-
Qualidade do curso	2	-	-
A graduação foi em EaD	2	-	-
É melhor para mim	1	-	-
Modalidade mais viável para a mulher	1	-	-
Interação com os professores	1	-	-
O curso tem o mesmo conteúdo que a modalidade presencial	1	-	-
Aprendizado através da pesquisa	1	-	-
Modalidade que abrange muitos requisitos	1	-	-
Capacidade de aprender sozinho	1	-	-

FONTE: Trabalho de Campo, 2015.

As opções registradas com maior incidência para a escolha da modalidade EaD indicam a flexibilidade de horário para o estudo. Aliadas a esse fator, a distância das instituições de ensino e a dificuldade de acesso e de frequentar diariamente contam como elementos principais para essa escolha. Condições como a comodidade, facilidade em cursar a distância são associadas ao interesse do aluno em aprender, à sua responsabilidade em disciplinar-se e aprender com autonomia.

Por fim, são observadas nessas categorias, ainda que em menor incidência, as questões da qualidade do curso, a forma como são apresentados os conteúdos e os requisitos que contêm. Nota-se que as respostas encaminham o leitor para pensar no condicionante pessoal, na pessoalidade do acesso à educação. Em raros momentos são mencionadas as políticas educacionais. Afinal, a distância das comunidades em relação às instituições de ensino se deve a quê? A inexistência de instituições de educação superior públicas e gratuitas suficientes para acesso da classe trabalhadora é devido a quais fatores? Quais processos históricos geram a condição atual da educação brasileira?

A pesquisa nos remete a pensar para além do elemento pessoalidade, exige que se analise educação e contradição na construção dos processos formativos/escolares no Brasil. Por que é interessante que a maioria da população faça cursos rápidos, ausentes de pesquisas e de processos investigativos coletivos baseados nos problemas reais? Há toda uma construção educacional voltada para a manutenção da “ordem e progresso” da sociedade, construção ideológica, pedagógica e política que os movimentos sociais insistentemente questionam.

Em outra opção de escolha, o curso na modalidade presencial, o destaque na justificativa de professores respondentes se situa na qualidade de tirar as dúvidas no momento presente,

diretamente com o professor, presencialmente, sendo este o fator que mais pesa na decisão. As demais justificativas incluem o maior conhecimento e esclarecimento de conteúdos, com mais aprendizado, considerada uma aprendizagem significativa e mais completa à formação profissional do aluno.

No que tange aos conteúdos trabalhados na especialização EaD e sua relação com o trabalho realizado nas escolas localizadas no campo, houve 88 respostas. Cerca de 143 questionários não obtiveram resposta desta questão. Das respostas obtidas, elabora-se a categorização, definindo-se duas classes: conteúdos gerais e conteúdos relacionados à educação em escolas localizadas no campo (Tabela 4).

TABELA 4 – CONTEÚDOS TRABALHADOS NA ESPECIALIZAÇÃO EaD COM RELAÇÃO AO TRABALHO EM ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO

Conteúdos gerais	Frequência de ocorrência	Conteúdos para a educação em escolas localizadas no campo	Frequência de ocorrência
São conteúdos que envolvem a educação como um todo	7	Não há nada relacionado à Educação do Campo/conteúdos sobre o urbano e o rural/ Pouco se fala sobre escolas do campo	28
Trazem educação especial/inclusão escolar/trabalho voltado para a alfabetização de alunos especiais	5	Todos os conteúdos são adaptados à realidade da comunidade/campo	10
São utilizadas as mesmas metodologias por todas as escolas do município	2	Contribuem para a prática em sala de aula	2
Tratam da alfabetização e letramento para a educação infantil	2	O currículo é utilizado na avaliação e desempenho escolar	1
Indicam trabalhos em grupo e pesquisas/projetos	2	Oferecem maior proximidade das escolas do campo com as mídias e o mundo.	1

Informam sobre mídias e tecnologias de educação	2	Tratam da desigualdade social	1
Informam sobre psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, psicomotricidade e educação didática	1	Realizam a função da escola, acesso e permanência	1
Ensinam sobre a educação de jovens e adultos	1	Trazem estudos sobre os níveis econômicos	1
Trazem conteúdos sobre diversidade cultural	1	Trabalham as deficiências que os alunos do campo apresentam	1

FONTE: Trabalho de Campo, 2015.

Nas descrições, os conteúdos gerais são compostos pelos temas gerais e não comportam exatamente informações sobre o campo e as suas especificidades. Assim, quando o professor respondente afirma que os professores devem *“Trabalhar todos os conteúdos de forma interdisciplinar, dando enfoque no que seja necessário dialogar com os alunos de campo”*, constata-se que a abordagem à educação em geral lhes permite a ponderação e a reorganização de conteúdos de modo que contemple a realidade do campo.

Outro professor afirma que: *“Para ser sincera quando fiz o curso, pouco se falava em escolas do campo, era dado pouco enfoque o tema, porém como sempre trabalhei em escola/campo, sempre procurei aproveitar e transformar o que aprendi de acordo com a realidade na qual estou inserida”*.

Mais uma vez verifica-se que o professor adapta o seu aprendizado ao seu campo de atuação, ainda que, conforme o professor que diz: *“Os conteúdos trabalhados não tinham relação com o trabalho de nossas escolas do campo”*.

Com relação à questão que busca evidenciar os conteú-

dos estudados no curso de especialização na modalidade EaD, e se estes possibilitaram uma aprendizagem significativa em relação ao trabalho dos professores realizado nas escolas localizadas no campo, houve a resposta de 104 questionários, sendo que 63 obtiveram uma resposta positiva. Os depoimentos dos professores aparecem em dois contextos: possibilidade de aprendizagem significativa; e, nenhuma possibilidade de aprendizagem significativa (Tabela 5).

TABELA 5 - CONTEÚDOS ESTUDADOS EM EaD E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA O TRABALHO EM ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO

Possibilidade de aprendizagem significativa	Frequência de ocorrência	Nenhuma possibilidade de aprendizagem significativa	Frequência de ocorrência
O curso veio a acrescentar conhecimento/permitiu aplicar em sala de maneira criativa/uso do lúdico/respeito ao aluno e à diversidade	15	Não traz questões referentes ao trabalho na escola do campo	4
Os conteúdos e as atividades foram adequados conforme as habilidades dos alunos/utilização de recursos para trabalhar as atividades/opção por novas metodologias	10	A mesma linha de trabalho é mantida, com o mesmo PPP da escola	2
Adaptação à realidade do campo/conhecimento da realidade do aluno	7	Adaptação de conteúdos à realidade do campo	1
Revisão de práticas/revisão do currículo	6	Curso não específico para a Educação do Campo	1
Permite olhar, conhecer e trabalhar conforme a realidade de cada aluno	6	Não houve nenhum acréscimo à concepção de escola do campo	1
Conhecer o perfil da clientela	3		

Possibilitou novas visões/contribuição ao trabalho	2		
Valorização do conhecimento das pessoas do campo	2		
Inserção da tecnologia	2		
Busca de informações para as aulas	1		
Planejamento flexível.	1		
Busca de novas práticas pedagógicas	1		
Inserção de aulas lúdicas	1		
Desenvolvimento da autonomia do aluno	1		

FONTE: Trabalho de Campo, 2015.

Na aprendizagem significativa, com respeito ao trabalho de professores realizado em escolas localizadas no campo, as informações coletadas confirmam algumas respostas importantes, como o ganho de maior conhecimento e a sua aplicação em sala de aula de maneira criativa, possibilitando o uso do lúdico. Os professores destacaram essas aprendizagens e ainda mais o respeito pelo aluno, com base na diversidade, com adequação dos conteúdos e das atividades face às habilidades apresentadas por ele.

O que se verifica em muitas respostas é que a dimensão pessoal aparece ofuscando as fragilidades das políticas educacionais. Há uma incorporação de que a formação continuada é de responsabilidade do professor, indicando que as escolhas são feitas em função de horário, disponibilidade e menor distância. São raras as análises que colocam a formação continuada como política educacional. E, como política educacional requer construção conjunta com os sujeitos do processo educativos, levando em conta necessidades, realidades e projeto político educacional.

## Considerações finais

Após tecer análises sobre a formação continuada na modalidade EaD e fazer contrapontos com a Educação do Campo, é necessário indicar enfrentamentos que se fazem necessários no âmbito da temática em questão. Serão mencionados cinco enfrentamentos que consideramos urgentes no plano da formação continuada dos professores que trabalham nas escolas públicas que estão no campo. Tomando como referência a constatação de que a maior parte dos docentes, secretários municipais de educação e comunidades ainda não possuem clareza do movimento nacional de Educação do Campo e, tendo em mente que as áreas de assentamentos e acampamentos rurais são as que, de fato, fazem e vivem a Educação do Campo, considera-se que:

1. Um enfrentamento necessário diz respeito à política educacional local. A maior parte das escolas que está no campo é municipal e, é nessa realidade que o debate da Educação do Campo ainda é bastante insuficiente. É necessário avançar no debate e prática nacional da Educação do Campo, porém com demandas e provocações locais de natureza conjuntural e estrutural. Conjuntural pensando a organização das políticas educacionais, planos municipais de educação, articulação do poder público local com as comunidades/povos do campo. E, estrutural porque os municípios são marcados por concentração de terra, poder e relações clientelistas, também na educação. Eis uma realidade a ser reconhecida para ser enfrentada!

2. Outro enfrentamento é de natureza da política educacional para a formação inicial e continuada. É preciso lutar contra o avanço dos grupos empresariais na educação, pois na pesquisa foi possível constatar que, centralmente, a formação de professores tem advindo da ação privada, levando à inferência de que ideologias que reforçam a educação rural e o urbano

como sinônimo de desenvolvimento ainda estão muito presentes na educação e na escola.

3. Os trabalhos de formação têm sido realizados, predominantemente, de forma individualizada, seja a distância ou presencial. Os movimentos sociais defendem o trabalho coletivo na escola e nos processos formativos em diferentes lugares e tempos. É necessário controle social, vigilância dos movimentos sociais, em torno das políticas de formação de professores, pois delas também depende o grau de conhecimento e de criticidade dos docentes e de suas práticas pedagógicas.

4. Neste capítulo foi possível constatar que a maior parte dos professores, sujeitos da pesquisa, realizou formação inicial e continuada por meio de instituições particulares de ensino que, em grande parte, não são universidades. Eis um enfrentamento importante, a quem cabe a formação de professores? Iniciativa privada? Poder público? Parceria Público-Privado? Se é parceria, a quem cabe definir os caminhos político-pedagógicos? A educação está vinculada a um projeto político de sociedade que, infelizmente, está se fortalecendo nas mãos do movimento “Todos pela Educação” e, portanto, dos grupos empresariais.

5. A concepção de Educação do Campo não tem predominado nos cursos de formação de professores, em que pese a maior parte dos municípios brasileiros ser marcado por ruralidades. Os estudantes de licenciatura, salvo os que fazem Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo, raramente estudam o território brasileiro do ponto de vista da ruralidade, raramente estudam as escolas públicas que estão no campo. Essa realidade não é diferente nos cursos de especialização, conforme demonstrado ao longo deste capítulo.

Assim, os principais enfrentamentos a serem feitos no âmbito da formação continuada de professores ainda diz respei-

to ao projeto político de educação que ser quer para o país. Se for “Pátria Educadora”, segue-se com os grupos empresários. Se for educação libertadora, como defendia Paulo Freire e tantos outros, o caminho é a defesa da educação pública, gratuita e com qualidade de excelência.

## Referências

ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **10 anos da carta de Porto Barreiro** – Manifesto da Educação do Campo do Estado do Paraná. Faxinal do Céu, 15 de abril de 2010.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta de Candói**. Candói, agosto de 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. **Censo EaD.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. Curitiba: Ibpex, 2014.

AUED, Bernadete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (orgs.). **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Editora Insular, 2009.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p.679-701, jul./set. 2015.

BRACHT, Valter. Educação física no 1º. grau: conhecimento e especificidade. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 45 p. – (Série legislação; n.102)

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002a.

BRASIL. Presidência da República. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), Cadernos Secad, mar. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1 de 8 de junho de 2007**. Brasília: Ministério da Educação/CNE/CES, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 1 Secad/MEC, de 16 de abril de 2008**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. Chamada pública para seleção de instituições de ensino superior para

implementação da rede de educação para a diversidade no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2010a. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Brasília: Casa Civil, 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 2 de 9 de junho de 2015**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2015.

BRITO, Mário Sérgio da Silva. **Educação a distância: uma nova modalidade educacional?** 2008. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/>> Acesso em: 01 ago. 2013.

I CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. **Compromissos e desafios**. Luziânia, 27 a 31 de julho de 1998.

II CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração Final**. Luziânia, 2 a 6 de agosto de 2004.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIECONÔMICOS – DIEESE. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. **Nota Técnica**, n. 141, p.1-15, out. 2014.

I ENCONTRO NACIONAL de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. **Manifesto**. Luziânia, 1997.

II ENCONTRO NACIONAL de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. **Manifesto**. Luziânia, setembro de 2015.

FOREQUE, Flávia. MEC quer acelerar expansão de pós entre docentes da Educação Básica. **Folha de São Paulo**, 11 maio 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/05/1627427-mec-quer-acelerar-expansao-de-pos-entre-docentes-da-educacao-basica.shtml>> Acesso em: 30 set. 2015.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1/forum-nacional-de-educacao-do-campo-2013-fonec-notas-para-analise-do-momento-atual-da-educacao-do-campo/at\\_download/file](http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1/forum-nacional-de-educacao-do-campo-2013-fonec-notas-para-analise-do-momento-atual-da-educacao-do-campo/at_download/file)> Acesso em: dez. 2014.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Oficina de Planejamento 2013 – 2014**. Relatório Síntese das conclusões e proposições. 9fs. Brasília, julho de 2013. Mimeo.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **III Seminário Nacional. Documento Final**. Brasília, 26 a 28 de agosto de 2015.

GATTI, Bernardete A. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, v.4, n.2, p.248-275, dez. 2014.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13 n.37, p.57-70, jan./abr. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sistema de ensino precisa de 250 mil professores**. 27 maio 2003. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=15215&version=1.1](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=15215&version=1.1)>. Acesso em: 26 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resultados do censo da educação superior**: 2013. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Avanços da Educação no Brasil**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 29 jan. 2014b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto CNE/Unesco 914brz1142.3**: desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade - educação a distância na educação superior. Brasília: Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação, 2014.

MIRANDA, Sônia Guariza; GHEDINI, Cecília Maria; JANATA, Natacha Eugênia (Org.). **Educação do Campo em movimento**: teoria e prática cotidiana. Volume II. Curitiba: UFPR, 2010.

MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima. **Educação do Campo em movimento**: teoria e prática cotidiana: volume I. Curitiba: Ed UFPR, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n.22, p.1-6, jul./ago. 1984.

*Prática pedagógica nas escolas  
localizadas no campo na  
Região Metropolitana de Curitiba*

KATIA APARECIDA SEGANFREDO  
MARIA ANTÔNIA DE SOUZA  
REGINA BONAT PIANOVSKI  
ROSANA APARECIDA DA CRUZ  
ELIANE DE SOUZA SILVA  
LUCIANE ROCHA PEREIRA  
ROSILDA MARIA BORGES FERREIRA

## **Introdução**

Este capítulo traz resultados do projeto de pesquisa intitulado “Realidade das Escolas do Campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”, desenvolvido no período de 2011 a 2014, com financiamento da CAPES, Programa Observatório da Educação. Uma das ações da pesquisa consistiu na realização de um questionário com 52 professores que trabalham em sete escolas públicas rurais, de municípios que integram a grande Região Metropolitana de Curitiba.

O instrumental do tipo questionário<sup>1</sup> contemplou questões acerca do perfil docente, aspectos da prática pedagógica, tais como: utilização de livros didáticos, leitura em sala de aula, planejamento, entre outras.

---

<sup>1</sup> O questionário completo está reproduzido no Apêndice 1, depois deste Capítulo.

No capítulo terceiro deste livro, abordamos o resultado da referida pesquisa em relação à formação dos professores<sup>2</sup>. O objetivo do presente capítulo é apresentar e discutir os resultados da pesquisa sobre a prática pedagógica no contexto escolar das escolas localizadas no campo, na Região Metropolitana de Curitiba. O eixo teórico para análise da prática pedagógica centra-se em Souza (2006), que problematiza as práticas desenvolvidas nas escolas localizadas no campo, em áreas de assentamentos rurais; Arroyo (2010), que discute as matrizes pedagógicas da Educação do Campo; Vázquez (1977), no que tange ao conceito de práxis, entre outros teóricos que discutem a prática pedagógica. Também, a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, foi utilizada nos estudos coletivos com os professores e no processo de análise da prática pedagógica, permitindo notar inquietações relacionadas à superação da concepção bancária da educação.

O que se verifica na prática e que, também, os professores constataram é que o ensino é mnemônico e que a tão enfatizada articulação entre teoria e prática raramente se efetiva. Há carência de domínio teórico de conteúdos escolares e utilização de diversas técnicas de ensino sem, necessariamente, vinculá-las a uma concepção educacional. Os professores envolvem-se com as demandas cotidianas da escola, dos alunos, porém, faltam-lhes tempo e, talvez, oportunidade e mediação para os estudos coletivos sobre concepção de educação, ensino, alfabetização e letramento. Os professores têm que ler cotidianamente os trabalhos dos alunos. Mas, restam as perguntas: quais conteúdos são lidos pelos professores? O que eles produzem como textos escritos? Quem lê os textos dos professores? Ou seja, professores têm que trabalhar com a leitura, mas nem sempre são leitores e produtores de textos escritos.

---

<sup>2</sup> Formação de professores das escolas localizadas no campo em municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

## Concepção de prática pedagógica

Para discutir a prática pedagógica nas escolas públicas rurais é necessário fazer duas perguntas, ao menos: 1) a prática pedagógica vincula-se a qual concepção de educação? 2) a prática pedagógica vincula-se a concepção de educação rural ou de Educação do Campo?

É necessário reconhecer que a pesquisa foi realizada em municípios que não têm movimentos sociais de povos do campo politicamente organizados e com ações que interrogam as contradições que marcam o campo na Região Metropolitana de Curitiba. Portanto, a educação escolar ainda é muito marcada pelas características da educação rural, a saber: conteúdos centrados em livros didáticos que pouco enfatizam os conteúdos e contradições do campo brasileiro, políticas locais centradas nas decisões das equipes pedagógicas que, em sua formação inicial, raramente tiveram oportunidade de estudar o campo, os povos do campo e reconhecer a existência de escolas públicas para além das localizadas no núcleo urbano. Ou seja, estamos problematizando a escola pública em contextos em que há diversidade de povos do campo, de práticas socioculturais e fortes contrastes econômicos no campo, em especial a pequena agricultura em contraste com as atividades do agronegócio e com o arrendamento e assalariamento rural, como formas de obter renda da terra e do trabalho.

Outro aspecto importante para iniciar a reflexão sobre prática pedagógica é a relação entre teoria e prática. Nos cursos de formação inicial e continuada de professores há ênfase nessa relação, entretanto, como relacionar prática e teoria se muitos professores desconhecem os contrastes do território brasileiro, a diversidade sociocultural e, também, as conquistas do movi-

mento nacional da Educação do Campo. Além de olhar a realidade, é fundamental que os professores tenham instrumental para compreender o que se passa na parcela do território brasileiro que é campo. Que campo é esse? É o campo do capitalismo agrário? Campo do negócio? Ou é o campo da diversidade de trabalho, culturas, conflitos etc.? Ou, o campo é dualidade: capitalismo agrário convivendo com formas de agricultura familiar camponesa? Embora os livros didáticos de Geografia e de História tenham tais conteúdos como integrantes do currículo, muitas vezes eles são trabalhados mecanicamente, por conta da cultura escolar determinada por fatores externos, tais como a avaliação nacional. Ou seja, muitas práticas são limitadas e determinadas pela preocupação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o que leva coordenadores e professores à organização de práticas e teses que possam preparar os alunos para responder a Prova Brasil. Enfim, são questões importantes, dentre tantas outras, que vão possibilitar a compreensão da prática pedagógica nessas escolas rurais, ainda distantes do conteúdo produzido pelo movimento nacional da Educação do Campo.

A prática pedagógica dos professores das escolas localizadas no campo foi analisada a partir de contrapontos com a concepção da Educação do Campo, tendo em vista que para tal concepção, escola é um dos locais onde se materializa o conhecimento e a educação formal em relação com o trabalho e a cultura dos sujeitos. Ou seja, a educação abrange uma amplitude maior, não se restringindo apenas aos espaços da escola. Documento produzido ao final da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998), indicando compromissos e desafios da Educação do Campo, expressa aspectos da identidade da escola do campo, possibilitando inferências sobre a prática pedagógica segundo tal concepção. Prática que ainda está por ser construída na maior parte das escolas públicas localizadas no

campo. Reproduzir os compromissos e desafios apresentados na referida conferência auxilia na reflexão sobre o papel da escola, para então avaliar em que medida as práticas pedagógicas têm sido aderentes à concepção da Educação do Campo.

1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional. A Educação do Campo tem um compromisso com a Vida, com a Luta e com o Movimento Social, que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. **A Escola**, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade.
2. Propor e viver novos valores culturais. A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo, ... e demais contra-valores que degradam a sociedade em que vivemos. **A Escola** é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça, o zelo pela natureza, ...
3. Valorizar as culturas do campo. A Educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação. **A Escola** é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes, e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida.
4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo. A Educação do Campo resgata o direito dos povos do campo à Educação Básica, pública, ampla e de qualidade. **A Escola** é o espaço

onde a comunidade deve exigir, lutar, gerir e fiscalizar as políticas educacionais.

5. Lutar para que too o povo tenha acesso à alfabetização. A Educação do Campo deve partir das linguagens que o povo domina, e combinar a leitura do mundo com a leitura da palavra. **A Escola** deve assumir o desafio de exigir e de implementar programas de Educação de Jovens e Adultos, priorizando, no momento, ações massivas de alfabetização.
6. Formar Educadoras e Educadores do Campo. A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político- pedagógico específico para as suas Escolas. **A Escola** que forma as educadoras/os educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma novapedagogia.
7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo. A Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares. **A Escola** necessita repensar a organização de seus tempos e espaços para dar conta deste novo desafio pedagógico.
8. Envolver as Comunidades neste processo. A Educação do Campo acontece através de ações de solidariedade e de cooperação entre iniciativas, organizações e movimentos populares, em vista da implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo. **A Escola** deve assumir a gestão democrática em seus diversos níveis, incluindo a participação das alunas e dos alunos, das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos populares.
9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo. A Edu-

cação do Campo exige fidelidade aos povos do campo. A educadora/o educador não pode se descolar da realidade e nem perder autopia. **A Escola** deve ser espaço de ressonância das demandas e dos sonhos, contribuindo na formação de sujeitos coerentes e comprometidos com o novo Projeto.

10. Implementar as propostas de ação desta Conferência. A Educação do Campo tem por base a necessidade do engajamento de seus sujeitos na concretização dos compromissos assumidos. A pedagogia do diálogo deve ser combinada com a pedagogia da ação. **A Escola** precisa estar presente na vida da comunidade e assumir as grandes questões e causas dos povos do campo. (Os grifos são das autoras)

Diante desses compromissos e desafios firmados na I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (1998), é possível afirmar que a maior parte das escolas públicas possui práticas pedagógicas ainda distantes da concepção da Educação do Campo. Reconhecer esse fato é fundamental para a superação da cultura escolar excludente e da gestão escolar pouco democrática.

Nesta perspectiva, Souza (2006) afirma que a prática pedagógica como dimensão da prática social visa a formação humana nos espaços escolares bem como nos espaços que circundam a escola, com intenções de aprendizagem. Nessa linha de pensamento, estão as experiências desenvolvidas e vivenciadas pelos educandos fora do âmbito escolar, abrangendo os saberes escolares que os alunos constroem na interação com os diferentes grupos sociais por onde circula. As expressões prática pedagógica, prática educativa ou prática educacional são vistas como sinônimos e correspondem ao ato educativo. Ao determinar a prática no cotidiano da sala de aula, é necessário refletir sobre a metodologia utilizada, sobre a relação professor, aluno e comunidade.

Souza (2006, p. 106) destaca que a prática pedagógica se apresenta “imbuída de contradições e de características socio-culturais predominante na sociedade. Ela pode ser competitiva ou solidária; individualista ou cooperativa; de subordinação ou de autonomia, em função dos interesses que atendem a educação”. Para a autora, as inúmeras dimensões da prática pedagógica, quais sejam, avaliação, professor, aluno, metodologia, relação professor/ alunos, concepção de educação e de escola, necessitam ser problematizadas de modo a possibilitar não uma mera reprodução de conteúdo, mas sim, a sua (re)construção de maneira que estes se tornem condizentes e significativos.

Veiga (1989, p. 17) destaca a prática pedagógica como uma dimensão da prática social, a qual abrange objetivos, finalidades e conhecimentos do contexto da realidade dos sujeitos. Para a autora, a prática pedagógica não é dissociada da teoria, pois ambas não existem isoladas. Elas são indissociáveis e exercem influência mútua ao mesmo tempo uma a outra. Afirma que é preciso considerar a realidade concreta da instituição escolar e os determinantes sociais que a cercam. As reflexões da prática descolada do seu contexto, além de parcial, resultariam somente em fragmentos do todo, sendo incapaz de proporcionar ao leitor e investigador o entendimento do processo em questão.

Numa visão dialética na busca pela totalidade da prática pedagógica constata-se que ela se caracteriza pela múltipla complexidade, de forma que não podemos ignorar que há uma estreita relação entre os seus elementos constitutivos. Estes elementos constitutivos, ao serem analisados isoladamente, propiciam uma visão fragmentada, não refletindo a interconexão dos fenômenos a qual abrange todo o meio social. (VEIGA, 1989)

Os professores que trabalham com práticas e atividades fragmentadas e descoladas da realidade social dos sujeitos, valorizando a memorização, a repetição, que ministram as aulas

sempre da mesma forma, e que terminam o ano sem grandes reflexões pedagógicas, pouco contribuem em prol de uma formação crítica, problematizadora e voltada para a transformação social.

Pensar em uma prática pedagógica numa visão transformadora é desafiador. Constatamos que muitas práticas pedagógicas são marcadas pelo fazer e não pelo pensar crítico e transformador. No quadro 1 apresentamos um paralelo entre as práticas pedagógicas tradicional e problematizadora, com o intuito de expor elementos para pensar as práticas identificadas nas escolas rurais e indagar se as mesmas são aderentes com a educação rural ou com a Educação do Campo, com a educação tradicional ou com a educação problematizadora. O intuito é gerar debate sobre a prática pedagógica pensando que a mesma pode estar aderente aos propósitos da Educação do Campo, de valorização dos sujeitos, cultura, trabalho e luta por um projeto popular de desenvolvimento do país.

QUADRO 1 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

<b>Prática Pedagógica tradicional</b>	<b>Prática pedagógica problematizadora</b>
Fragmentação do conteúdo	Contextualização do conhecimento: relação com a realidade do aluno
Saber transmitido sem problematização ou questionamento	Saber com reflexão
Consciência ingênua	Consciência crítica acerca do conhecimento, estabelecendo a relação do particular com o universal
Com intencionalidade política conservadora, como reprodutor da situação de subordinação e opressão.	Ação política com intuito de promover a conscientização da própria situação social, enquanto oprimido.
Professor possui a postura de detentor do conhecimento e o aluno receptor	Troca de saberes/Reciprocidade/ mediação – O conhecimento é construído na relação

Prática pedagógica nas escolas localizadas no campo na  
Região Metropolitana de Curitiba

Ser passivo: professor e aluno, pois ambos reproduzem uma relação de transmissão e recepção sem reflexão.	Ser ativo: tanto o professor como o aluno trabalham o conhecimento numa relação de reciprocidade
Conteúdos não significativos e descolados da realidade política, econômica e social	Indaga as questões sociais, políticas, econômicas.
Prioriza a individualidade	Ressalta a coletividade
Não há diálogo entre os sujeitos do conhecimento, o que configura uma educação bancária, onde o conhecimento é tratado como mercadoria.	Processo dialógico; o conhecimento orienta-se numa educação transformadora emancipadora, pautado nas experiências dos sujeitos, abrangendo as contradições presentes na sociedade.

FONTE: Cruz e Pianovski (2015), com base em Freire (1987).

Essas duas concepções apresentam enfoques opostos: enquanto a prática problematizadora possibilita um ensino que interroga e dialoga, a prática tradicional configura um ensino engessado, debilitado, conservador, alienante, distante das práticas sociais. Entendemos que a Educação do Campo defende e pauta suas ações em uma prática problematizadora, uma vez que indaga as práticas pedagógicas fragmentadas e distantes da vida real, instiga o pensar diante das estruturas econômicas, políticas e sociais, considerando os sujeitos produtores dos próprios conhecimentos e não meros objetos. A Educação do Campo é sinônimo de coletividade, de diálogo, de luta e persistência na construção de um projeto popular de país.

Souza (2006) destaca a importância de uma prática orientada numa concepção de educação problematizadora e fala que o repensar da docência acontece na medida em que um coletivo se reúne a fim de debater a educação e a vida na escola, ou quando as vivências dos sujeitos do processo pedagógico questionam as práticas tradicionais na educação. Concordando com a autora, acreditamos que quando esses coletivos debatem e reavaliam a própria prática, é possível repensar um novo jeito de direcionar as aulas, de refletir sobre os conteúdos, por meio

de conscientização política, contribuindo para a reflexão da sua realidade e, conseqüentemente, a sua transformação.

A partir de um estudo sobre a organização dos conteúdos escolares e a democratização do ensino, Fetzner (2010, p. 88-89) afirma que a escola, da forma como está organizada, “conserva uma relação com o conhecimento que é de subordinação”, uma vez que o conhecimento é visto como propriedade do professor, o qual vai repassá-lo aos estudantes. Desta forma, aprender implica em reproduzir o conhecimento. Para Fetzner, “refletir criticamente a ciência e aprender ciência fazendo ciência com o povo” é pouco provável em uma escola que tem o seu currículo orientado por uma visão restrita e, cuja organização tem como princípio ensinar a todos de forma homogênea.

O trabalho escolar, compartimentado e repetitivo, muitas vezes, gera a alienação do professor sobre seu próprio trabalho: o professor vê os conteúdos que deve ensinar, em que ponto desses conteúdos se encontra e onde deve chegar até o final do ano letivo. Direcionado para o ensino de conteúdos, o professor tende a deixar de visualizar a educação das crianças de uma forma integral. (FETZNER, 2010, p. 89)

Segundo Freire (1987, p. 34), o educador que aliena a ignorância e que se mantém em posições fixas e invariáveis será sempre o que sabe, enquanto os alunos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega tanto a educação quanto o conhecimento como processos de busca. O professor que se põe diante dos educandos como sua antinomia necessária “reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência”.

A prática pedagógica é, sobretudo, uma ação política, e nesse sentido exige uma reflexão que permite ao sujeito se conscientizar de sua posição no mundo e nela estabelecer rela-

ções com o contexto mais amplo. Paulo Freire faz contrapontos entre a Educação Bancária e a Educação dialógica, entendendo que a primeira apresenta um conhecimento transmitido sem reflexão, sem problematizar a prática social, enquanto na segunda o conhecimento é construído por meio da dialogicidade, que contempla a reflexão sobre as contradições presentes na sociedade, implicando a problematização desta realidade. Analisando estas duas concepções, percebemos que a maioria das práticas pedagógicas nas pesquisas realizadas é descontextualizada, estanques, sem sentido, distantes do contexto social.

A educação dialógica repolitiza a educação, pois tem como matriz formadora a luta, reflete as contradições da realidade, e a prática educativa é que supera a contradição. Nesse sentido, Arroyo (2010) ao problematizar as práticas pedagógicas das escolas localizadas no campo, apresenta quatro matrizes determinantes para a condução do processo educativo: o trabalho, a terra, a cultura, a vivência da opressão e os movimentos sociais. Segundo o autor, matriz implica “a existência de um núcleo fundante, de um processo estruturante e de nossa formação-humanização como gente, como sujeitos humanos, não tanto no plano biológico, mas, sobretudo, no plano social, educativo” (ARROYO, 2010, p. 38).

No Quadro 2, apresentamos as matrizes pedagógicas propostas por Arroyo e a relação destas com a realidade das escolas localizadas no campo.

QUADRO 2 – MATRIZES PEDAGÓGICAS SEGUNDO ARROYO

Matrizes	Significado	Ações na prática pedagógica
Trabalho	“[...] o ato de trabalho, de produção, seja preparando a terra, semeando, colhendo, de produção na fábrica, é ao mesmo tempo um ato de autoprodução, de humanização”. (ARROYO, 2010, p. 40).	Valorização das atividades e das relações de trabalho desenvolvidas pela comunidade.
Terra	“[...] um campo de resistências, vivências de expulsão, de lutas pela terra, pela produção familiar, camponesa, pelo espaço de vida”. (ARROYO, 2010, p. 47).	Problematizando seu espaço de vida enquanto produtor de conhecimento, espaço de resistência, de subsistência e a relação com a natureza.
Cultura	“[...] a grande matriz onde essa riqueza de civilizações, identidades, de autoimagens, de signos, de valores, de linguagens foi produzida. O direito à educação é o direito à herança cultural”. (ARROYO, 2010, p. 48).	Reconhecer a identidade, as memórias, os valores e hábitos de vida da comunidade, transformando em conteúdo a ser estudado, de modo a relacionar o particular com o universal.
Vivência da opressão	“Se educar é humanizar, educar é também recuperar a humanidade roubada dos oprimidos. Entender, acompanhar e fortalecer suas lutas pela humanização”. (ARROYO, 2010, p. 51).	Provocar a consciência crítica e emancipadora por meio da problematização da própria realidade, no intuito buscar uma transformação do meio.
Movimentos sociais	“[...] vinculam o direito à educação com os direitos da produção da vida, da existência humana digna: direito a terra, espaço, alimentação, moradia, a formas de produção e trabalho, de sociabilidade, de convívios humanizadores”. (ARROYO, 2010, p. 52).	A partir da visibilidade da luta dos movimentos sociais, percebem-se sujeitos de direito, em constante movimento como protagonistas da sua história.

FONTE: Quadro organizado por Cruz e Pianovski, com base em Arroyo (2010).

A partir do momento em que há o reconhecimento da problematização da realidade, novos direcionamentos vão surgindo num processo de reflexão e ação. Mas como possibilitar que os conhecimentos sejam construídos de forma problematizadora aos educandos se o próprio educador não compreende

a relação entre o modo de produção capitalista e a opressão de um sistema hierárquico que domina? O intuito não é culpar aqui o educador no sentido de criticá-lo, pois as condições em que este percorre o caminho na educação é desafiador, haja vista que faz o que está ao seu alcance, resiste, e ao mesmo tempo é oprimido.

Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países tem comprovado a importância do professor no sucesso do aprendizado dos alunos, mas apesar deste consenso as condições de trabalho destes profissionais permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da área urbana, eles enfrentam problemas de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições precárias das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção. (MOLINA, 2009, p.23)

E como superar todos estes desafios? Não é tarefa fácil, mas também não é impossível. A formação de coletivos lutando em prol dos mesmos objetivos, propiciando momentos para o debate, estudos teóricos, troca de experiências são estratégias que poderão dar resultado e o gestor é fundamental para conduzir esse processo. É uma batalha, desafiando um macrossistema, poderes que dominam, que resistem, mas acreditar nos processos de transformação é o primeiro passo.

No campo das múltiplas dimensões da prática pedagógica (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola), as características conjunturais e estruturais da sociedade são fundamentais para o entendimento da escola e da ação do professor. Na esfera do cotidiano escolar e das reflexões conjunturais, a gestão democrática da escola e processos participativos são elementos fundantes para o repensar da prática pedagógica. (SOUZA, 2008, p. 1)

Percebemos que os projetos como os vinculados ao Programa Observatório da Educação da CAPES têm gerado debates nos municípios, proporcionando momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas e a reconstrução dos projetos político-pedagógicos articulados a concepção da Educação do Campo. Observa-se um re (pensar) na relação dialógica, discutindo coletivamente com os educadores(as) das escolas públicas, e a abertura para o debate sobre a realidade das escolas, de forma a oportunizar os professores, gestores e a comunidade escolar a falar sobre os seus anseios, limites e dificuldades.

Em decorrência disto, os debates se direcionam para as práticas, assumindo uma intencionalidade no grupo, um autorreconhecimento de que é preciso mudança em busca da *práxis*, como ação transformadora. O processo é lento, mas fica evidente o interesse e envolvimento dos professores, coordenadores pedagógicos, gestores e comunidade escolar. Mas, para que as práticas sejam vinculadas à Educação do Campo, é necessário o debate sobre o campo, a política local, os contrastes no que tange ao trabalho e exploração no campo, entre outros aspectos da totalidade da sociedade e sua historicidade.

Na sequência, serão expostas as análises tecidas sobre a prática pedagógica nas escolas que estão no campo e com os próprios professores.

## **A prática pedagógica: determinações e determinantes**

Dentre as questões que constituíram o instrumental de pesquisa, elencamos 15 para abordar aspectos da prática pedagógica nas escolas. Dentre as temáticas abordadas nas questões, podemos citar materiais de apoio de caráter didático-pedagógico que o professor tem acesso na escola; a forma como o professor elabora suas aulas; os aspectos pertinentes ao livro

didático e a utilização deste material na prática em sala de aula; se o professor participou da escolha do livro; como avalia o livro didático quanto à adequação ao nível de compreensão das crianças, natureza das atividades, recorte e atualidade dos temas abordados, quantidade de exercícios, qualidade e pertinência das ilustrações.

Também, em algumas questões específicas, os professores responderam sobre as atividades de leitura e escrita realizadas em sala de aula, e apresentaram, em escala de importância, o que consideram mais relevante e menos relevante nessas atividades. O instrumental abordou ainda os gêneros literários trabalhados em sala de aula, como os professores trabalham a oralidade com os alunos e a frequência das atividades de leitura.

O que se nota, na prática pedagógica, é uma centralidade em atividades, conteúdos presentes nos materiais didáticos, e grande dificuldade para avançar na problematização da totalidade das relações que estão presentes em cada tema estudado. Há uma lógica na educação brasileira, questionada pela Educação do Campo, que “amarra” o professor a processos rotineiros e limitados de trabalho, com o conhecimento em sua dimensão universal. Essa lógica necessita ser interrogada todos os dias, sob pena de o trabalho escolar ser mais uma atividade técnica, prática e para cumprimento de rotinas institucionais.

Importante lembrar o que Freire (1987) escreve sobre as situações-limites, ou seja, situações que exigem do professor um pensar sobre a própria prática e um pensar coletivo, com o intuito de criar respostas para tais situações. Trata-se de construir a práxis a cada situação-limite, embora muitas delas não dependam somente da escola, como as expressões das desigualdades sociais estampadas nos rostos dos alunos, e que os professores e diretores ficam inquietos na busca da solução mais adequada, paliativa, para um problema que é estrutural.

**Na Escola Rural Municipal Wilson Hasselmann, localizada no Município de Quitandinha, 11 professoras responderam ao instrumental. Em relação aos materiais para leitura disponíveis na escola, todas têm acesso ao livro didático e ao projeto político pedagógico; 9 têm acesso à internet; 8 destacaram o acesso à proposta curricular, 5 utilizam outros materiais e 4 utilizam outros livros. As professoras apontaram alguns materiais que utilizam para elaborar o planejamento das aulas. O mais utilizado é o livro didático, apontado por 8 professoras como o mais importante; e o projeto político pedagógico foi apontado por 5 professoras como item menos relevante.**

Sobre o livro didático, 7 professoras responderam que o utilizam este material em sua prática pedagógica e 9 participaram da escolha para utilização na escola. Na avaliação do material, 7 professores o definem como “bom” e 4 responderam que o livro didático é “ótimo”. Ainda sobre o livro didático, 7 professoras responderam que o material é adequado para o nível de compreensão das crianças e 4 responderam que o conteúdo do livro é relativamente adequado. Sobre a natureza das atividades, 6 professores responderam que o livro didático é relativamente adequado, 4 apontaram como adequado e 1 professora não respondeu esta questão.

Em relação à quantidade de exercícios contida no livro didático, 4 professoras consideram como adequada, 6 como relativamente adequada e 1 professora não respondeu esta questão. Na questão referente à qualidade e pertinência das ilustrações, 6 professoras consideram o material adequado e 5 como relativamente adequado.

A partir destes dados, observa-se que em nenhum aspecto o livro didático é considerado inadequado para ser utilizado em sala de aula. Nesse momento, cabe mencionar o trabalho desenvolvido por Chaves (2014), quando analisa o uso do livro

didático por professores de História do Ensino Médio. Ele traz um dado curioso, o fato de que os jovens atribuem grande valor ao livro didático, consideram-no material de confiança, porém, dificilmente aprendem com o livro didático. Destacam que a aprendizagem ocorre por outros meios, como o uso da internet, conversas com outras pessoas, programas de televisão, etc.

Em relação às práticas de leitura, 3 professoras citaram como mais relevante a consulta ao livro didático, 3 professores apontaram que utilizam textos do livro didático e 2 utilizam leitura de outros textos informativos relacionados ao conteúdo. O item menos relevante para a prática de leitura que foi apontada por 8 professores são os trabalhos sobre livros lidos em classe ou em casa pelos alunos.

Sobre as atividades de escrita realizadas em sala de aula, numa escala de importância relacionada pelos próprios professores, a consciência fonológica foi citada como mais relevante apontada por cinco professores; a segunda atividade mais importante, com 4 respostas, é o conhecimento do alfabeto, a terceira atividade mais considerada é o desenho, apontado por três professores, e a menos relevante é a escrita a partir de questionários. Ainda, 9 professores responderam que trabalham todos os dias com a oralidade em sala de aula, 1 respondeu que trabalha às vezes e 1 professora não respondeu a esta pergunta; 10 professores responderam que trabalham práticas de leituras todos os dias em sala de aula e 1 professora não respondeu.

Na escola não há biblioteca, e quando há alguma atividade para trabalhar com livros, os professores levam o acervo do PNLD para a sala de aula; desta forma, 8 professores responderam que não levam os alunos à biblioteca, 1 respondeu raramente, e 2 não responderam. E 10 professores responderam que têm alunos com dificuldades de aprendizagem em sala, ao passo que 1 deixou a questão sem resposta.

Os professores apresentaram como planejam e definem as atividades propostas: 9 professores responderam que prioritariamente seguem sugestões ou propostas de diferentes livros didáticos ou revistas especializadas, 8 professoras, além de seguir sugestões de outros livros, constroem as próprias atividades, 7 professoras apontaram que seguem o próprio livro didático dos alunos e elaboram as atividades em conjunto com outros professores e 4 professoras responderam que também utilizam atividades de anos anteriores.

O instrumental possibilitou ainda observar sobre os temas que consideram trabalhar a temática Educação do Campo. Quanto a essa temática, 6 professores responderam que trabalham com a temática do campo, 1 respondeu que não trabalha; 3 apontaram que trabalham às vezes, e 1 professora não respondeu a essa questão. No momento de apresentar como trabalham a temática do lugar que vivem, 4 professores responderam que utilizam o “Agrinho<sup>3</sup>” nas práticas em sala de aula.

---

<sup>3</sup>O Programa Agrinho teve seu início em 1995, quando foi desenvolvida a proposta pedagógica cuja essência eram os “temas transversais” e o primeiro material para alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. [...] Em 1996, iniciou-se a implantação do Programa piloto em cinco municípios paranaenses. No ano seguinte, com base na elevada receptividade e participação da comunidade escolar, buscou-se agregar à temática inicial dos agrotóxicos outros temas relativos à questão da saúde. Em 1998, ampliaram-se e aprofundaram-se as temáticas relativas ao Meio Ambiente (solo, biodiversidade, água e clima) e foi incluído o tema Cidadania, que incorporou as temáticas relativas a Trabalho e Consumo, Temas Locais e Civismo. Em meados de 2002, o Programa passou por mais uma ampliação para contemplar outros temas que se faziam igualmente prioritários: Meio Ambiente, Saúde, Cidadania e Trabalho e Consumo. Novos materiais foram desenvolvidos, desta vez para alunos e professores. Desde 2007, além das escolas da rede pública de ensino, atua também com a rede particular de ensino, com a proposta pedagógica baseada na interdisciplinaridade e na pedagogia da pesquisa. Em 2008, mais de 95 % dos municípios paranaenses aderiram ao Programa Agrinho. Ao aderir, os municípios podem solicitar, sem qualquer ônus, capacitação dos professores e envio de materiais para todas as crianças e adolescentes regularmente matriculados nas escolas públicas municipais ou estaduais. Disponível em: [http://www.agrinho.com.br/beta/area\\_publica/controles/ScriptPublico.php?cmd=home#](http://www.agrinho.com.br/beta/area_publica/controles/ScriptPublico.php?cmd=home#). Acesso em: 19 mai. 2014.

Lembramos Souza (2011), quando destaca que o Agrinho representa a ideologia da educação rural, que não tem relação com o projeto de campo e de sociedade assentados nas necessidades dos povos do campo.

A intenção do referido programa é enfatizar os temas que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais, como meio ambiente, saúde, cidadania, entre outros. Nada se menciona a respeito da participação efetiva da população na definição de políticas públicas para o campo e para a escola do campo. (SOUZA, 2011, p. 30)

De acordo com a autora, o referido programa expressa a ideologia da educação rural, caracteriza-se por fomentar práticas educativas isoladas e marcadas pela ideologia do Brasil urbano, enquanto a perspectiva da Educação do Campo é construída a partir das experiências coletivas realizadas na escola e fora dela.

Sobre as brincadeiras, 10 professores apontaram-nas como muito importante; 1 professor considerou como importância relativa. Quanto aos jogos, 11 professores consideraram como muito importante para o processo de aprendizagem e quanto às atividades artísticas, 8 professores consideraram muito importante e 3 consideraram como importância relativa; já nas atividades artísticas, 10 consideram como muito importante e 1 professora considerou como importância relativa.

**Na Escola Rural Municipal Senador Alô Guimarães**, localizada no Município de Fazenda Rio Grande, 2 professoras responderam ao instrumental, afirmando que têm acesso a livros didáticos e internet, e 1 respondeu que também tem acesso ao Projeto Político Pedagógico e a outros materiais. Sobre os materiais que utilizam para elaborar o planejamento das aulas, as 2 professoras apontaram o livro didático, a internet e outros livros. Uma professora participou da escolha do livro didático, enquanto a outra não teve essa oportunidade, pois está trabalhando

na escola desde o início de 2013. Uma qualifica o livro didático como “bom” e a outra disse que o livro é “médio”.

Com relação à prioridade das atividades de leitura realizadas em sala de aula, os itens mais relevantes são os trabalhos sobre livros lidos em classe ou em casa, e a outra professora apontou a leitura de textos diversos. A segunda atividade mais relevante apontada por 1 professora foi a interpretação de texto e pela outra professora foi a leitura de outros textos informativos relacionados ao conteúdo.

Quanto à adequação do livro didático, as professoras apontaram que sobre o nível de compreensão das crianças, ele pode ser considerado relativamente adequado, e com relação à natureza das atividades, 1 professora considerou o livro adequado, enquanto a outra, relativamente adequado; já sobre o recorte e a atualidade dos temas abordados e a qualidade e pertinência das ilustrações, as 2 professoras consideraram o material relativamente adequado.

Sobre as atividades de escrita realizadas em sala de aula, o trabalho mais relevante apontado pelas 2 professoras é a escrita espontânea e produção textual. Com relação à segunda atividade mais relevante, 1 professora respondeu que é a escrita de palavras e a outra considerou a busca de palavras no dicionário. Em terceiro lugar, 1 professora considerou os desenhos e a outra a escrita de frases; e como atividades menos relevante para o trabalho, a escrita. Uma professora considerou a cópia de textos da lousa e a outra colocou a cópia de texto do livro didático como atividades de escrita de menor relevância.

As 2 professoras trabalham em sala com os gêneros textuais poéticos, informativos, narrativos, descritivos, história em quadrinhos, de instrução, tabelas, gráficos. As professoras dizem trabalhar todos os dias a oralidade com os alunos e realizam também todos os dias atividades de leitura com os alunos.

A escola não tem biblioteca, então as professoras não realizam atividades que necessitem levar os alunos a esse espaço. As 2 professoras têm alunos com dificuldades de aprendizagem.

Sobre o planejamento e a definição das atividades propostas em classe, as 2 professoras seguem sugestões ou propostas de diferentes livros didáticos ou revistas especializadas e constroem as próprias atividades. As 2 professoras abordam a temática da realidade dos alunos que vivem no campo, nos trabalhos em sala de aula e ambas consideram como muito importante para a aprendizagem dos alunos as atividades diferenciadas, como: brincadeiras, jogos, atividades artísticas e atividades físicas.

Nesta escola, foi desenvolvida a pesquisa de mestrado de Pianovski (2012), que teve como objetivo investigar a viabilidade da utilização de jogos na mediação da aprendizagem de alunos de escolas multisseriadas. Tal pesquisa evidenciou que os jogos possibilitam novas aprendizagens por meio das interações e trocas de experiências entre os alunos, consistindo num recurso fundamental a ser utilizado pelo professor. Também constatamos o potencial inerente ao contexto da multissérie e a necessidade de uma prática diferenciada para essas escolas, que rompa com o paradigma da seriação.

**Na escola Emiliano Pernetá, situada em Tijucas do Sul,** responderam ao instrumental 5 professoras. Em relação aos materiais para leitura disponíveis na escola, destacamos que todas as professoras têm acesso a livros didáticos, internet, proposta curricular, Projeto Político Pedagógico, além de outros materiais, como jogos, revistas, jornais e também há troca de experiências entre as professoras. Os materiais que as professoras utilizam para a realização de seu planejamento de aula são: livros didáticos, internet, livros particulares, proposta curricular e o Projeto Político Pedagógico.

Houve 3 professoras que qualificaram o livro didático

como bom e 2 o consideram de média qualidade. Em relação à adequação do nível de compreensão das crianças, 3 professoras responderam que o livro didático é adequado e 2 o consideram relativamente adequado. Quanto à natureza das atividades contidas no livro didático, 3 responderam que são adequadas e 2 consideram relativamente adequadas. Em relação ao recorte e atualidade dos temas abordados no livro didático, 3 professoras responderam que são adequadas e 2 consideram relativamente adequadas.

Para 2 professoras, a quantidade de exercícios presentes no livro didático é adequada e 3 consideram relativamente adequada. Sobre a qualidade e pertinência das ilustrações trazidas pelo livro didático, 2 responderam ser adequadas e três relativamente adequadas. No que tange às prioridades das atividades de leitura em sala de aula, 3 professoras consideraram que a mais importante é a leitura de textos diversos e 2 que é leitura de textos informativos. Já em relação à prioridade sobre as atividades de escrita realizadas em sala de aula, as respostas organizam-se da seguinte maneira: 3 professoras consideram mais importantes atividades que privilegiem o conhecimento do alfabeto, 2 a consciência fonológica.

Quanto à frequência com que trabalha atividades de leitura com os alunos, todas as professoras relataram que trabalham todos os dias. A escola Emiliano Pernetá não possui biblioteca. Ainda, 3 professoras destacaram que têm alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e 2 professoras responderam que seus alunos não apresentam nenhuma dificuldade. A respeito do planejamento e definições das atividades propostas em classe, todas as 5 professoras responderam que utilizam propostas de diferentes livros didáticos ou de revistas especializadas, constroem as próprias atividades, utilizam atividades de anos anteriores; e 4 destacaram que, além disso, também utilizam o

próprio livro didático dos alunos e elaboram as atividades em conjunto com outros professores.

Quanto à especificidade de temas relacionados à realidade do campo em sua prática, 3 professoras disseram que abordam esses temas com frequência e 2 responderam que às vezes esse tema é trazido para as aulas.

**Na escola Leopoldo Jacomel**, situada em Tijucas do Sul, responderam ao instrumental 4 professoras. Em relação aos materiais para leitura disponíveis na escola, todas as professoras têm acesso a livros didáticos, internet, proposta curricular, Projeto Político Pedagógico, além de outros materiais como jogos, revistas e jornais. Os materiais que as 4 professoras utilizam para realização de seu planejamento de aula são: primeiramente, livros didáticos, depois, internet, livros particulares, Proposta Curricular e Projeto Político Pedagógico.

O livro didático é utilizado às vezes pelas professoras em sua prática de sala de aula, sendo que apenas uma participou da escolha do livro e todas as professoras o qualificaram como médio. Sobre a adequação do livro, em todos os aspectos foram considerados pelas professoras como relativamente adequados.

Como ordem de prioridade em relação às atividades de leitura realizadas em sala de aula, as professoras consideraram como mais relevante a leitura de palavras ou o reconhecimento de palavras um texto, depois a leitura de frase ou reconhecimento de um trecho em um texto e, por fim, atividades de interpretação de texto. Como atividade de menor relevância em relação à leitura, as professoras citaram os “trabalhos sobre livros lidos em classe ou em casa”.

Em relação às atividades de escrita, como ordem de prioridade, para 3 professoras é o conhecimento do alfabeto e a consciência fonológica. E como item de menor relevância em relação às atividades de escrita, 3 professoras responderam ser a cópia

de textos do livro didático e 1 a escrita a partir de questionários. Nenhuma professora diz trabalhar todos os gêneros literários. Todas as professoras realizam trabalhos de leitura e oralidade diariamente com seus alunos. Todas as professoras relatam que tem alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em relação ao planejamento das atividades propostas em classe, todas as 4 professoras responderam que primeiramente recorrem a sugestões ou propostas de diferentes livros didáticos, depois dizem elaborar as próprias atividades, além disso, 3 professoras citaram também a utilização de outras fontes, como a internet, e 2 professoras dizem seguir o livro didático.

Quando questionadas se abordam temas relacionados à realidade do campo, em unanimidade responderam que sim. Na questão sobre a importância das atividades como brincadeiras, jogos, atividades artísticas e atividades físicas para o processo de aprendizagem, todas as professoras consideram ser de muita importância.

**Na Escola Mercedes Marques dos Santos - Campo Magro,** 13 professoras responderam ao instrumental, dentre as quais a direção e as coordenadoras pedagógicas, que não atuam diretamente em sala de aula. Em relação aos materiais de leitura que as professoras têm acesso na escola, todas apontaram o livro didático, outros livros, a proposta Curricular e o Projeto Político Pedagógico. Quanto aos materiais utilizados para elaborar o planejamento de aula: 12 professoras citaram o livro didático e outros livros como materiais de apoio. Para 9, além do livro didático, utilizam o Projeto Político Pedagógico; 5 citaram o uso da internet e a proposta curricular; 6 professoras utilizam ainda jornais, revistas, livros particulares e troca de experiências.

Em relação à escolha do livro didático, 6 professoras participaram da escolha, 6 não participaram e 1 não respondeu;

10 professoras qualificam o livro didático como sendo “bom”, 2 como “ótimo” e 1 professora não utiliza o livro didático.

Na questão sobre a adequação do livro didático, quanto ao nível de compreensão das crianças, 7 professoras responderam que o livro é relativamente adequado, 4 consideram adequado e 2 não responderam. Quanto às atividades que o livro didático apresenta, 8 professoras qualificaram como relativamente adequadas, 3 dizem ser adequadas e 2 não responderam.

Em relação ao recorte e atualidade dos temas abordados pelo livro didático, 6 professoras qualificam como adequados, 5 relativamente adequados e 2 não responderam. Quanto à qualidade e pertinência das ilustrações dispostas no livro didático, 6 professoras responderam que estão relativamente adequadas, 5 adequadas e 2 não responderam.

Na questão sobre a prioridade das atividades de leitura em sala de aula, 4 professoras responderam que a prioridade de atividade realizada é da leitura de texto do livro didático, para 2 professoras é a interpretação de textos, 2 consideram prioridade a leitura de palavras ou reconhecimento de palavras em texto, 1 professora considera prioridade a leitura de textos diversos, 1 destaca a leitura dos textos produzidos pelos alunos, 1 ressalta a leitura de literatura infantil, 1 cita a utilização de leitura de imagens e 1 não respondeu.

Em segundo lugar, a leitura de texto do livro didático é mais importante para 3 professoras, e a leitura de outros textos informativos relacionados ao conteúdo está em segundo no grau de importância para 3 professoras. A interpretação de textos é a segunda atividade mais importante para 2 professoras, outras 2 destacam como segunda atividade mais importante a leitura de frase ou reconhecimento de um trecho em um texto; a leitura de textos diversos é a segunda atividade mais importante para 1 professora, e 1 destaca como segunda atividade de leitura mais

importante os trabalhos sobre livros lidos em classe ou em casa.

A atividade relacionada à leitura de menor relevância para 7 professoras são os trabalhos sobre livros lidos em classe ou em casa; para 1 professoras é a leitura de textos do livro didático, para 1 professora é a leitura de textos diversos, e a leitura de frase ou reconhecimento de um trecho em um texto é a atividade de leitura de menor importância para 1 professora. Uma das professoras assinalou que a leitura de história em quadrinhos é a atividade de leitura de menor relevância; e, finalmente, 2 não responderam a essa questão.

Em relação à prioridade sobre as atividades de escrita realizadas em sala de aula, 5 professoras destacaram como mais importante o conhecimento do alfabeto, 4 destacaram a consciência fonológica, 2 o desenho, e 1 professora considerou o ditado como atividade de escrita mais importante. Como segunda atividade de escrita mais importante, 5 professoras destacaram o conhecimento do alfabeto, para 3 é a escrita de palavras, para 2 professoras é a consciência fonológica, e para 1 professora a cópia de textos da lousa é segunda atividade de escrita mais importante. Uma das professoras não respondeu a essa questão.

Quanto às atividades de escrita de menor relevância, 3 professoras destacaram ser a cópia de textos da lousa, para 3 é a cópia de textos do livro didático. A busca de palavras no dicionário é a atividade de escrita de menor relevância para 2 professoras, outras 2 destacam o desenho, e para 1 professora é o ditado. A escrita espontânea e produção textual é a atividade de escrita de menor relevância para uma das professoras. Uma professora não respondeu a essa questão.

Quanto aos gêneros trabalhados em sala de aula, as professoras dizem abordar predominantemente textos poéticos, informativos e narrativos, em menor frequência os textos descritivos, de instrução e histórias em quadrinhos. Tabelas, gráficos e

obras de arte são os gêneros menos mencionados.

Na questão sobre a frequência em que trabalha oralidade com os alunos, 12 professoras relataram que trabalham todos os dias. Sobre a frequência em que trabalha leitura com os alunos, 11 professoras relataram que trabalham todos os dias, 1 delas disse trabalhar às vezes e 1 não respondeu a essa questão. Ainda, 10 levam seus alunos semanalmente à biblioteca, 1 professora raramente realiza essa atividade, 1 nunca realiza essa atividade, e 1 professora não respondeu essa questão.

Quanto aos alunos com dificuldades de aprendizagem em sua classe, 12 professoras dizem que há e 1 não respondeu. Referente ao planejamento das atividades propostas em classe, 12 responderam que constroem as próprias atividades, 10 seguem sugestões ou propostas de diferentes livros didáticos ou revistas especializadas, 8 professoras seguem o próprio livro didático dos alunos, 4 elaboram as atividades em conjunto com outros professores, e 3 professoras utilizam atividades de anos anteriores; ainda, 1 professora respondeu que também utiliza outras fontes e 1 não respondeu a essa questão.

Em relação à abordagem de temas relacionados à realidade do campo em sua prática na sala de aula, 8 professoras responderam que às vezes abordam a temática, 4 dizem que sempre abordam e 1 professora não respondeu. Na questão referente à importância das atividades para o processo de aprendizagem (brincadeiras, jogos, atividades artísticas e atividades físicas), todas as professoras consideram que tais atividades têm muita importância.

Na **Escola Rural Municipal Rui Barbosa**, localizada no Município de Araucária, 8 professoras participaram da pesquisa. Todas as professoras responderam que têm acesso aos livros didáticos, à proposta curricular e ao Projeto Político Pedagógico; e 2 professoras não têm acesso à internet. Para a elaboração do

planejamento de aula, todas as professoras utilizam o livro didático, 4 utilizam também a proposta curricular e 2 não responderam; 6 qualificam o livro didático como médio, 1 como ótimo e 1 professora não respondeu a essa questão.

São 5 as professoras que consideram o conteúdo do livro didático adequado ao nível de compreensão das crianças e 3 consideram relativamente adequado. Em relação à natureza das atividades, 4 consideram adequadas e 4 relativamente adequadas; 4 professoras consideram adequados o recorte e a atualidade dos temas trazidos pelo livro didático, 3 consideram relativamente adequados e 1 professora não respondeu a essa questão.

Quando indagadas sobre a quantidade de exercícios presente no livro didático, 5 professoras consideram-na adequada e 3, relativamente adequada. Em relação à qualidade e pertinência das ilustrações, 5 professoras consideram que o livro didático é adequado e 3, relativamente adequado. Sobre as atividades de leitura realizadas em sala de aula, 3 apontaram como atividade mais relevante a leitura de textos diversos; para 2 a atividade mais relevante é a leitura de outros textos informativos relacionados ao conteúdo, ao passo que 1 professora apontou os textos produzidos pelos alunos. A leitura de texto do livro didático é a atividade mais relevante para 1 professora e a leitura de literatura infantil é relevante para 1 das professoras.

E como item de menor relevância sobre as atividades de leitura realizadas em sala de aula, 3 professoras citaram os trabalhos sobre livros lidos em classe ou em casa, 2 para leitura de palavras ou reconhecimento de palavras em um texto, 2 para leitura de frases ou reconhecimento de um trecho em um texto e 1 para a leitura de histórias em quadrinhos. No que tange às atividades de escrita realizadas em sala de aula, 5 professoras citaram como atividade mais importante o conhecimento do alfabeto, 1 disse ser a escrita espontânea e produção textual,

1 ressaltou a consciência fonológica e 1 professora destacou a cópia de textos da lousa. A atividade de escrita menos relevante, para 4 professoras, é a cópia de texto do livro didático; para 2 é a cópia de textos da lousa e para 2 é o ditado.

Todas as professoras costumam trabalhar com todos os gêneros textuais: poéticos, informativos, narrativos, descritivos, histórias em quadrinho, instrucionais, tabelas e gráficos. Na escola não há biblioteca. Em cada uma das salas de aula, há estantes com livros de literatura infantil para os professores desenvolverem as atividades de leitura. As 8 professoras responderam ter alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A questão sobre como planejam e definem as atividades propostas em classe, todas as 8 professoras seguem sugestões ou propostas de diferentes livros didáticos ou de revistas especializadas, constroem as próprias atividades e em conjunto com outros professores. Ainda, 5 professoras seguem o livro didático dos alunos, 4 professoras também utilizam atividades de anos anteriores e outras 4 dizem utilizar também outras fontes, como a internet para elaborar a aula. Todas as professoras dizem abordar temas da realidade do campo nas atividades que trabalham com os alunos.

Participaram da pesquisa 9 professores na **Escola Rural Municipal Rosa Picheth**, localizada no Município de Araucária. Com relação ao material de leitura, os 9 responderam que utilizam predominantemente livros didáticos, a proposta curricular, outros livros e o Projeto Político Pedagógico. Quanto ao planejamento de aula, os professores afirmaram que utilizam a proposta curricular, em seguida o livro didático, a internet, outros livros e o Projeto Político Pedagógico.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Sobre livros didáticos, ver a dissertação do professor Francisco Teles Maria, defendida em 18/12/2015, intitulada *A prática pedagógica com o uso de livros didáticos nas escolas localizadas no campo*.

Dos 9 professores que responderam o instrumental, todos relataram terem participado da escolha do livro didático. No que se refere à qualificação do livro didático, os 9 professores o consideram bom; quanto à adequação deste livro didático ao nível de compreensão das crianças, apenas 2 professoras consideram adequado, e 7 professores consideram relativamente adequados. Em relação à natureza das atividades presentes no livro didático, todos consideram o livro relativamente adequado. No que diz respeito ao recorte e à atualidade dos temas abordados no livro didático, 5 professores consideram adequados e 4 relativamente adequados; 6 professores consideram a quantidade de exercícios adequada e 3 consideram relativamente adequada; no que se refere à qualidade e pertinência das ilustrações, 6 consideram adequado e 3 relativamente adequado.

Na questão sobre a prioridade das atividades de leitura em sala de aula, 7 professores responderam serem estas prioritárias, no entanto, todos responderam sobre a necessidade de dar ênfase à leitura de texto do livro didático. Com relação à leitura de outros textos informativos relacionados ao conteúdo das aulas, 7 professores consideram importantes, e quanto à leitura de textos diversos (notícias, cartas, crônicas, etc.), 5 professores consideram mais importantes. No que tange a atividades de leitura a partir dos textos produzidos pelos alunos, 8 professores consideram esta atividade importante.

Referindo-se a interpretação de textos, 4 professores consideram como prioridade a leitura de palavras ou reconhecimento de palavras em um texto; na leitura de frases ou reconhecimento de um trecho em um texto, 4 consideram importantes; na leitura de literatura infantil, 5 consideram essa atividade mais importante, enquanto 4 consideram prioridade a leitura de histórias em quadrinhos. Sobre os trabalhos com livros lidos em classe ou em casa, 5 responderam que consideram importante.

Com relação à prioridade sobre as atividades de escrita realizadas em sala de aula, os 9 professores consideram o conhecimento do alfabeto, em seguida, na ordem de prioridade das atividades escritas, consideram atividades relacionadas à consciência fonológica, na sequência a escrita de palavras e o desenho como atividades mais importantes. A escrita espontânea, produção textual, exercícios de gramática e o uso do dicionário, bem como a escrita a partir de questionários, cópia dos textos da lousa e do livro didático foram consideradas atividades menos importantes. No que diz respeito aos gêneros textuais trabalhados pelos professores, os entrevistados citaram que predominantemente utilizam textos informativos, descritivos e de instrução e, em menor frequência, textos poéticos, narrativos e história em quadrinhos. A abordagem de tabelas e gráficos foram citadas como menos utilizadas.

Quanto a atividades relacionadas à oralidade dos estudantes, todos os professores informaram que trabalham tais atividades todos os dias. Também responderam que trabalham todos os dias com atividades de leitura de livros infantis, fábulas, entre outros. Ainda, 7 professores dizem que levam semanalmente seus alunos à biblioteca e 2 responderam que raramente utilizam a biblioteca para o desenvolvimento de atividades. Com relação às dificuldades de aprendizagem, os 9 professores que participaram da pesquisa responderam que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem. No que diz respeito à elaboração do planejamento e das atividades propostas em classe, todos os professores responderam que seguem sugestões ou propostas que buscam em diferentes livros didáticos, em revistas especializadas e que também constroem suas próprias atividades.

Em relação à abordagem de temas relacionados à realidade do campo em sua prática em sala de aula, os 9 professores

responderam afirmativamente. Os temas mais citados por estes professores foram: compra e venda de produtos, sustentabilidade, saúde e educação, biodiversidade, industrialização.

## A prática pedagógica em números

A seguir, apresentamos os resultados das pesquisas realizadas com base nas respostas ao questionário realizado com os 52 professores nas sete escolas, como também a análise destes dados, no que se refere aos elementos da prática pedagógica do professor. A ideia é apresentar as características da prática pedagógica no conjunto das escolas e dos sujeitos respondentes da pesquisa. O primeiro gráfico aborda a importância que os professores atribuem às atividades com maior relevância de leituras realizadas em sala de aula.

GRÁFICO 1 – ATIVIDADES COM MAIOR RELEVÂNCIA DE LEITURA



FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

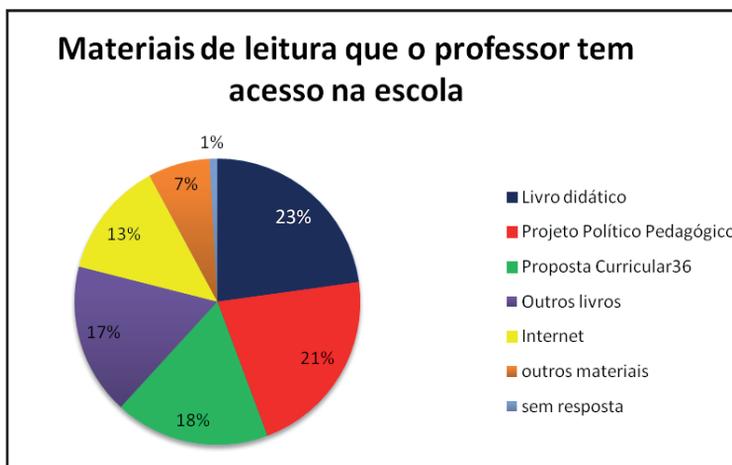
Constata-se a preocupação com a leitura em sala de aula e a utilização de diversos materiais, no entanto, de acordo com o Gráfico 1, a maior relevância está na leitura de texto do livro didático e de textos diversos, com menor ênfase em atividades de interpretação.

Trabalhar o conhecimento como ato político, voltado para a transformação social, exige investimento em estudo por parte do professor e provocação do mesmo em relação aos alunos. A leitura da palavra escrita e do mundo, como escreve Freire em diversas obras, é essencial para o processo de libertação. Não se trata de dizer a palavra *para* outros, mas de construir o diálogo com o outro. Nas escolas, há muitos profissionais inquietos com o processo formativo, as rotinas avaliativas nacionais e locais e a apropriação do conhecimento pelo coletivo de estudantes. Recentemente, uma professora questionou: como posso trabalhar com a concepção dos temas geradores se tenho um ano para fazer a minha atividade? Nota-se a necessidade de que o professor pense para além do ano de trabalho, pense o processo educativo. Seis meses ou mais podem ser necessários para a construção de temas gerados junto com alunos e comunidade escolar.

Ocorre que, após esse processo dialógico, de construção conjunta dos temas, a dinâmica pedagógica da escola será outra. Para isso, é necessário superar o paradigma disciplinar e anual. A formação escolar ocorre em etapas, mas a formação humana é contínua. A perspectiva defendida no projeto observatório da educação é a da emancipação humana, por isso, constantemente o exercício de problematização coletiva sobre a cultura da escola, construída historicamente. Conforme escreve Suchodolski (1976), a ideologia da educação tem dois caminhos: pode estar a serviço da classe dominante ou a serviço da classe dominada.

O Gráfico 2 apresenta os materiais de leitura a que o professor tem acesso na escola.

GRÁFICO 2 – MATERIAIS DE LEITURA ACESSÍVEIS AO PROFESSOR



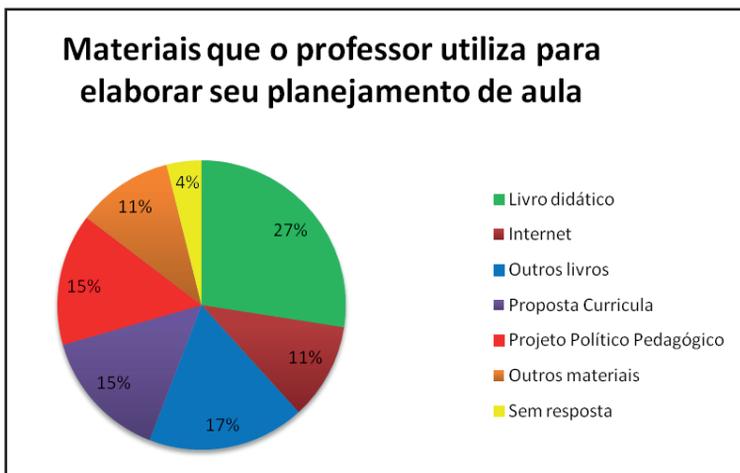
FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

Verifica-se que o material didático tem sido a principal fonte de leitura dos professores. Documentos pedagógicos também têm destaque entre os materiais de leitura. Um dos problemas a serem enfrentados na educação brasileira diz respeito à condição de leitor por parte do professor.

Parece estar enraizada a cultura de que o professor é aquele que lê manuais didáticos, que se preocupa com o que fazem em sala de aula. Entretanto, para a concepção emancipatória de educação, o professor é sujeito da prática pedagógica e necessita ter condições e disposição para os estudos extraescolares, sob a pena de correr o risco de encontrar-se na mesma situação dos alunos, o que evidenciaria o despreparo para o aprofundamento dos conhecimentos em sala de aula.

O Gráfico 3 refere-se aos materiais que o professor utiliza no planejamento de suas aulas.

GRÁFICO 3 – MATERIAIS UTILIZADOS PELO PROFESSOR NO PLANEJAMENTO DA AULA



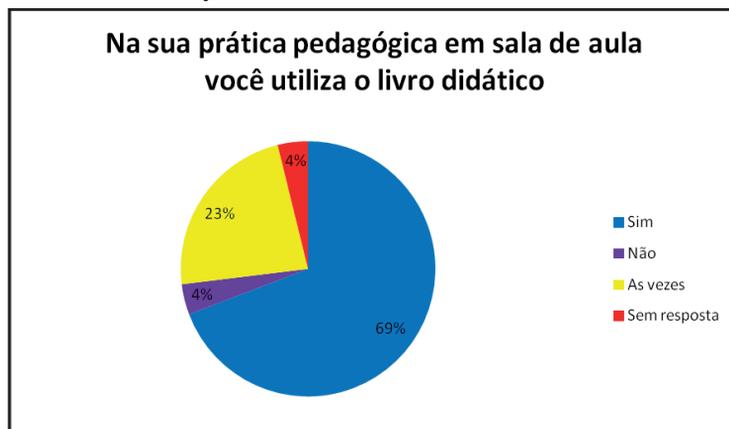
FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

Nota-se que o livro didático, internet e outros livros são os materiais mais utilizados no preparo das aulas. O site Google é muito citado pelos professores como fonte de informação; os outros livros podem ser didáticos, porém não os adotados na escola. Verifica-se que a fonte de estudo do professor é bastante reduzida, haja vista a quase ausência de utilização de sites de pesquisas, tais como IPARDES, IBGE, instâncias governamentais, universidades etc. Ou seja, a cultura da busca de informação imediata marca a prática pedagógica.

Há um paradigma a ser superado que é o da busca da informação como sendo conhecimento. Aqui vale lembrar Konder (2002),- onde há conhecimento há ideologia; onde há ideologia, há algum conhecimento. As escolas carecem de conhecimento e, muitas vezes, estão repletas de ideologias. É necessário reconhecer essa situação-limite para ser possível a sua superação e utilização de fontes seguras de conhecimento, tais como núcle-

os de pesquisa, institutos, entre tantos outros que enriquecem o processo pedagógico e alertam os alunos para outro tipo de pesquisa, que é a científica. Os Gráficos 4, 5 e 6 permitem visualizar aspectos da utilização do livro didático em sala de aula.

GRÁFICO 4 – UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA



FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

Os dados revelaram que 69% das professoras utilizam o livro didático como recurso facilitador da aprendizagem e instrumento de apoio à prática pedagógica. Cabe destacar que, em muitas escolas, este é o único recurso disponível aos professores. No entanto, com base nas pesquisas desenvolvidas, destacamos que esses livros não contemplam a realidade das escolas localizadas no campo. De acordo com a Resolução CD/FNDE nº 40 de 26 de julho de 2011, foi lançado o Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo (PNLD Campo), porém, esses livros ainda não atendem às necessidades das escolas, quanto à valorização da identidade e da cultura da vida no campo.

O livro didático é um instrumento contraditório, que não problematiza as questões inerentes da realidade, segue uma ló-

gica inversa à concepção da Educação do Campo, pois há um distanciamento do contexto social, é a mera transmissão de um conhecimento pronto e sem reflexão. É necessário que os professores e gestores analisem criteriosamente o livro didático, quanto ao conteúdo proposto, as imagens, a cultura “forçada”, que se diz respeitar a diversidade e que, no entanto, é contraditório. O livro didático orienta uma prática pautada na lógica do modo de produção capitalista, que valoriza o consumo e a reprodução de conhecimentos que refletem os interesses de uma classe dominante.

GRÁFICO 5 – ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO



FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

A grande maioria dos professores participa da escolha do livro didático em suas escolas. Importante é questionar o processo de escolha e os prazos para análise do material didático. Raras vezes os professores têm tempo hábil para analisar cuidadosamente e criteriosamente os materiais didáticos que chegam às escolas. Tivemos a oportunidade de presenciar, nas escolas pesquisadas, mesas repletas de livros didáticos para serem ana-

lisados pelos professores em curto período. A escolha do livro didático é uma situação-limite a ser enfrentada no contexto escolar, especialmente nas gestões municipais, estaduais e no plano federal.

A análise dos livros requer um tempo adequado e hábil para problematizar, questionar, fundamentada em uma pedagogia crítica, pensada na vivência, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Os livros didáticos apresentam uma ideologia marcada pela hegemonia que aliena o ser humano; cabe no diálogo coletivo reverter essa visão pensada nas relações urbanocêntricas e distantes da concepção da Educação do Campo.

GRÁFICO 6 – QUALIFICAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO



FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

A maioria dos professores considera o livro didático “bom”, entretanto, reitera-se a questão anterior: Qual é o tempo que o professor tem para analisar o livro didático? Qual é a condição de formação que o professor possui para analisar o conteúdo do livro didático? Há uma lógica editorial na produ-

ção dos livros didáticos e nem sempre eles dão conta do aprofundamento dos conhecimentos universais numa perspectiva emancipatória. O campo brasileiro tem presença frágil nos livros didáticos. Com a edição do PNLD Campo, ainda estão por serem analisados os conteúdos dos livros e sua pertinência do ponto de vista da formação omnilateral pretendida, segundo a concepção da Educação do Campo.

GRÁFICO 7 – ADEQUAÇÃO DO LIVRO

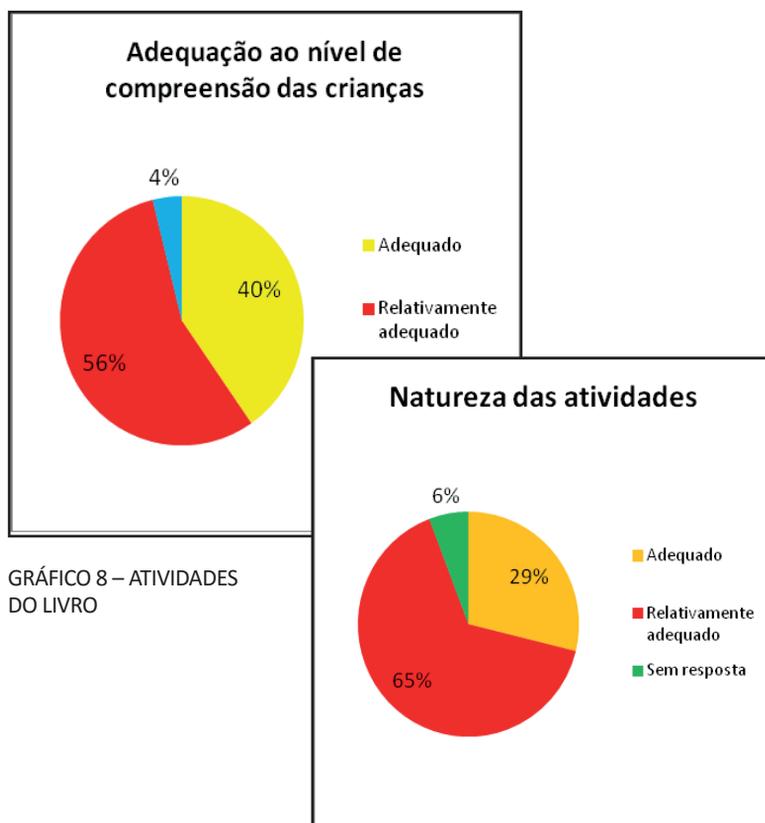


GRÁFICO 8 – ATIVIDADES DO LIVRO

FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

GRÁFICO 9 – TEMAS

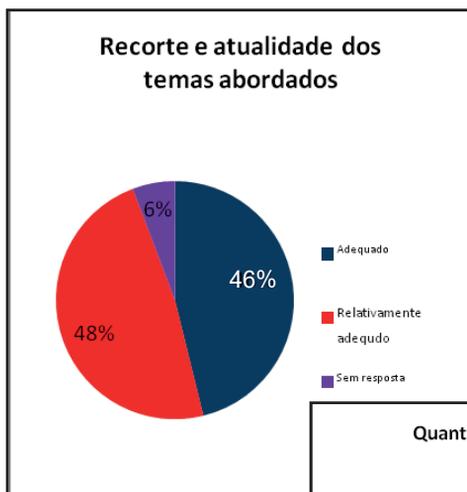
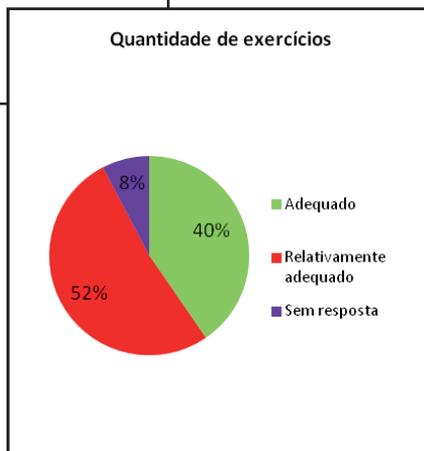


GRÁFICO 10 - EXERCÍCIOS



FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

Com relação aos gráficos acima, o percentual de professores que consideram as atividades relacionadas ao livro didático adequadas (46%) e relativamente adequadas (48%) é preocupante, pois estes dados revelam a prática de execução de atividades sem reflexão e sem a constatação de que elas podem incidir sobre a ideologia de um mundo urbano, sem valorizar aspectos identitários do campesinato.

Ao fazer análise de diferentes obras com relação à música caipira nos manuais especificamente em História, Chaves (2006) observou a ausência da cultura popular nos livros didáticos. O autor destaca a importância de um valor cultural expresso nas letras desse gênero, em que são músicas carregadas de significados, pois através da música é possível “determinar aspectos da cultura do passado que sobrevivem no presente como elementos carregados de sentido” (p. 121). O autor destaca que a maioria dos manuais didáticos traz canções que pertencem a um universo urbano e há ausência de canções do contexto rural.

Segundo Chaves e Garcia (2011), “livros escolares são artefatos culturais que, inseridos na escola, afetam diferentes dimensões da experiência escolar, em especial a dimensão do ensino”. É extremamente importante a interpretação das músicas que retratam as questões sociais, políticas, econômicas, mas o que se percebe na pesquisa é a ausência desses aspectos, tanto nos livros didáticos como nas práticas pedagógicas.

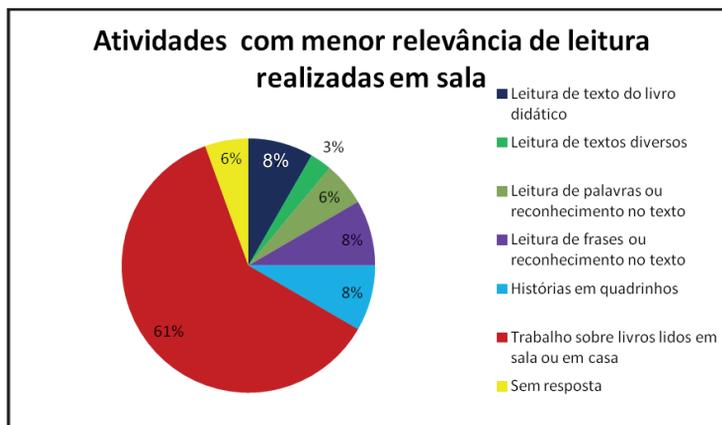
A respeito da quantidade e pertinência das ilustrações no livro didático, os professores consideram 52% relativamente adequado. O que percebemos é que muitas ilustrações evidenciam o lado urbano, fortalecendo uma cultura distante do contexto do campo, entretanto, não há uma percepção dessa leitura pelos professores (Gráfico 11).

GRÁFICO 11 – ILUSTRAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS



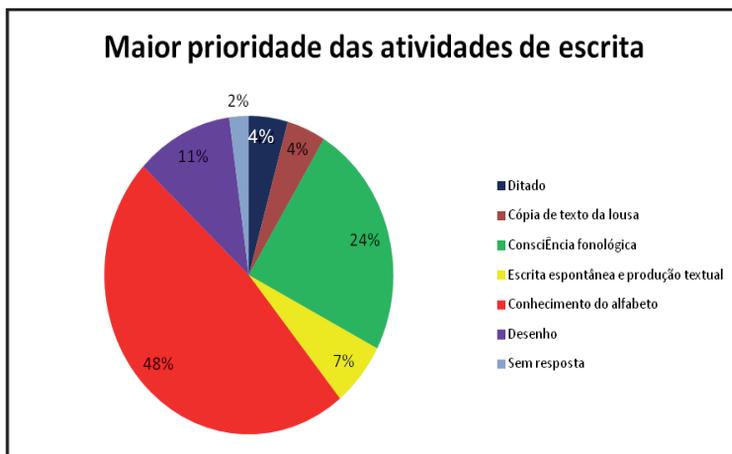
FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

GRÁFICO 12 – ATIVIDADES DE MENOR RELEVÂNCIA DE LEITURA



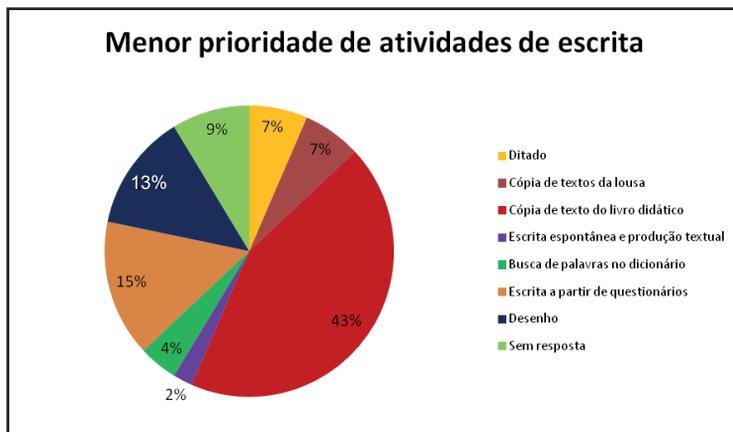
FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

GRÁFICO 13 – ATIVIDADES DE ESCRITA: MAIOR PRIORIDADE



FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

GRÁFICO 14– ATIVIDADES DE ESCRITA: MENOR PRIORIDADE



FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

A maioria dos professores considera o conhecimento do alfabeto e a consciência fonológica como atividades de maior prioridade (Gráfico 13). Importante destacar que as atividades relacionadas à escrita espontânea e produção textual dos alunos são pouco trabalhadas. A decodificação de grafemas e fonemas é importante no processo de alfabetização, mas não deve ser simples decodificação, mas, sim, a apreensão do universo vocabular do aluno. Nesse sentido, Soares (2011, p. 16) afirma que “a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”.

A obra de Paulo Freire produziu uma nova perspectiva no âmbito educacional, ao problematizar a alfabetização como um ato de criação, reflexão, conscientização e transformação, rejeitando a concepção bancária, que vê a alfabetização como mera aquisição mecânica de codificação e decodificação de palavra e signos. Para Freire, a alfabetização é entendida não como uma técnica de leitura e escrita, mas como tomada de consciência, com um sentido social e uma intencionalidade política. Em suma:

Uma concepção de alfabetização que transforma o material e objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza — enfim: o método com que se alfabetiza, é uma concepção que põe o método a ser serviço de uma certa política e filosofia da educação...O método assume e respeita o alfabetizando como sujeito ativo e que traz experiências e sabedoria, que vive e sofre um lugar social, é a política e a filosofia da conscientização. (SOARES, 2011, 120-121)

Portanto, é imprescindível que as atividades criativas e espontâneas dos alunos se façam mais presentes no cotidiano das práticas pedagógicas. A valorização da produção dos alunos, refletindo sua experiência cotidiana, propicia a busca do conhecimento crítico, que é essencial para que o sujeito possa refletir e indagar o meio em que vive, configurando um saber que seja

questionador, desvelador das contradições presentes e que resulta na luta pela justiça social e emancipação humana.

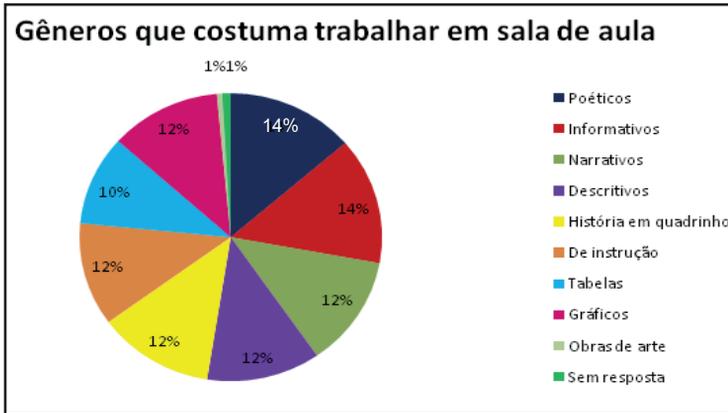
Constatamos que as atividades de escrita com menor prioridade é a escrita espontânea e com produção textual (Gráfico 14). A escrita mecânica e fragmentada vem sendo, ainda, o centro de uma prática pedagógica conservadora, uma mera transmissão do conhecimento, seguindo a lógica de uma educação tradicional e descontextualizada. Este dado revela grande preocupação, pois o conhecimento vindo do aluno não é valorizado e os conteúdos escolares mostram-se distantes do contexto social. Essas características revelam que **a escola ainda não é do campo** na Região Metropolitana de Curitiba, mesmo nos municípios que são marcadamente rurais. O re(pensar) da prática cotidiana é fundamental. Constatamos, a partir do Gráfico 14, o pouco uso do dicionário, atividade que proporciona aos alunos a ampliação do conhecimento e, no entanto, é pouco trabalhado.

Caldart (2000, p. 94) ressalta que

[...] se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos preocupar-nos em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos dessas transformações.

Indagamos se a nossa caminhada tem sido mesmo em busca da transformação, ou se reproduzimos um conhecimento pronto e acabado? Estamos nos preocupando com a formação humana? Ou com práticas fragmentadas e sem sentido? São perguntas que nos fazem re(pensar) e reavaliar a prática cotidianamente, para que possamos intervir e lutar pela emancipação humana.

GRÁFICO 15 – GÊNEROS DE TEXTOS TRABALHADOS EM SALA DE AULA



FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

Os textos informativos e os textos poéticos, segundo a pesquisa, atingem 14% da preferência. Em seguida, os textos narrativos, descritivos, instrucionais e os gêneros textuais: tabelas, gráficos, histórias em quadrinho e obras de arte. Entende-se por gêneros textuais textos de qualquer natureza – literários ou não literários – que são manifestados linguisticamente por meio de textos. Sempre que nos expressamos linguisticamente, estamos fazendo algo social e discursivo. Assim, os gêneros textuais existem como mecanismo de organização das atividades socio-comunicativas do dia a dia. São considerados exemplos de gêneros textuais: anúncios, convites, atlas, avisos, manual de instruções, panfletos, anúncios publicitários, programas de auditórios, bulas, cartas, cartazes, comédias, contos de fadas, crônicas, editoriais, entrevistas, contratos, decretos, discursos políticos, história de terror ou não, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias, etc.

De acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1999, p.30), a escola

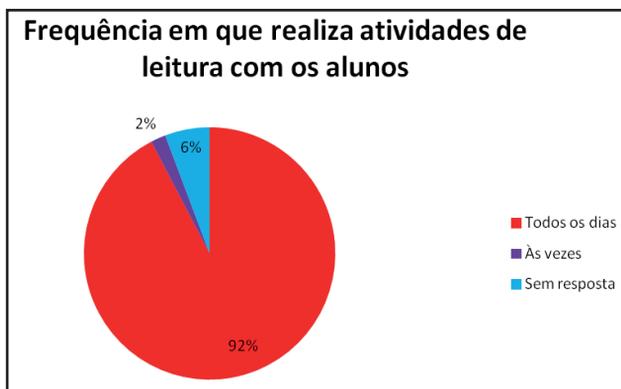
deve “viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”, ou seja, deve articular as práticas sociais de uso dos gêneros textuais orais ou escritos que ocorrem fora da escola, com as práticas no âmbito escolar.

GRÁFICO 16 - ORALIDADE



FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

GRÁFICO 17 – ATIVIDADES DE LEITURA: FREQUÊNCIA



FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Pereira Rocha, 2014.

Os professores trabalham com frequência a oralidade em sala de aula (Gráfico 16). Não há como evitar esse tipo de atividade, uma vez que é necessária para a aquisição da leitura e da escrita. A oralidade adquire-se nas relações sociais desde o nascimento. Cabe à escola proporcionar momentos de interação com todos os envolvidos na instituição escolar, proporcionando atividades que envolvam os alunos e a comunidade escolar.

O Gráfico 17 permite visualizar que a leitura é realizada pela maioria dos professores representando 92%, enquanto 2% não realizam a leitura diariamente. A leitura contribui para o processo da escrita e, conseqüentemente, para compreender o mundo que o cerca. Resta indagar qual é o tipo de leitura realizada pelo professor. Quando faz pesquisa, onde localiza as informações? Quando solicita pesquisas aos alunos, quais indicativos de fonte de investigação são feitos aos alunos? A leitura deve ser constante, não uma leitura codificada e decodificada, mas compreendida. É necessário ler e interpretar o mundo, questionando e refletindo sobre ele. Paulo Freire aborda sobre o ato de ler e afirma que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, p.9, 1989). Nesse sentido, o processo da leitura deve ser instigado pelo professor (a), proporcionado aos alunos momentos de reflexão e compreensão dos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, interpretando o mundo, conforme os apontamentos de Freire e não meramente uma leitura mecânica e sem reflexão.

Os problemas enfrentados cotidianamente nas escolas localizadas no campo diz respeito à falta de um espaço adequado a biblioteca escolar. Um espaço que deveria ser constituído de vários acervos, em que os alunos usufríssem de material para leituras e pesquisas, pois é nítica, nas observações realizadas, uma fragilidade na escrita e leitura dos alunos. A biblioteca na

escola seria um dos espaços fundamentais no estímulo não somente para os alunos, mas também para a comunidade e professores (Gráfico 18).

GRÁFICO 18 – FREQUÊNCIA À BIBLIOTECA



FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

Gehrke e Bufrem (2013, p. 110) afirmam que “além da falta de espaço e acervo e da precária condição onde ele existe, destaca-se a falta de pessoal preparado para atuar nas bibliotecas”. Na pesquisa realizada fica evidente a ausência de biblioteca e a precariedade nas escolas localizadas no campo.

Das 355 escolas estaduais que responderam ao questionário, 285 escolas não possuem espaço específico para a biblioteca; no entanto, organizaram-nas em ambientes alternativos, a saber: salas de aula, espaços na cozinha, almoxarifado, laboratório de informática entre outros; as outras 70 escolas (19,7%) afirmaram não ter este espaço.

Ressaltam-se as dificuldades de aprendizagem, as quais atinge 92% nas escolas pesquisadas. É importante repensar sobre tais dificuldades de aprendizagem em que os professores

se remetem, sendo necessário, reavaliar a própria prática. Mas para que isso aconteça, é preciso formações específicas e que atendam as especificidades e demandas encontradas pelos professores diante das limitações e dificuldades (Gráfico 19).

GRÁFICO 19 – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM



FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Pereira Rocha, 2014.

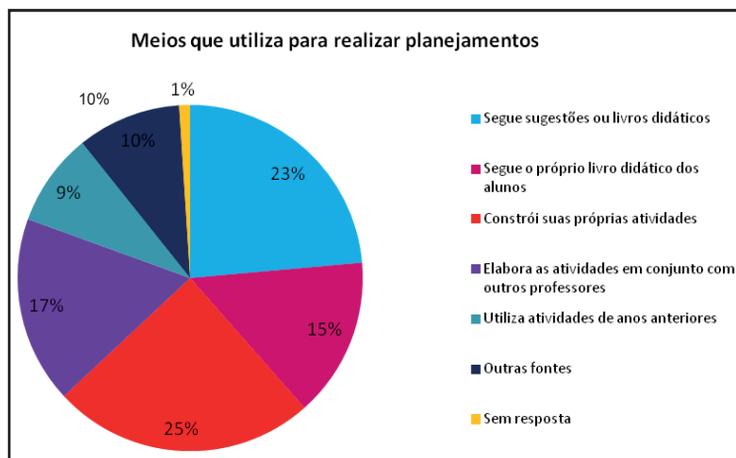
Como aponta Souza (2008, p. 1101):

Percebe-se a importância que a formação continuada de professores e de educadores poderia exercer para aqueles que atuam no campo, pois seria um espaço propiciador de problematização da experiência e angústias pedagógicas vividas, um espaço de trocas e de construção de novos conhecimentos educacionais e de apropriação de conteúdos escolares.

Há fragilidades nas formações presentes nas escolas localizadas no campo e muitas vezes o professor não dá conta de resolver seus anseios diante das dificuldades encontradas. Torna-se necessário que os professores tenham momentos para trocar experiências, levantar suas dúvidas e limitações quanto

à aprendizagem dos alunos, para que no coletivo eles construam estratégias que visem contribuir em suas práticas. Dessa forma, é necessário propiciar uma formação inicial e continuada de acordo com as dificuldades encontradas e que, no conjunto de trocas e experiências, busquem soluções no andamento do processo de aprendizagem. Souza destaca que “ainda que haja avanços quanto à inserção da Educação do Campo na agenda política, o grande desafio está na formação e nas condições infraestruturais das escolas do campo” (SOUZA, 2008, p. 1104).

GRÁFICO 20 – PLANEJAMENTO DE AULA

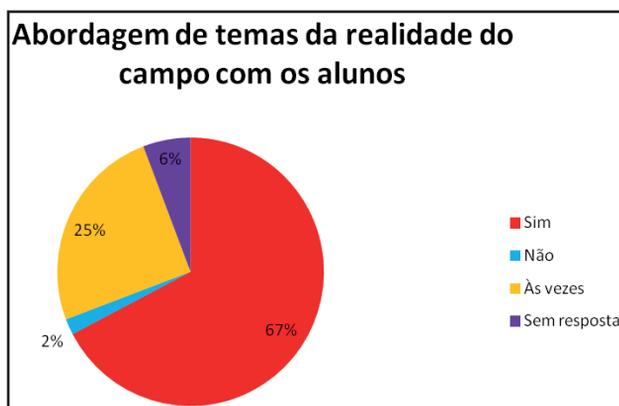


FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Pereira Rocha, 2014.

Os dados revelam, conforme o Gráfico 20, que 23% dos professores pesquisados utilizam o livro didático para planejar suas aulas e 15% utilizam o próprio livro didático dos alunos. Esses dados são preocupantes, pois nota-se que o planejamento proposto pelo livro didático é distante da vida do aluno, ou seja, não respeita e não condiz com a cultura e identidade dos povos do campo, fortalecendo as relações urbanocêntricas. Caldart

(2004, p. 28) aponta que “grande parte das pedagogias e das didáticas que conhecemos se movimentam no sentido inverso, que é o do individualismo e da alienação social”. Portanto, um planejamento deve ser contextualizado, coerente e problematizador, superando a fragmentação e a descontextualização, direcionando um novo caminhar, que valorize os significados da vida trazidos pelos alunos.

GRÁFICO 21 – ABORDAGEM DE TEMAS DO CAMPO



FONTE: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Pereira Rocha, 2014.

Como evidenciamos no Gráfico 21, a maioria dos professores diz abordar temas da realidade do campo com os alunos. Contudo, verificamos uma compreensão superficial acerca da Educação do Campo. A abordagem reduz-se à compreensão de Educação do Campo restrita à inserção da realidade local nos conteúdos trabalhados e a uma valorização cultural dos alunos, com restrita relação aos conhecimentos científicos.

A prática pedagógica, em geral, não traz a Educação do Campo entendida em sua essência, ou seja, relacionada, primeiro, enquanto direito; segundo, enquanto materialidade de lutas

sociais dos movimentos organizados do campo, (por terra, por trabalho, por escola), relacionada ao processo histórico de exclusão da classe trabalhadora do campo; e terceiro, como concepção que interroga a educação brasileira em sua estrutura, em suas práticas e em sua trajetória de exclusão do conhecimento e da vida presente no meio rural.

Arroyo (2010) traz as matrizes formadoras da educação desde a perspectiva da luta de classes. Evidencia que educação é diferente de ensinar, pois ensinar restringe-se a didáticas e métodos e a educação exige um ressignificar do processo de ensino aprendizagem, objetivando uma formação humana; nesse sentido, cita as matrizes pedagógicas da Educação do Campo: trabalho, terra, cultura, vivência da opressão e movimentos sociais. Isso exige do professor um conhecimento da totalidade, a competência em fazer relações: “antes de pensar que escola, que currículo, que didática, que formação docente, é necessário voltar-se a uma questão nuclear: que projeto de campo no projeto de nação e de sociedade?” (ARROYO, 2010, p. 47).

Quando os professores foram indagados sobre a importância das brincadeiras no processo ensino-aprendizagem, 97% afirmaram ser muito importante e 3% disseram ter importância relativa. Com relação aos jogos, 100% dos docentes afirmaram que são muito importantes. Sobre as atividades artísticas, 84% disseram que são muito importantes na prática pedagógica e 16% afirmaram que elas têm importância relativa. A respeito das atividades físicas, 94% afirmaram que são muito importantes e 6% disseram que elas têm importância relativa.

Constatamos, então, que os professores têm intencionalidade no enriquecimento da prática pedagógica, entretanto, o principal desafio ainda diz respeito à participação da escola nas questões da vida, trabalho e cultura das crianças e, por consequência, no reconhecimento dos professores em relação às expe-

riências socioculturais das crianças. Conforme afirma Pianovski (2012, p. 145):

Reconhecer nos jogos e brincadeiras uma forma de comunicação com a criança é valorizar a infância e respeitar o direito de que seja vivenciada em sua plenitude. É mediante essas atividades que a criança interpreta o mundo, aprende e também o transforma. Para jogar, é necessário enfrentar o desconhecido, fazer escolhas, refletir sobre a melhor estratégia a ser utilizada, arriscar, condutas que requerem autonomia, reflexão. Desta forma, constatamos que o jogo é um recurso capaz de promover a construção dos valores sustentados pela Educação do Campo, no que tange à formação de sujeitos críticos, questionadores, capazes de refletir 146 sobre a realidade.

Como destaca a autora, os jogos e as brincadeiras são importantes para a aprendizagem e também oportunizam a construção de valores e o respeito à identidade local. Mas, ainda, podem ser melhor explorados na prática pedagógica a partir dos estudos sobre as práticas socioculturais que marcam o país e os povos específicos do campo.

## **Considerações finais**

Diante do percurso e da situação atual da Educação do Campo, a qual se traduz na luta dos sujeitos que dela fazem parte, cujos protagonistas são os movimentos sociais camponeses, é possível uma discussão teórica para trazer à tona principalmente aspectos relacionados a políticas públicas voltadas à educação emancipatória e, mais amplamente, pela superação das relações sociais capitalistas já citadas por Caldart (2009).

A urgência na reorganização das atuações e ações no que se refere à Educação do Campo exige de todos uma posição,

além de teórica, prática e flexível, capaz de refletir sobre a realidade dessa modalidade, orientando-se por objetivos e concepções consonantes de educação e de campo, que se traduzem em um discurso de coletividade, respeito à identidade e fortalecimento ideológico. Segundo Caldart (2009, p. 38),

[...] a Educação do Campo tem se concentrado na escola e luta para que concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica construtiva, exatamente para poder ir bem além enquanto projeto educativo.

Nesse contexto, é possível destacar a pesquisa realizada e vincular a discussão proposta questionamentos centralizados às práticas pedagógicas na Educação do Campo, que remetem à formação humana, defendidas por Freire, Arroyo e também referenciadas por Caldart. Caldart (2009) afirma que as interrogações sobre as dimensões educativas, presentes nos movimentos sociais camponeses, e a Pedagogia do Movimento, como mediadora fundamental, configuram-se como a origem da Educação do Campo. Estas constituem as bases para a nossa reflexão sobre as matrizes formadoras que permeiam as práticas pedagógicas e merecem destaque no presente relatório, a fim de refletir a necessidade de um redimensionamento destas práticas. Este redimensionamento implica em democratização e produção do conhecimento, na valorização do saber popular, aprofundando a compreensão de um trabalho pedagógico que valorize a experiência dos sujeitos, reconhecendo a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano (CALDART, 2009, p. 47).

Perpassando as discussões, observamos os grandes desafios já citados por Caldart (2009), de intensificar a pressão por políticas públicas que garantam o acesso dos camponeses à educação, radicalizando a Pedagogia do Movimento, politizando os sujeitos à luta pelos direitos, e fortalecendo a intencionalidade educativa na direção da coletividade e participação.

A relevância deste trabalho pode se basear no que enfatiza Fetzner:

A defesa dos saberes do povo como ponto de partida para o diálogo da educação nos permite compreender que as identidades, as linguagens e o trabalho do povo têm contribuição importante na democratização da escola. As práticas de diálogo com a comunidade, planejamento curricular e avaliações coletivas, ordenação dos espaços e tempos em acordo com necessidades avaliadas pelo grupo seriam a base do surgimento de outra cultura escolar. (FETZNER, 2010, p. 91)

O conhecimento não se dá pela mera transmissão de conceitos de um indivíduo para o outro, mas ocorre no interior do processo histórico e coletivo da práxis. O valor da teoria se verifica no processo de transformação da natureza e da sociedade quando o homem elabora a terra. O educador, consciente da prática pedagógica transformadora, renovadora e emancipatória, busca valores que deem uma nova dimensão à prática social, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, com melhores oportunidades para todos, visando agir no mundo.

Somos, portanto, convidados a lançar um novo olhar para a prática pedagógica e principalmente para as escolas do campo, pois, como afirma Moreira (2014) em palestra<sup>5</sup> proferida na UTP, “a escola precisa se reinventar, se renovar”. Não há nada que substitua a escola, ela é o espaço de troca de saberes e o contato do professor com o aluno, com os colegas, é insubstituível. O que se constata é que as práticas pedagógicas nas escolas públicas rurais ainda têm um longo caminho a percorrer até se aproximarem da concepção da Educação do Campo.

---

<sup>5</sup> Palestra ministrada no dia 21 de março de 2014, na Universidade Tuiuti do Paraná – UTP.

A maior parte das escolas públicas no campo é municipal e possui equipes gestoras que ainda desconhecem a luta, o movimento, as normatizações e toda produção coletiva do movimento nacional da Educação do Campo. Por isso consideramos tão importante pautar a realidade dessas escolas públicas que não estão em meio a territórios marcados por movimentos sociais do campo, mas que atendem os filhos dos trabalhadores, agricultores familiares, camponeses, enfim, a diversidade de povos do campo. Observamos que os professores, quando desafiados a pensar a realidade campo e a sua própria prática, eles o fazem.

Porém, a maior parte das localidades brasileiras carece de equipe, projetos, parcerias que articulem universidade e educação básica, que tenham ações coletivas, movimentos, universidades e escolas públicas. A luta continua para que políticas e práticas possam estar voltadas a processos de transformação social. A luta é feita em meio a práticas e processos contraditórios. Viver a prática como contradição tem sido condição para a superação de um jeito conservador de fazer política e educação.

## Referências

ARROYO, Miguel. As Matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, Sônia Guariza; SCWERNDLER, Sônia Fátima (Org.). **Educação em movimento: teoria e prática cotidiana**. v. I. Curitiba: UFPR, 2010. p. 35-53.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. **A presença do livro didático de história em aulas do ensino Médio: Estudo etnográfico em uma escola Pública**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2014.

CHAVES, Edilson Aparecido. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Critérios de escolha dos livros didáticos de História: o ponto de vista dos jovens. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, X., Curitiba, 2011. **Anais... Curitiba**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**: contribuições para um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5. p. 10-31.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos e democratização do conhecimento escolar. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas de licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 87-100.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

GEHRKE, Marcos; BUFREN, Leilah Santiago. Apontamentos sobre bibliotecas em escolas do campo no estado do Paraná. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v.23, n.3, p. 109-122, set./dez. 2013.

LEANDRO, Konder. **A questão da Ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MOLINA, Monica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das desigualdades aos direitos**: a exigência de políticas afirmativas para a promoção de equidade educacional no campo. Brasília: CDES/SEDES, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Roda de conversa com o observatório da Educação**. Cuitiba, Universidade Tuiuti do Paraná, 21 mar. 2014.

PIANOVSKI, Regina Bonat. **O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: Proposta e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, IV., 2008.

\_\_\_\_\_. A educação é do campo no estado do Paraná? In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Práticas no/do campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 mai. 2015.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação**. v. 1. Lisboa: Estampa, 1976.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1986.

# *O letramento de professores de escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba*

MARIA IOLANDA FONTANA

## **Introdução**

Este capítulo apresenta resultados do projeto de pesquisa vinculado ao Programa Observatório da Educação<sup>1</sup> - OBEDUC - tendo como objeto o letramento de professores das escolas situadas no campo, na Região Metropolitana de Curitiba. O Projeto, desenvolvido a partir do ano de 2011 e concluído no ano de 2014, investigou em que medida o letramento do professor

---

<sup>1</sup> A pesquisa integrou o programa “Observatório da Educação” - OBEDUC, instituído e financiado pela CAPES/ INEP, edital 038/2010, como política para o fomento de pesquisas e intervenção pedagógica, na área da alfabetização e letramento em escolas com baixo IDEB. Este projeto intitulado “Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores” caracterizou-se como um núcleo em rede, envolvendo a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). A proposta envolveu a interação entre professores, doutorandos e mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação, com acadêmicos de licenciaturas e professores de escolas públicas do campo. Coube aos membros do “Observatório da Educação” o desenvolvimento de subprojetos de pesquisa, em suas respectivas regiões.

e as práticas pedagógicas adotadas por eles refletem no baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A investigação-ação foi a metodologia utilizada para orientar o processo de formação continuada, visando o aprimoramento das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento e a elevação do nível de aprendizagem dos estudantes do campo para a sua emancipação sociocultural.

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados coletados acerca do letramento de professores que atuam em sete escolas do campo, situadas na Região Metropolitana de Curitiba<sup>2</sup> e que no período de 2011 a 2014 estiveram integradas ao referido projeto. O levantamento foi realizado por meio um instrumento elaborado pelo coletivo de profissionais do Observatório da Educação<sup>3</sup> e respondido por 52 professores que trabalham nas sete escolas integrantes ao projeto financiado pela CAPES/OBEDUC. O objetivo da pesquisa foi identificar as habilidades de leitura e escrita dos professores quanto à apreensão de informações expostas em diferentes tipologias e gêneros textuais com foco

---

<sup>2</sup> Escola Rural Municipal Rui Barbosa e Escola Rural Municipal Rosa Picheth, situadas no Município de Araucária, Escola Municipal do Campo Mercedes Marques dos Santos, situada no município de Campo Magro, Escola Municipal Rural Senador Alô Guimarães, situada no município de Fazenda Rio Grande, Escola Rural Municipal Leopoldo Jacomel e Escola Rural Municipal Emiliano Pernetta situadas no município de Tijucas do Sul, Escola Rural Municipal Vilson Hasselmann, situada no município de Quitandinha.

<sup>3</sup> O instrumental, disposto no Apêndice 1 deste livro, foi elaborado pelos participantes do Observatório da Educação, nos núcleos UFSC, UFPel e UTP com base nos estudos de Ribeiro (1999), Soares (2002) e Colello (2010). A organização do instrumental, que contém 59 questões, teve o assessoramento de Sílvia Colello e foi dividido em quatro eixos de análise que se interconectam: 1) identificação, perfil do professor e condições de trabalho - 2) formação do professor e condição básica de letramento - 3) organização, fundamentação e avaliação do trabalho docente no contexto das práticas pedagógicas - 4) indicadores do letramento do professor. O mesmo instrumento foi aplicado aos professores que atuam nas escolas integrantes do OBEDUC, nos três estados da Região Sul do Brasil, no mês de agosto do ano de 2013.

na cultura geral e no conhecimento pedagógico, principalmente, sobre a concepção de Educação do Campo e de métodos de alfabetização e letramento.

Entende-se como Soares (2006, p.65,66) que a questão principal da avaliação das práticas de letramento é a formulação de sua definição, uma vez que “cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”. O “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2006, p.72).

Por isso, a definição e avaliação de letramento são relativas, pois dependerão de quais habilidades de leitura e/ou escrita e/ou práticas sociais de letramento estiverem sendo avaliadas e medidas, para que fins e propósitos, em que momento e em que contexto socioeconômico e cultural se está avaliando ou medindo, e como, de acordo com quais critérios, é feita a avaliação ou a medição (SOARES, 2006, p.115).

Em relação a essas questões, considera-se na pesquisa a análise da dimensão individual e social do letramento dos professores que atuam nas escolas situadas no campo, com o objetivo de verificar as habilidades de uso da leitura e escrita em práticas sociais do contexto profissional e sociocultural. Dessa forma, por meio do instrumento de pesquisa respondido pelos professores, analisam-se as habilidades de letramento dos professores, em relação à leitura e escrita e aos conhecimentos pedagógicos. Entende-se que é necessário levar em consideração, além dos dados resultados do instrumental, os condicionantes político-econômicos e sociais que impactam no letramento dos professores, a fim de localizar os elementos para sua transfor-

mação. Por isso, faz-se necessário estabelecer a relação entre os dados sobre a identidade profissional dos docentes, o letramento e as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas, com as políticas públicas e produção teórica pertinentes. Dessa forma, pretende-se verificar a hipótese levantada no projeto de pesquisa sobre o reflexo do letramento dos professores, das escolas do campo, na aprendizagem dos alunos e no IDEB das escolas.

Parte-se do pressuposto de que para medir ou avaliar as práticas de letramento é preciso considerar que a leitura e a escrita correspondem a um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, com especificidades distintas (SOARES, 2006, p. 69). A leitura parte da “habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita partem da capacidade de registrar as unidades de som à capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial” (SOARES, 2005, p.31).

Outrossim, o entendimento de letramento, isto é, o uso de habilidades de leitura e escrita em práticas e demandas sociais, não se restringe apenas às condições linguísticas e psicológicas apropriadas pelo sujeito, em nosso caso, pelos professores, mas também, inclui a condição revolucionária que é adquirida pela tomada de consciência da realidade a fim de transformá-la. Esta dimensão defendida e assumida por Paulo Freire e, que nos serve de referência, ultrapassa o sentido funcional do letramento como mera instrumentalização mecânica e ingênua da condição de ler e escrever, cujo uso reproduz a ordem sociocultural vigente.

A dimensão revolucionária do letramento para os povos do campo corresponde ao domínio de conhecimentos científico-culturais e de seus direitos, como também a capacidade de realizar a crítica a ciência e a tecnologia na lógica do trabalho produtivo para o capitalismo. O letramento nesta dimensão ele-

va a consciência ao nível de práxis revolucionária em favor de um projeto de campo sustentável e de uma sociedade igualitária. Por práxis se entende “a revolução crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (VÁZQUEZ, 2007, p.117). Portanto, não basta o acesso à teoria, que explicita os determinantes sócio-históricos que subalternizam a cultura e o trabalho dos povos do campo, mas que esta compreensão seja aceita e penetre na consciência coletiva e se efetive na ação transformadora da realidade opressora e excludente. Significa elevar a consciência e produção de novos saberes vinculados à cultura e valores que humanizem as relações sociais e de trabalho no campo na perspectiva dos movimentos sociais.

Toma-se como exemplo Paulo Freire (2005), que, ao conceber a “educação como prática de liberdade”, desenvolve uma prática de alfabetização como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o homem no mundo e com o mundo. Para o autor, a cultura é entendida como resultado do trabalho humano, do seu esforço criador e recriador, considerando como cultura desde a poesia dos poetas letrados como também a poesia do cancionista popular. A alfabetização e o letramento, como meio de democratização da cultura, consideram que a experiência existencial se faz como um ato de reflexão, criação, de conscientização e de libertação, que valoriza e inclui a cultura dos povos do campo à cultura universal. Esta perspectiva de democratização da cultura promove a superação da consciência ingênua do sujeito em condição de criticidade, isto é, promove a compreensão resultante da captação das correlações causais e circunstanciais dos fatos e situações problema da realidade (FREIRE, 2005, p.113).

A visão defendida por Paulo Freire na década de 60, conforme esclarece Soares (2006, p.75), é também difundida a par-

tir dos anos de 1980, por autores internacionais, como Brian Street. Este autor caracteriza a oposição entre o modelo ideológico e o modelo autônomo de alfabetização, afirmando que o letramento tem um significado político e ideológico do qual não pode ser separado, contrapondo-se à visão autônoma, que vê na alfabetização uma função instrumental, apenas. Estes autores contestam a perspectiva liberal ou funcionalista de letramento, que concebe como letrado o sujeito que tem habilidades de ler e escrever, mas, principalmente, que usa estas habilidades para atender às exigências sociais, para fazer funcionar a sociedade. Dessa forma, entendem que o letramento funcional, ou liberal, pode servir para manter a hegemonia de uma classe sobre a outra, reforçando as desigualdades e privilégios econômicos e culturais e mantendo na subalternidade os povos oprimidos. O letramento, nesta visão, tem a função de domesticar e não de libertar (SOARES, 2006, p.76).

Estes autores, assim como Freire, concebem a alfabetização e/ou letramento não como processos neutros, mas sim orientados para questionar valores, tradições, padrões de poder e de dominação, a serviço de um projeto de construção de um novo homem e de uma nova sociedade.

Entende-se que o letramento, numa perspectiva crítica, que objetive a democratização da cultura pelo acesso aos conhecimentos universais e particulares que envolvem a realidade cultural dos sujeitos do campo, suas lutas e relações de trabalho, representa a possibilidade de libertação da sua condição de subalternidade econômica, cultural, política e intelectual. Portanto, pretende-se considerar, neste estudo, sobre o letramento dos professores das escolas do campo da Região Metropolitana de Curitiba, a análise de habilidades linguísticas destes profissionais, e em que medida estas habilidades contribuem para o letramento crítico desvelador das contradições socioculturais que

oprimem os povos do campo. Enfim, toma-se como orientação para análise do letramento o para planejar e instituir processos de formação continuada, a perspectiva de Paulo Freire, isto é, o letramento crítico como meio de democratização da cultura e de libertação humana.

A crítica nesta concepção é entendida não apenas como denúncia da situação atual da educação e problemas da sociedade de classes, mas como orientação para interpretação rigorosa do movimento dialético e contraditório da realidade, com perspectivas à sua transformação. Como argumenta Caldart (2009, p. 40), é necessário construir uma crítica de perspectiva materialista, o que inclui uma exigência de análise objetiva sobre a realidade educacional das famílias trabalhadoras do campo, sobre a formação de educadores, sobre a educação profissional, sobre a proposta pedagógica das escolas do campo, sobre objetivos e os conteúdos da educação dos camponeses. Nesta direção, o instrumental de pesquisa que ora apresentamos, buscou problematizar e realizar a análise crítica da realidade sociocultural e profissional dos professores das sete escolas situadas no campo e captar indicativos para a intervenção voltados a ampliação do letramento dos professores com impactos nas práticas pedagógicas e elevação da aprendizagem dos estudantes.

### **Alfabetização, letramento e Educação do Campo: relações e perspectivas transformadoras**

A partir do ano de 2011, nas sete escolas integradas ao Programa OBEDUC da UTP foram desenvolvidos subprojetos de pesquisa que tiveram como princípio metodológico a investigação-ação, para a intervenção pedagógica em problemas detectados pelos pesquisadores da universidade em conjunto com os professores das escolas. Segundo, Miranda e Resende (2006,

p.516) na investigação-ação ou, como denominam pesquisa-ação a “reflexão e prática, ação e pensamento polos antes contrapostos são acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e fim último”. Entende-se que investigação-ação ao envolver a participação dos professores das escolas situadas no campo no processo de problematização e desenvolvimento da pesquisa pode elevar o nível de consciência coletiva para a compreensão e intervenção nos problemas vividos.

No processo de investigação-ação o diagnóstico inicial, realizado para caracterização da realidade escolar, de seus profissionais e comunidade, revelou que os professores e equipes das secretarias da educação de cada município desconheciam concepção e legislação pertinente a Educação do Campo. Com base nestes dados, em todos os subprojetos foram previstos momentos de formação continuada para estudo sobre a os documentos oficiais, princípios e objetivos da Educação do Campo expressos na literatura, como também, sobre concepção e métodos de alfabetização e letramento.

A aplicação do instrumental, realizada em agosto do ano de 2013, ofereceu dados para subsidiar a reflexão e a continuidade do processo de investigação-ação, que objetivou elevar a leitura crítica de mundo dos professores, isto é a interpretação dos fatores histórico-culturais que determinam a precariedade da educação e trabalho no campo. Entende-se que, a depender das práticas de letramento incentivadas na escola (e sugeridas aos professores em situação de formação continuada), o despertar do senso crítico pode ocorrer em menor ou maior grau. Diferentes práticas de leituras (diferentes tipos e gêneros textuais; diferentes temas) podem suscitar a criticidade em relação à visão de mundo e a transformação da prática pedagógica.

O instrumental elaborado para verificar o letramento dos

professores contém 59 questões, sendo 11 referentes ao perfil dos docentes das escolas localizadas no campo, 14 questões sobre a formação dos professores, 24 questões referentes ao trabalho docente e 10 questões sobre o letramento dos professores.<sup>4</sup> As questões organizadas para verificar o letramento dos docentes requerem habilidades de compreensão de conteúdos de cultura geral e específicos da educação, principalmente sobre alfabetização e letramento, apresentados em texto em prosa, texto esquemático, texto com informações numéricas, com leitura de imagem, de mapas e em questões de autoanálise do professor sobre as suas condições de letramento.

Para fundamentar a análise das habilidades linguísticas e seu uso em práticas sociais de leitura e escrita, utilizam-se os critérios de avaliação indicadas por Soares (2006, p.69), sendo as habilidades de leitura: captar significados, interpretar sequências de ideias e eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual; e as habilidades de escrita: organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas e expressá-las adequadamente. (SOARES, 2005, p.70). Estas habilidades referem-se à condição adquirida pelos professores como resultado, principalmente, do processo de escolarização, graduação e formação continuada.

Inicia-se a análise pelo levantamento das respostas<sup>5</sup> sobre a autoavaliação dos professores acerca das suas competências de leitura e escrita, conforme mostra o quadro a seguir (Questões 50, 51 e 52).

---

<sup>4</sup> Também foram consideradas para a análise dos indicadores de letramento das professoras algumas questões referentes ao eixo trabalho docente.

<sup>5</sup> A quantificação das respostas corresponde ao número de professores que responderam as perguntas e em algumas análises será considerado o número de professores que não responderam as questões.

50) Você considera que as suas competências de leitura e escrita são:

suficientes para a sua vida social e profissional  
 poderiam ser melhores, tendo em vista as exigências sociais e profissionais

não são suficientes para a sua vida social e profissional

51) Considerando a sua habilidade e disponibilidade para a leitura, como você avalia o seu desempenho: Bom, Regular, Insuficiente

Textos curtos do dia a dia (e-mails, bilhetes, propagandas, textos informativos)

Textos curtos da área de educação

Textos curtos de outras áreas especializadas

Textos longos ou livros de literatura

Textos longos ou livros de educação

Textos longos ou livros de outras áreas especializadas

52) Considerando a sua habilidade e disponibilidade para a escrita, como você avalia o seu desempenho: Bom, Regular, Insuficiente

Textos curtos do dia a dia (e-mails, bilhetes, propagandas, textos informativos)

Textos curtos da área de educação

Textos curtos de outras áreas especializadas

Textos longos ou livros de literatura

Textos longos ou livros de educação

Textos longos ou livros de outras áreas especializadas

Os resultados revelam que para 29 dos 52 professores que atuam nas sete escolas públicas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba, as competências de leitura e escrita poderiam ser melhores, tendo em vista as exigências sociais e profissionais; 18 dos professores consideram que suas competências são suficientes, e 2 consideram que não são suficientes. Quanto às habilidades leitura de - textos curtos do dia a dia (e-mails, bilhetes, propagandas, textos informativos) - a maioria dos professores considera que são boas, duas professoras consideram regular e duas atribuíram o conceito insuficiente.

Quanto às competências de leitura de – textos curtos da área de educação – a maioria considera o seu desempenho bom, apenas 3 professoras consideram regular. Sobre as competências de leitura e escrita de - textos curtos de outras áreas especializadas, como de textos longos ou de literatura – a maioria dos professores consideram que são boas e quatro professores apontaram como insuficiente as suas competências nesse quesito.

A dificuldade é maior quanto às competências de leitura de - textos longos ou livros de educação - sendo considerada boa para 20 professores, regular para 18 professores e insuficiente para quatro professores. Quanto às competências de leitura e escrita de - textos longos ou livros de outras áreas especializadas - 24 professores consideram como regular e 8 consideram insuficiente, ou seja, para 18, menos da metade dos professores, a competência é considerada boa.

O resultado da análise da questão sobre habilidade e disponibilidade para a escrita – textos curtos da área de educação - a maioria dos professores considera boa, apenas um professor considera regular e um professor insuficiente. Quanto à habilidade e disponibilidade para a escrita – textos curtos de outras áreas especializadas – 23 professores consideram regular, 28 consideram boa e um professor, insuficiente. Sobre habilidade e disponibilidade para a escrita – textos longos ou livros de literatura – 21 professores apontaram a opção regular e 5 insuficiente. Quanto à habilidade e disponibilidade para a escrita – textos longos ou livros de educação – 15 dos professores a consideram regular e 6, insuficiente.

Constata-se que a maioria dos professores considera boas as suas habilidades para realizar práticas de leitura e escrita, em situações informais e cotidianas. No entanto, a metade dos professores considera regulares as habilidades para leitura e escrita de textos longos da área da educação e de áreas especializadas.

Estes dados revelam a necessidade de formação continuada direcionada à elevação das competências de leitura e escrita dos professores do campo, uma vez que esta é uma prática avaliada, para aproximadamente 40% dos profissionais, como regular. Além de revelar, também, que a formação inicial deixa a desejar no quesito formação para leitura, escrita e interpretação de textos.

Com base nos dados da formação e perfil dos professores das sete escolas, verifica-se que eles limitam suas leituras ao livro didático e ao projeto pedagógico das escolas. Os cursos de formação continuada são massificados e não correspondem às demandas educativas das escolas do campo. Além disso, os professores assumem uma jornada de trabalho de 8 horas diárias, diminuindo a possibilidade de realizar leituras além do período escolar. Outro fator é a dificuldade para aquisição de livros, devido ao baixo salário dos professores que atuam na Região Metropolitana de Curitiba.

Estes dados, quando cruzados com os obtidos nas respostas das questões do perfil profissional, formuladas no instrumental, revelam as contradições da realidade profissional dos professores, que por um lado têm a necessidade de acessar o conhecimento atualizado por meio de contínua formação, e por outro sofrem as limitações decorrentes de falta de políticas que alterem os determinantes estruturais (salário, carreira, condições de trabalho) que precarizam e desvalorizam o trabalho docente, dificultando o seu letramento crítico e conseqüentemente sua emancipação social e cultural. Portanto, os dados comprovam a necessidade de ampliar as práticas de leitura e escrita dos professores, condição que envolve também os textos esquemáticos, infográficos, com informações numéricas, tabelas e mapas, que envolvam interpretação de significados e cálculos para a resposta.

Como exemplo, citamos a questão que apresenta uma ta-

bela, contendo dados sobre o IDEB nos três estados da região Sul. Para resolver as perguntas, é necessário realizar operações de subtração. Solicita-se que o professor calcule a progressão do IDEB do estado de Santa Catarina entre os anos de 2007 e 2011, conforme mostra o quadro a seguir.

**Habilidades: compreensão de significados em textos e tabelas com informações numéricas, comparação de dados, realização de cálculos.**

54. Observe a tabela abaixo e responda as questões que se seguem.

**Tabela 1 - IDEB nos três Estados do SUL**

Estados	2005	2007	2009	2011
PARANÁ	4,6	5,0	5,4	5.6
ANTA CATARINA	4.4	4.9	5.2	5.8
GRANDE DO SUL	4.3	4.6	4.9	5.1

- Qual foi a progressão do IDEB do Estado de Santa Catarina entre 2007 e 2011?
- Entre os anos de 2005 e 2011, quanto foi a progressão do índice do IDEB dos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e de Santa Catarina? E qual dos três estados obteve a maior média?
- Qual o estado em que, no período de 2 anos, houve maior salto qualitativo?

O levantamento revela que 37 dos professores encontraram a resposta certa. Na mesma questão, outra pergunta solicita que o professor observe os dados da tabela entre os anos de 2005 a 2011 e calcule quanto foi a progressão do índice do IDEB dos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e de Santa Catarina e qual dos três estados obteve a maior média. É necessário realizar a comparação de dados, sendo a subtração o cálculo necessário para identificação do número mais elevado. Nesta questão, 39 dos professores acertaram a resposta. A última questão tam-

bém requer o cálculo de subtração para identificar qual o estado em cujo período de dois anos houve maior salto qualitativo. Nesta, 49 dos professores acertaram a resposta. Consta-se que a maioria dos professores respondeu corretamente e infere-se que faltou atenção de alguns professores aos enunciados das questões, pois na última delas, quase que a totalidade dos avaliados respondeu corretamente, sendo necessárias as mesmas habilidades para encontrar a resposta.

Outra questão que envolveu habilidades de leitura de tabelas, cálculo, conceitos de medidas e de comparação de informações e dados, pergunta sobre as distâncias em Km entre as principais cidades da Região Sul do Brasil, solicita cálculos para respostas envolvendo a comparação entre as maiores e menores distâncias entre as cidades, conforme mostra o quadro logo a seguir.

Os dados revelam que apenas 3 professores erraram a primeira pergunta, a qual requer comparar distâncias; a segunda pergunta requer a habilidade de comparar dados e calcular a maior distância, sendo necessária a subtração de medidas. Nesta, 27 professores erraram a resposta, e na última pergunta, que requereu as mesmas habilidades, apenas 7 professores erraram.

Os resultados mostram que existem diferentes habilidades de leitura de tabelas entre os professores que atuam inclusive nas mesmas escolas, condição que resulta das diferentes experiências e diferentes percursos profissionais, revelando a necessidade de formação continuada para elevar as habilidades de compreensão de significados em textos e tabelas com informações numéricas, comparação de dados, realização de cálculos.

<b>Habilidades: compreensão de significados em textos e tabelas com informações numéricas, comparação de dados, realização de cálculos.</b>									
56) Observe o quadro abaixo e responda as questões que se seguem: a) Quais são as duas cidades com maior distância entre si? b) Considerando Florianópolis em relação às outras duas capitais da Região Sul, qual é a maior distância entre cidades? c) Considerando Foz do Iguaçu com relação à Curitiba, Pelotas com relação à Porto Alegre e Joinville com relação à Florianópolis, qual é a menor distância entre cidades?									
	Florianópolis	Joinville	Blumenau	Porto Alegre	Pelotas	Caxias do Sul	Curitiba	Foz do Iguaçu	Cascavel
Florianópolis	-	177	152	466	718	437	312	936	796
Joinville	177	-	117	625	875	524	141	768	627
Blumenau	152	117	-	600	850	442	257	884	743
Porto Alegre	466	625	600	-	259	128	760	831	813
Pelotas	718	875	850	259	-	380	1012	981	965
Caxias do Sul	437	524	442	128	380	-	575	766	735
Curitiba	312	141	257	760	1012	575	-	637	497
Foz do Iguaçu	936	768	884	831	981	766	637	-	142

A leitura de mapa é outra habilidade a ser melhor desenvolvida em processos de formação inicial e continuada, pois apenas 27 dos professores conseguiram interpretar a questão. A pergunta apresenta o número de comunidades quilombolas no Rio de Janeiro, requerendo do professor as habilidades de combinar conhecimentos prévios com a informação textual, interpretar mapa, legendas, estabelecer comparações entre os conceitos de mesorregiões, municípios, comunidades e regiões, conforme mostra o quadro a seguir.

**Habilidade na compreensão de textos esquemáticos, leitura de números, legendas e mapa.**

55. A partir da análise do mapa indique a afirmação correta:

- a) Norte Fluminense e Baixadas possuem os dois municípios com maior número de comunidade quilombolas.
- b) A região metropolitana possui três comunidades quilombolas.
- c) O Sul Fluminense possui o maior número de municípios com comunidades quilombolas.

O texto em prosa é bastante utilizado nas práticas cotidianas de letramento. No instrumental, a questão 58 apresentou um texto extraído de um jornal que aborda a nova lei do trabalho doméstico, com o objetivo de verificar a compreensão do conteúdo e verificar a habilidade de interpretação do professor em textos curtos de outras áreas. Nesta questão, 40 professores responderam corretamente a pergunta, apresentando as duas justificativas solicitadas; e 10 responderam de forma incompleta a pergunta. Pode-se inferir que para estes professores houve falta de atenção, ou de interpretação ao que foi solicitado na questão, considerando que a pergunta requer duas respostas em uma mesma pergunta, sendo necessário apontar os avanços e os problemas destacados na reportagem.

**Habilidade na compreensão de texto em prosa**

58. Leia o texto abaixo e responda a questão que se segue:

*Nova lei do trabalho doméstico começa a valer a partir desta quarta-feira (03/04/2013 13:25 - Portal Brasil)*

- a) Comente sobre os avanços e possíveis problemas que a categoria das trabalhadoras domésticas poderá enfrentar com essa legislação.

A nova lei que amplia os direitos trabalhistas dos empregados domésticos, conhecida como PEC das Domésticas, entra em vigor a partir desta quarta-feira (3). Com isso, alguns direitos, como jornada máxima de 44 horas semanais, e não superior a 8 horas diárias, e o pagamento de hora extra, adicional noturno, seguro-desemprego e Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), começam a valer.

De acordo com o governo federal, a extensão dos direitos previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) às trabalhadoras domésticas trará benefícios a toda a sociedade. De um lado, os trabalhadores domésticos terão garantidos os seus direitos, do outro, será elevado o nível de profissionalização da categoria.

#### **Direitos**

Os empregados domésticos – entre os quais estão as empregadas, jardineiros, motoristas, cuidadores, babás, entre outros empregados que tenham vínculo empregatício dessa natureza – têm parte dos direitos garantidos pela Constituição aos trabalhadores em geral. Alguns envolvem a remuneração não inferior a um salário mínimo (R\$ 678,00), décimo terceiro salário, folga semanal remunerada, férias, licença maternidade e paternidade e aposentadoria.

Entre os novos direitos está o controle da jornada de trabalho, uma das mudanças mais relevantes na prática. Além disso, passam a receber horas extras, que devem ser remuneradas com valor pelo menos 50% superior ao normal.

Empregadores e críticos da medida alegam que a definição da jornada poderia levar à demissão em massa de trabalhadores. Muitos empregados domésticos dormem no local de trabalho, o que gera dúvida, por exemplo, sobre a possibilidade de que as horas à disposição sejam consideradas horas trabalhadas.

Com a carga horária de oito horas diárias ou 44 semanais, o controle deverá ser feito de forma manual, como admite a Consolidação das Leis do Trabalho, em livro de ponto ou quadro de horário onde a trabalhadora doméstica irá assinar diariamente.

A questão 53 apresenta uma citação do educador Paulo Freire e solicita que o professor explique a frase que está sublinhada no texto: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, conforme citação retirada do livro *Pedagogia do Oprimido*. Diante das respostas escritas, constata-se que apenas um professor não compreendeu a pergunta e a respondeu equivocadamente; 48 professores demonstraram capacidade de inferência para compreensão da frase; e 3 professores não responderam a questão.

As respostas tiveram clareza e objetividade, demonstrando que os professores possuem habilidades de comunicar suas ideias, ou seja, o domínio necessário para a estruturação linguística de texto curto.

#### Compreensão sobre Pedagogia de Paulo Freire

53) Sobre a relação educador-educando, Paulo Freire afirma que: “É preciso que, [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (*Pedagogia do Oprimido*, 2007, p. 23)”.

Com relação ao conhecimento pedagógico na área do ensino de Língua Portuguesa, é proposta uma questão para o professor identificar quais habilidades de interpretação de texto poderiam ser trabalhadas com os estudantes a partir do texto narrativo de Eduardo Galeano “A função da Arte”. Trata-se de um texto curto, sem imagem e sem marcas de humor, com 4 respostas, sendo 2 corretas e 2 erradas. Verifica-se que a maioria dos professores respondeu corretamente: 35 assinalaram que o texto possibilita trabalhar a habilidade de “relação causa/consequência entre partes e elementos”; 27 assinalaram que possibilita trabalhar “informações explícitas”; 10 assinalaram “interação entre imagem e texto”, e 7 assinalaram efeitos de ironia ou humor do texto.

Cabe ressaltar que 19 professores assinalaram respostas corretas e erradas, sendo que apenas 5 assinalaram as respostas erradas. Novamente observa-se que há fragilidades no conhecimento relativo ao trabalho com a interpretação de textos em Língua Portuguesa.

48) Leia o texto abaixo e assinale com um X as habilidades que ele permite trabalhar com os alunos:

**A função da arte**

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

(GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno 5. ed. Porto Alegre: Editora L&PM, 1997.)

Como você avalia a importância das seguintes atividades para o processo de aprendizagem?

( ) informações explícitas.

( ) interação entre a imagem e o texto escrito.

( ) relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

( ) os efeitos de ironia ou humor do texto.

A análise da questão 43, sobre “os métodos de alfabetização que os professores conhecem”, revela que são mais citados os métodos de marcha sintética (os que partem da unidade menor da língua, letras/som, sílabas para a unidade maior, a pala-

vra, o texto). O método fônico, ou de consciência fonológica, é mencionado por 30 professores; o método silábico e o alfabético, ou soletração, é citado por 14 professores. O método global de marcha analítica (que parte de textos para as unidades menores da língua) é citado por 18 professores. Verifica-se que alguns professores não fazem distinção entre métodos, concepção de educação, de aprendizagem e de estratégias e abordagens metodológicas; 6 deles citam como sendo método de alfabetização as diferentes concepções e perspectivas teóricas de educação: tradicional, escola nova, histórico-crítica, histórico-social, Paulo Freire e também as concepções de aprendizagem como sociointeracionista, socioconstrutivista, construtivista e lúdico.

Na questão 44, sobre “o método utilizado pelos professores”, constata-se que 14 dizem utilizar vários métodos, dependendo da realidade dos alunos. Os métodos de marcha sintética são os mais citados, 9 professores citam o método fonético; 4 o silábico; 4 o alfabético; 2 citam o letramento; 2 o socioconstrutivismo, e 1 cita o tema gerador. Na questão 45, que solicita o entendimento do professor sobre o que é alfabetização ou letramento, a maioria não registrou a definição. No entanto, fizeram referência sobre a necessidade do trabalho integrado de letramento, por meio da leitura e da escrita de diversos gêneros textuais, e de alfabetização pela apropriação do funcionamento do sistema alfabético.

O levantamento sobre a formação dos professores revelou que todos os professores realizaram cursos de aperfeiçoamento profissional oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, com destaque para os cursos nas áreas de Alfabetização, Matemática e Artes, e também participaram de programas de alfabetização ofertados pelo governo federal. No entanto, verifica-se que existem incompreensões acerca da concepção e métodos de alfabetização e letramento. Infere-se que os cursos de

formação nem sempre articulam teoria e prática, dificultando aos professores estabelecer a relação entre os métodos que utilizam e os seus fundamentos.

Estes dados mostram a necessidade do estudo de concepção, conceitos e caracterização dos métodos de alfabetização e letramento, seus princípios e técnicas (sequências didáticas), sendo necessária a definição de objetivos e opção teórica para fundamentar o trabalho alfabetizador. Investir em formação continuada, de perspectiva crítica transformadora, para que o professor substitua métodos mecânicos de codificação/decodificação e faça de sua prática pedagógica um ato político, de reflexão e criação, de conscientização e libertação, assim como orienta a Pedagogia de Paulo Freire. Entender e praticar o método, como esclarece Soares (2005, p.93):

Particularmente no campo do ensino das línguas (materna ou estrangeira, oral ou escrita) um “método” é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será o resultado da determinação de objetivos a atingir, da definição de ações procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas.

Na concepção de alfabetização de Paulo Freire, o método compreende a seleção de palavras, retiradas do universo vocabular da criança ou adulto, que favoreça a aprendizagem das relações fonema/grafema e que, principalmente, tenham significado social, político, cultural e vivencial. Por isso, as palavras são consideradas temas geradores. O objetivo ultrapassa as mecânicas operações de codificação e decodificação, para a tomada de consciência, superação da consciência ingênua para a crítica. O professor, nesta proposta, é o coordenador de debates e a aula se transforma em diálogo (SOARES, 2006, p.120).

**Compreensão de concepção e metodologia de alfabetização e letramento**

43) Cite os métodos de alfabetização que você conhece.

44) Qual você utiliza?

45) Para você o que é alfabetização ou letramento?

Sobre a prática pedagógica de alfabetização e letramento, a questão 49 apresenta duas aulas ministradas por duas professoras, Ana e Laura. A primeira explora o texto e enfatiza o reconhecimento de palavras por meio da silabação, e a segunda trabalha o texto poético e atividades de consciência fonológica a partir da exploração de rimas. O objetivo das cinco questões formuladas, a partir das situações apresentadas, é verificar como as professoras concebem a alfabetização e o letramento, e quais práticas têm adotado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, conforme mostra o quadro a seguir.

Na questão “a”, que pergunta ao professor como ele concebe o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, a maioria compreende as especificidades do trabalho com a alfabetização a partir do contexto de letramento, já que 45 responderam afirmativamente, que ambas as professoras trabalham com o letramento, destacando nas suas respostas as práticas de letramento utilizadas pelas professoras em relação aos métodos utilizados. Apenas 5 professores, equivocadamente, não consideraram que Ana e Laura desenvolveram um trabalho de letramento e alfabetização, identificando uma ou outra. Do total de professores participantes, 2 não responderam a questão.

De acordo com Leite (2010, p. 33), a inserção do indivíduo no mundo da escrita supõe movimentos indissociáveis, mas diferenciados: “a apropriação da escrita como sistema convencional, alfabético e ortográfico, o que configura a alfabetização [...]”

o desenvolvimento das habilidades necessárias para a inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, o que configura o letramento”.

Na pergunta “b”, que solicita aos professores participantes identificar o reconhecimento de qual professora encaminha o trabalho de análise fonológica, ou seja, de reflexão das partes sonoras da palavra para a apropriação do sistema alfabético de escrita, constatou-se que 40 professores reconheceram que a professora Laura realiza o trabalho de análise fonológica a partir das rimas; 10 responderam equivocadamente que é a professora Ana, e 2 professores não responderam a questão.

A questão “c” pede para identificar qual a turma que já estabelece a relação entre a escrita e a pauta sonora das palavras, e justificar como é possível verificar. A identificação correta da turma é feita por todos os professores, pois esta condição é facilmente verificada, uma vez que as crianças respondem corretamente as perguntas que a professora Laura faz, diferentemente dos alunos da professora Ana, mas 10 professores não justificaram a resposta, e apenas 1 professor não respondeu a questão.

A pergunta “d” pede para os professores identificarem sua prática pedagógica com uma das professoras, Ana ou Laura. Para metade dos professores, a sua prática pedagógica é identificada com a da professora Laura; 9 se identificam somente com a professora Ana; 13 identificam-se com as professoras Laura e Ana, e 4 professoras não responderam a questão. Pode-se entender que a maioria reconhece a importância do desenvolvimento da prática pedagógica articulada de alfabetização e letramento para inserir a criança em práticas de leitura e escrita, ou seja, eles valorizam a apresentação de textos e o trabalho com os alunos sobre a reflexão grafofônica das palavras extraídas dos textos. Apenas 9 identificam sua prática com a da professora Ana, que trabalha com práticas de letramento, mas utiliza estratégias

metodológicas de alfabetização mais tradicionais, como a soletração e a silabação. Ainda, 13 utilizam tanto as atividades de consciência fonológica como as mais tradicionais de silabação.

A última pergunta “e” solicita que o professor explique a diferença entre os encaminhamentos metodológicos adotados pelas professoras Ana e Laura. Observa-se que 29 professores identificaram a diferença de metodologia de alfabetização adotada pelos professores; 19 destacaram a diferença, mas não identificaram o método de alfabetização, e 4 consideram que as práticas são diferentes devido à interação das professoras com os alunos.

#### **Compreensão de concepção e metodologia de alfabetização e letramento**

49) Apresentamos nos quadros abaixo duas aulas desenvolvidas por duas professoras alfabetizadoras em turmas de 2º ano do ensino fundamental

##### **Turma A – Professora Ana**

A professora Ana mostra um vídeo sobre os golfinhos. Depois lê o texto informativo “Os Golfinhos” e entrega o texto impresso para as crianças copiarem no caderno e ilustrarem.

Professora Ana: - Qual é o título do texto que li para vocês?

Aluno: - Os Golfinhos

Professora Ana: - A palavra golfinho começa com que letrinha?

Alunos: - Gol....

Professora Ana: - Gol é a sílaba. Qual é a letra?

Alunos: - O...

Professora Ana: - Não, esta é a 2ª letrinha, eu quero saber com qual letrinha começa a palavra golfinho.

Alunos: - H

Professora Ana:- Não.

Vamos repetir as letrinhas do alfabeto até chegar nela. Prestem atenção....

Alunos: - A, B, C, D ,E, F,G.

Professora Ana: - G, essa é a letra que começa a palavra golfinho.

Professora Ana: - Vamos ler as sílabas GA, GE, GI, GO, GU  
Professora Ana: - Pede para as crianças repetirem com ela a leitura das sílabas.  
Professora Ana: - Vamos circular todas as letras G que aparecem no texto.  
Professora Ana: - Agora vamos copiar as sílabas no caderno e escrever uma palavra para cada uma delas.

### **Turma B – Professora Laura**

A professora Laura lê, brinca e desfruta com os alunos do poema “A foca” de Vinícius de Moraes em sua dimensão textual. Depois escreve no quadro e faz a leitura apontada para as crianças.

Professora Laura: - Vamos ler juntos e descobrir quais as palavras que rimam?

Professora Laura e alunos: - “Quer ver a foca - Ficar feliz? - É pôr uma bola - No seu nariz”.

Professora Laura: - Qual palavra termina igual à feliz?

Alunos: - Nariz.

Professora Laura: - Venha Pedro até o quadro e mostre onde está a palavra.

Pedro: - Aqui professora.

Professora Laura: - Isso mesmo. Vamos ler as palavras. Agora eu vou pintar as duas palavras que rimam.

Professora Laura: - Qual a semelhança entre as palavras foca, ficar e feliz?

Alunos: - A letra F.

Professora Laura: - Certo! Agora vamos ler juntos.

Professora Laura e alunos: - “Quer ver a foca - Bater palminha? - É dar a ela - Uma sardinha”

Professora Laura: - Quais as palavras que rimam.

João: - Palminha com sardinha.

Em síntese, constata-se que a maioria dos professores compreende a especificidade da alfabetização no contexto de letramento, e a contribuição do trabalho com a consciência fonológica para apropriação do sistema de escrita alfabético, demonstrando privilegiar este encaminhamento de alfabetização

em sua prática pedagógica. Entende-se que este resultado reflete os estudos realizados sobre concepção e métodos de alfabetização e letramento, empreendidos com os professores desde o segundo ano do projeto de pesquisa, financiado pela CAPES/OBEDUC. Os debates realizados e assessoramentos recebidos, como também a participação dos professores das escolas do campo em programas de formação continuada, como o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” e outros ofertados pelas secretarias de educação dos municípios.

No levantamento feito sobre as práticas pedagógicas, constata-se que a maioria dos professores considera o conhecimento do alfabeto e a consciência fonológica como atividades de maior prioridade. Sabe-se que a decodificação de grafemas e fonemas e a realização de atividades de consciência fonológica, isto é, a atenção ao som das letras dependendo do lugar que ocupam na palavra, é pouco explorada nos livros didáticos. Isso requer dos professores, que têm o livro didático como principal material de consulta para condução das aulas, o preparo para elaborar propostas didáticas que desenvolvam a consciência fonológica no processo inicial de alfabetização.

O problema, como apontam Leite (2010), Soares (2004), Mortatti (2010), é que a alfabetização como processo de aquisição da escrita alfabética e ortográfica foi substituída por práticas de letramento, desvinculadas de metodologia que desse suporte à especificidade da aprendizagem do sistema convencional de escrita. Conforme explica Leite (2010, p.32), mudar esta situação envolve a necessidade de resgate metodológico e de sistematização do processo de alfabetização, garantir a apropriação de questões como consciência fonológica, relações fonema-grafema, enfim a escrita como um código.

**Compreende-se que os investimentos em estudos com os professores das escolas do campo refletiram maior apro-**

**priação da concepção de alfabetização e letramento, mas ainda requerem aprofundamentos, principalmente relacionados às metodologias e sua relação com os objetivos formativos em atendimento às particularidades socioculturais do campo.** Esse processo, se bem conduzido, pode favorecer a apropriação da leitura e da escrita e melhorar as aprendizagens dos estudantes do campo em todas as áreas do conhecimento.

Na questão 47, que aborda o significado da Educação do Campo para o professor, a maioria dos respondentes demonstra ter uma compreensão ainda restrita, principalmente vinculada à inserção da realidade local nos conteúdos trabalhados na escola e a valorização cultural dos alunos. Nenhuma resposta traz a Educação do Campo entendida em sua essência, ou seja, relacionada, primeiro, enquanto direito; segundo, enquanto materialidade de lutas sociais dos movimentos organizados do campo (por terra, por trabalho, por escola, etc.), relacionada ao processo histórico de exclusão da classe trabalhadora do campo; e terceiro, como concepção que interroga a educação brasileira em sua estrutura e suas práticas e em sua trajetória de exclusão dos conhecimentos do meio rural.

Entende-se que a concepção da Educação do Campo exige uma visão crítica de campo e educação, na medida em que o professor compreende a lógica da vida no campo, como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. No entanto, aponta-se como contradição a formação inicial e continuada, presenciais e a distância, que não abordam as especificidades e demandas da Educação do Campo, comprometendo o processo de letramento crítico dos professores. Defende-se a necessidade de formação continuada nas escolas do campo, preferencialmente, na perspectiva da investigação-ação, de modo a envolver o coletivo dos profissionais na problematização e identificação dos conhecimentos político-pedagógicos necessários a amplia-

ção de seu letramento crítico em consonância com um projeto de emancipação sociocultural dos sujeitos do campo. Para garantir a abrangência político-pedagógica de formação por meio da investigação-ação na escola do campo, se faz necessária a interlocução entre pesquisadores, a sociedade civil e os dirigentes municipais.

## Considerações finais

A investigação sobre o letramento dos professores que atuam nas escolas do campo da Região Metropolitana de Curitiba, concebido como o conjunto de habilidades de leitura e escrita e uso consciente em práticas sociais, revela a necessidade de investimentos em formação continuada, na perspectiva do letramento crítico, apontada nas reflexões de Freire (2005) e Soares (2005). O letramento, é mais do que um conjunto de habilidades individuais, compreende as práticas sociais de leitura e de escrita em que os professores se envolvem em seu contexto social e profissional. Portanto, o conhecimento da cultura geral, da ciência pedagógica, das metodologias de ensino, da Educação do Campo, dos movimentos sociais e suas organizações, constitui a base para o letramento crítico do professor.

Sobre a dimensão individual do letramento dos professores, isto é, das habilidades de leitura escrita e de interpretação de informações em diversos gêneros textuais constata-se que a maioria possui estas habilidades desenvolvidas. No entanto, verifica-se a necessidade de investimentos em formação continuada para o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e escrita, as quais estão relacionadas à compreensão e comunicação de conteúdos que refletem processos sociais e pedagógicos na sociedade capitalista e o seu contraponto, os princípios de

uma sociedade socialista e da Educação do Campo. Significa que o uso de habilidades de leitura e escrita em práticas sociais demanda aos professores, na perspectiva de Paulo Freire, a tomada de consciência da realidade a fim de transformar a ordem sociocultural vigente que oprime os povos do campo. A tomada da consciência filosófica crítica de mundo pelos professores requer a leitura das contradições históricas das estruturas econômicas, sociais e políticas que oprimem os povos do campo e os aprisionam em sua subalternidade, como também a compreensão de aspirações e valores libertários para a ação transformadora.

Constata-se com a pesquisa que há necessidade de elevar o letramento dos professores a uma dimensão revolucionária pela crítica ao conhecimento ideológico na lógica do capitalismo. Também elevar o letramento fundamentado nas ciências da educação e na ciência pedagógica como condição para a interpretação inter-relacionada entre os fenômenos da prática social e da realidade educacional, desencadeando processos emancipatórios de alfabetização e letramento nas escolas do campo.

Defende-se a relevância de programas como o Observatório da Educação e de políticas de Estado que viabilizem a integração de projetos de pesquisa da pós-graduação com as demandas da escola básica e em particular com as escolas do campo, que revelam carências de processos formativos específicos para sua realidade. Neste processo, destaca-se o papel fundamental dos pesquisadores, articulados aos professores da escola básica e aos movimentos sociais, na explicitação das demandas formativas na concepção da Educação do Campo.

## Referências

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p.35-64, mar./jun. 2009.

COLELLO, Sílvia M. Gasparin. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Sílvia M. Gasparin (Orgs.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Sergio Antônio da Silva; COLELLO, Sílvia Gasparin; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Alfabetização e Letramento**: pontos e contrapontos, São Paulo: Summus, 2010.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf).

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, SEB/MEC, Brasília: 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbr.pdf). Acesso em: 20 nov. 2015.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, jan./fev./mar./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Letramento, um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

*O ensino de História na perspectiva  
da literacia histórica: possibilidades para  
a Educação do Campo nos anos iniciais  
do Ensino Fundamental*

GEYSO DONGLEY GERMINARI  
RITA DE CÁSSIA GONÇALVES  
CÉSAR AUGUSTO SIMÕES JÚNIOR

## **Introdução**

A disciplina de História está presente nos currículos escolares brasileiros desde 1838, quando passou a compor a proposta de ensino do colégio de instrução secundária Pedro II, no Rio de Janeiro. Apesar de períodos em que a disciplina foi negada e objeto de censura, sua relevância tem sido reconhecida, como saber fundamental para formação de identidades (individual e coletiva) e a construção de um projeto político e humanista para sociedade.

O ensino de História como campo de pesquisa no Brasil constitui-se, com maior intensidade, a partir do final da década de 70 e início da de 80 do século XX. Nesse período, o ensino de História foi objeto de intenso debate teórico e resistência à ditadura civil-militar instalada a partir de 1964 no Brasil. No embate contra a política educacional autoritária dos militares, floresceu um movimento de renovação das concepções de educação e,

particularmente, das práticas de ensino de História.

Na década de 80, no bojo do processo de redemocratização, professores de escolas públicas e privadas iniciaram uma série de experiências em sala de aula, buscando novas formas de ensinar História, a partir de novas seleções de conteúdos e métodos inovadores para época, como uso da televisão, de músicas e do vídeo cassete. “Essas experiências, por sua vez, serviram de base para análises, muitas vezes das práticas de ensino e/ou de outras pesquisas, que começaram a se desenvolver nos Cursos de História” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 148).

Nessa conjuntura de transformações políticas e do pensamento educacional, os povos do campo, organizados em movimentos sociais de camponeses, lutaram pela reforma agrária e por uma Educação do Campo que garantisse processos de ensino/aprendizagem significativos para os trabalhadores do campo. Assim, a Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais<sup>1</sup> a partir de lutas pela reforma agrária e melhores condições de vida para os povos do campo.

De acordo com Souza (2006), a origem da Educação do Campo está demarcada no final dos anos de 1980, quando os trabalhadores dos assentamentos começam a questionar a falta de escolas nos assentamentos, os métodos de ensino tradicionais e os conteúdos distantes da experiência vivida no campo na escola. A Educação do Campo, para Munarim (2010, p.12), é

[...] muito mais que luta por escola, é reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo. E, nessa estratégia, as lutas por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, precinizam uma educação no campo que seja do campo.

---

<sup>1</sup> Como por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimentos das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), entre outros.

Nesse sentido, uma das características da Educação do Campo é construir uma concepção de mundo em que:

O homem do campo não é atrasado e submisso; antes, possui um jeito de ser peculiar; pode desenvolver suas atividades pelo controle do relógio mecânico ou relógio “observado” no movimento da terra, manifesto no posicionamento do sol. (PARANÁ, 2006, p. 29)

No caso do campo do ensino de História, as novas experiências desenvolvidas nas escolas durante esse período demandaram a criação de espaços nos cursos de graduação voltados à reflexão sobre a prática do ensino de História. Como exemplos, foram criados, nas instituições de ensino superior, laboratórios de ensino para atender as demandas da área, e a formação de professores do ensino de História passa a ser objeto de reflexão e pesquisa nos meios acadêmicos.

A consolidação do campo de pesquisa se deu com a criação de dois eventos fundamentais: o Encontro Nacional Perspectivas do ensino de História, organizado em 1988 e o Encontro Nacional de Pesquisadores de ensino de História, criado em 1993. Esses eventos científicos propiciam a reflexão, o debate e a divulgação dos conhecimentos sobre os problemas do ensino de História nos diferentes níveis e espaços. O ensino de História passa a ser pensado tanto na academia quanto na Educação Básica. As experiências pedagógicas, a formação do profissional de história; a produção do conhecimento histórico na escola, o significado da utilização e a análise dos conteúdos do livro didático; o ensino de História temática como proposta para romper com o ensino de História tradicional; reformas curriculares e a utilização em sala de aula de novas linguagens (música, fotografia, literatura, filmes, história em quadrinhos) passaram a ser objeto de reflexão e pesquisa, a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos.

O ensino de História constitui-se, na atualidade, como um fecundo campo de pesquisa que agrega investigações sob diferentes ângulos teórico-metodológicos. Em texto produzido para o VI Encontro Nacional de Pesquisadores do ensino de História, Ernesta Zamboni (2005) apresentou um diagnóstico das perspectivas temáticas que surgiram nos debates, encontros e seminários especializados dos grupos de trabalho nacionais e internacionais. O balanço destaca, além do crescimento quantitativo e qualitativo da produção científica sobre o ensino História, a diversidade de conhecimentos que orientam as investigações da área:

Quero ressaltar que as pesquisas na área do ensino de História são multidisciplinares, pois entrecruzam diferentes saberes, diferentes áreas do conhecimento como história, educação, antropologia, comunicação, geografia entre outras. (ZAMBONI, 2005, p. 37)

A partir desse panorama é possível reconhecer a existência de diferentes comunidades de pesquisadores em vários países que tomam como objeto de estudo o ensino e a aprendizagem da história. No campo do ensino de História no Brasil e em outros países, como Portugal, Espanha, Inglaterra, Alemanha, Canadá e Estados Unidos, tem-se destacado, principalmente a partir dos anos 2000, uma perspectiva de pesquisa denominada Educação Histórica, também chamada de pesquisa em Cognição Histórica Situada na ciência de referência.

Nessa linha de investigação, o presente capítulo pretende discutir, recorrendo à bibliografia especializada que problematiza o conceito de literacia histórica, as possibilidades de conceber a Educação Histórica de modo que permita aos sujeitos em processo de escolarização a leitura historicamente do si e do mundo<sup>2</sup>. Em síntese, Barca (2005, p. 95) entende “literacia não

---

<sup>2</sup> Parte dos fundamentos teóricos do texto tem origem nas teses de doutorado *A significância do passado para professores de História*, de Rita de Cássia

como um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas: numa acepção abrangente, poderá falar-se de literacia histórica, tal como de literacia científica, de literacia matemática ou outras". No quadro das pesquisas em Educação Histórica, o conceito de literacia história surge associado à ideia de desenvolvimento da consciência história, como caminho viável para alcançar tal desenvolvimento.

A partir do quadro teórico apresentado, o presente capítulo pretende refletir sobre as possibilidades do ensino de História fundamentado no conceito de literacia histórica, gerar práticas educativas na perspectiva da Educação do Campo, práticas que problematizem as experiências vivas pelas populações do campo, sua cultura e identidade.

O texto organiza-se em três partes, a primeira apresenta o conceito de literacia histórica, a partir da perspectiva da linha de investigação em Educação Histórica, a segunda problematiza as relações entre ensino de História, literacia histórica e a perspectiva da Educação do Campo e a terceira apresenta observações realizadas na escola pública Deputado Leopoldo Jacomel, localizado no campo, no município de Tijucas do Sul, no estado do Paraná, na região Sul do Brasil. Essa atividade fez parte do projeto de pesquisa "Realidade das Escolas do Campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores", aprovado pela Capes/Inep - Edital 038/2010, sendo executado em rede com os núcleos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

---

Gonçalves; e *História da Cidade, Consciência Histórica e Identidades de Jovens Escolarizados*, de Geyso Dongley Germinari, ambas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná.

## Educação histórica e a possibilidade da *literacia* histórica

Alguns investigadores vêm desenvolvendo estudos numa área denominada cognição histórica situada, conhecido como pesquisa em Educação Histórica. Essas pesquisas vêm sendo desenvolvidas, com certa intensidade, como já foi afirmado na Inglaterra, Espanha, Estados Unidos, Canadá, Portugal e Brasil.

Como linha de pesquisa, os investigadores têm centrado suas análises nos princípios, fontes, tipologias e estratégias da aprendizagem histórica, a partir do pressuposto da necessidade de conhecimento sobre as ideias históricas de alunos e professores, para que o processo de intervenção didática possa ser mais efetivo, tendo como aporte teórico principal a epistemologia da História (BARCA, 2005). Segundo Schmidt e Garcia (2006, p. 9),

[...] a Educação Histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos – como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – chamados ‘conceitos substantivos’, bem como os chamados de ‘segunda ordem’ tais como narrativa, explicação ou evidência histórica.

As pesquisas que tomam como objeto o ensino-aprendizagem de História filiam-se em linhas teórico-metodológicas diversas e, a partir de fundamentos da Psicologia, Sociologia, História, Antropologia e Didática desenvolvem abordagens diferentes. A perspectiva da Educação Histórica apresenta-se, hoje, com fundamentação científica própria baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia.

Assim, a Educação Histórica constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios que levam em conta os dados recentes da cognição histórica (BARCA, 2005). Diferente da

pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem referenciada na Psicologia da Educação, as análises da cognição no viés da Educação Histórica tomam como referência a própria epistemologia da História. Parte-se da premissa de que existe uma cognição própria da História fundamentada na racionalidade histórica. Desse modo, a análise da cognição histórica requer um enquadramento teórico específico circunscrito à natureza do conhecimento histórico, ancorado na epistemologia da História.

As pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico. As pesquisas sobre ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia crítica da História. Assim definida por William Dray (1969, p. 9): “A Filosofia Crítica empenha-se em tornar clara a natureza da própria investigação do historiador, de modo a ‘situá-la’, por assim dizer, no mapa do conhecimento”.

Nesse enfoque não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica. As pesquisas em cognição histórica situada partem do entendimento que existem dois tipos de conceitos para se pensar o ensino e a aprendizagem em história: as ideias substantivas que se referem aos conteúdos específicos da história e os conceitos de segunda ordem, que estão ligados às ideias históricas estruturais do pensamento histórico, qualquer que seja o conteúdo, como as categorias temporais e as relacionadas às formas de compreensão histórica (LEE, 2006).

A análise de ideias substantivas concentra-se em refle-

xões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, migrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais). Estas análises também utilizam critérios de qualidade destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. As investigações sobre o uso do saber histórico analisam questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana.

O ensino e a aprendizagem em história devem ter significado para as crianças e os jovens alunos. É o que afirmam Cainelli e Schmidt (2011) no texto “Educação Histórica: Teoria e Pesquisa”. Esse significado pode ser alcançado a partir do desenvolvimento do pensamento histórico a partir da ciência de referência, a história, ou seja, para compreender essa disciplina, o aluno deve aprender pensar a partir das regras que a estruturam. São importantes as investigações relacionadas ao significado e ao uso da história na vida cotidiana, e Isabel Barca (2005, p. 27) destaca que:

A reflexão sobre os usos dos significados atribuídos à História (ideias substantivas e de segunda ordem) afigura-se urgente para justificar o papel da História no currículo e contribuir para um ensino que promova uma consciência histórica consentânea com as exigências de desenvolvimento e cidadania na sociedade atual.

Barca (2005, p. 15) também afirma que a aprendizagem histórica deve partir de um “conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos)”. Essa aprendizagem na forma de ler o mundo historicamente pode ser chamada de literacia histórica.

Para compreensão da História, é necessário falar de situações específicas do passado e promover a sua interpretação.

É preciso que as crianças saibam que tudo o que estudam em História já foi estudado por alguém e que compreendam que os historiadores não copiam os testemunhos do passado, eles fazem inferências. Quando as crianças e jovens

[...] compreendem que tudo é fruto de uma selecção, que não há um todo, e que as histórias têm de ter parâmetros, afastam-se de uma postura de relativismo global e o seu cepticismo desaparece. É esse processo que a educação histórica deverá implementar. (LEE, 2001, p. 20)

Peter Lee (2006, p. 140) afirma que “se os alunos que terminam a escola são capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, eles devem levar consigo alguma história substantiva”. O progresso na aprendizagem histórica passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado. Para Lee (2006), esse empreendimento necessita de uma noção aplicável de literacia histórica. O conceito refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo. Essa proposta é associada ao conceito de consciência história, delineado por Jörn Rüsen (BARCA, 2006; LEE, 2006).

Nesse sentido, ser competente para ler historicamente o mundo envolve a apreensão de elementos epistemológicos do conhecimento histórico. Diante dessa exigência, um programa de Educação Histórica fundamentado nos debates contemporâneos do conhecimento histórico envolve a apreensão de alguns saberes:

- a) saber ler diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material);
- b) saber selecionar fontes para confirmação ou refutação de hi-

póteses;

- c) saber entender o nós (identidade) e os outros (alteridade), em diferentes tempos e espaços;
- d) saber levantar novas hipóteses de investigação;

O desenvolvimento gradativo de cada saber relacionado constitui a essência da progressão da aprendizagem histórica, em todos os níveis de ensino. As pesquisas em Educação Histórica realizadas na Inglaterra, Espanha, Estados Unidos, Canadá, Portugal e Brasil já apresentam algumas convergências:

- a) a aprendizagem ocorre em contextos concretos. As crianças e os jovens usam suas experiências para dar sentido ao passado, o qual nem sempre se ajusta a suas ideias prévias;
- b) vários fatores influenciam a cognição histórica, tais como as vivências prévias dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, os tipos das tarefas ofertadas e as aptidões individuais. Estes são elementos fundamentais para progressão do conhecimento;
- c) as ideias de crianças e jovens apresentam uma progressão lógica, mas não invariante, cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados conforme a situação. A progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante.

Um dos objetivos do ensino de História é o desenvolvimento da capacidade inerente aos seres humanos de orientação no tempo, que é o que Jörn Rüsen (2001, 2006, 2007a, 2007b, 2010) chama de consciência histórica. Para este autor o aprendizado da História transforma a consciência histórica de orientação temporal em tema da didática da História. E, desse modo, a consciência histórica pode ser considerada como “a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e porque ela é necessária” (RÜSEN, 2001, p. 56-57).

Lee (2006) estudou a progressão do pensamento histórico de crianças e jovens no Reino Unido e a sua preocupação principal foi encontrar resposta a uma questão aparentemente simples: O que queremos que os alunos tenham aprendido quando terminarem a disciplina de História na escola? Os esforços realizados por pesquisadores em diversos países demonstram que essa preocupação deve ser considerada pertinente quando se desenvolvem pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem da História. Mesmo considerando a ideias de progressão na aprendizagem dos alunos, Lee e Ashby (2000, p. 216-217) fazem um alerta,

[...] Mas, se a progressão de ideias sobre a história não é uma condição suficiente do pensamento racional sobre o passado e o presente, pode, contudo, ser parte de um conjunto de condições necessárias [...] O que não deve ser comprometido é o direito dos alunos de serem municiados com ferramentas para dar sentido ao passado.

De acordo com Chaves (2006, p. 13), a História é sempre uma interpretação do presente, pois o nosso interesse no passado é contextualizar e compreender o presente através dos vestígios e relatos do passado. Cabe à educação histórica formal promover uma consciência histórica que englobe também a capacidade de ler o mundo historicamente através das ferramentas da ciência histórica.

Lomas (1990, p. 41) defende que a História para ser significativa depende da seleção e do estabelecimento de critérios para selecionar o que é mais e menos relevante. Há uma lista de premissas que o autor considera como importantes e imprescindíveis para que o aluno reconheça a relevância e a importância do estabelecimento de critérios para o estudo do passado

[...] A História se estrutura na base de que algumas coisas são mais importantes do que outras. Atribuir signi-

ficado a alguma coisa envolve um julgamento subjetivo. [...] Algumas coisas podem ser mais significativas, as vezes, do que em outros momentos. É importante estabelecer critérios para a atribuição da significância. [...] É possível que haja seleções diferentes de fatos importantes sobre o mesmo evento ou situações e todas elas podem ser igualmente válidas.

Desse modo, o conhecimento contextual da História deve existir antes que a significância de algo possa ser compreendida, mesmo não sendo fácil determinar o que faz alguma coisa significativa. Atribuir significância invariavelmente envolve explicação e também julgamento de valores. Para compreender e dar significância a um evento do passado, o aluno deve entender que a ciência da história não é somente um relato único e que é a partir das evidências do passado que estão no tempo presentes, que é possível conhecer esse passado e que esse conhecimento deve ser elaborado a partir das regras da ciência histórica.

O que permite dar significado aos acontecimentos históricos são as suas “interrelações” com outros fatos e processos do passado e do presente. O processo de aprendizagem deste letramento passa por questões de escolha moral, de relações com outros eventos e sujeitos e da interpretação da “sua importância para o presente”. Para Peter Seixas, (1998, p. 777) “a História é a disciplina através da qual organizamos os vestígios e relatos do passado de uma forma significativa para nós no presente”. E pode-se afirmar que a literacia histórica surge como capaz de organizar o conhecimento aprendido sobre o passado de forma coerente e capaz de fazer o sujeito, aluno ou professor se posicionar no mundo em que vive.

Rüsen (2001, 2007a, 2007b) denomina de operações mentais da consciência histórica: a experiência do sujeito em relação a múltiplas temporalidades, a interpretação, que está baseada nas teorias e explicações históricas que fundamentam os

valores e significados a partir de inferências históricas e a orientação que permite aos sujeitos expressarem as relações entre o passado – presente – futuro, sendo capaz de construir suas identidades a partir do reconhecimento do outro e do passado que está presente no presente do sujeito.

O sujeito deve ir ao passado para resolver o que Rüsen (2001) denomina de carência de orientação para responder a questões do seu presente e ser capaz de desenvolver expectativas quanto ao seu futuro, através do conceito de leitura do mundo.

Os professores de História devem ser capazes de desenvolver metodologias que levem em conta a compreensão dos conceitos substantivos e de segunda ordem para que os alunos sejam capazes de pensar historicamente e desenvolver argumentos históricos bem fundamentados na ciência da História.

Aprender a ler o mundo está relacionado ao que Lowenthal (1989, 1998) afirma sobre o fato de que o conhecimento do passado não ocorre de forma direta e sim através de inferências que são dadas através de vestígios que este passado deixou no presente. Mas, se por um lado o passado está em todo o lugar como afirmam Seixas (1998) e Lowenthal (1998), em outro sentido o passado também está irremediavelmente desaparecido. Então não existe nunca uma confrontação direta com o próprio passado, mas com representações do mesmo.

Perante o fato da impossibilidade de confrontação com o passado em si mesmo, resta a possibilidade de organizar coerentemente os traços e relatos do passado, para a compreensão da situação do sujeito no tempo. Seixas (1998) que a questão central da compreensão histórica é organizar a experiência coletiva do passado, isto é, os traços e apresentações do passado que são encontrados no presente e que, sem a compreensão da

importância da narrativa, o passado se torna sem sentido para todos enquanto humanos.

É possível afirmar que, quando os relatos do passado são organizados, é estabelecido um contraponto, ao que Jörn Rüsen (2001) denomina de carência de orientação. Quando uma narrativa é construída, vestígios do passado que estão no presente são utilizados para responder a uma carência de orientação para a vida prática. Ao se voltar para o passado, o sujeito busca resolver questões postas pelo seu presente, com vistas a projetar uma expectativa de futuro em uma atividade de compreensão que liga presente, passado e futuro, respondendo as suas necessidades de compreensão histórica.

Peter Seixas (1998) alerta também para o fato de que os jovens são apresentados a questões históricas e aos relatos sobre o passado muito antes das suas primeiras experiências escolares formais, e desenvolvem ideias sobre o passado por meio de suas próprias experiências. Entretanto, a cultura escolar parte do princípio de que os estudantes não têm ideias prévias sobre o passado nem experiências prévias com questões que os auxiliem a definir o significado do passado. A ideia implícita e frequente significa que os estudantes aprendem mais fatos históricos e assim aprendem mais História.

E afirma que os jovens são expostos a ideias sobre o passado no cinema, na televisão, e através de uma multiplicidade fontes extracurriculares além das que lhes são apresentadas na escola pelos professores e pelos livros didáticos. No ambiente escolar tanto os professores quanto os livros didáticos apresentam uma visão do passado e são “as escolas, mais que qualquer outra instituição, estão em posição de reforçar ou de neutralizar sistematicamente essas noções sobre a natureza do conhecimento histórico” (SEIXAS, 2000, p. 31)

A narrativa sobre o passado, segundo Rüsen (2001), só se transforma em narrativa histórica quando tem subjacente uma interpretação deste passado nela contado. Para ele, a narrativa histórica orienta e dá sentido à vida do sujeito narrador. Nessa mesma obra o autor afirma que o passado só tem significado como orientação na vida prática, pois pressupõe uma terminalidade, já que está em algum lugar no tempo. Desenvolve a ideia de que existem três dimensões da constituição histórica de sentido que podem ser denominadas de “estratégia política”, ou interligação de interpretação de necessidades de orientação do tempo atual, com funções de orientação cultural, “estratégia cognitiva”, que é a produção do saber histórico interligando as perspectivas de interpretação e as regras da pesquisa empírica e “estratégia poética e da retórica”, que é a interligação entre as formas de interpretação e as funções de orientação existencial.

Rüsen (2001, p. 162-163) afirma que “o homem faz um determinado uso da História, toma decisões que têm subjacente uma interpretação do passado histórico a que atribui um determinado sentido e que orientam a sua ação”. Ele classifica quatro tipos de orientação para a ação: a “consciência tradicional”, que se orienta pelo ‘passado dourado’; a “consciência exemplar”, pela qual o passado é fornecedor de lições e exemplos; a “consciência crítica”, que nega as orientações do passado, desconstruindo a História e a “consciência genética”, pela qual a compreensão do passado serve para problematizar o presente e o futuro.

Sendo assim, o caráter humanista da ciência da História mostra que ela é uma ciência que tem como ponto de partida o homem, que está imerso na temporalidade, respondendo a demandas de seu tempo, que tem carências de orientação e que busca no passado que está presente em sua vida, sentido para organizá-la e orientar seu futuro (RÜSEN, 2001).

Santos (2013) afirma que, para Rüsen (2001), o passado tem sentido porque tem relação com o presente e a consciência histórica existe quando serve para dar orientações no tempo, com relação às mudanças no agir e no sofrer humano. Orientar-se no tempo se relaciona com a ideia de literacia histórica de Peter Lee (2006) que significa a capacidade de ler e entender o mundo (RÜSEN, 2006). Jörn Rüsen também afirma que existe a necessidade da construção por parte do sujeito de “quadros conceituais com o qual se discute e quantifica como o passado se torna significativamente presente” (SEIXAS, 2004). Este entendimento do mundo auxilia a construção do significado dado ao passado, tanto por alunos quanto por professores.

O pesquisador Peter Lee (2002) no texto “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado” afirma que tanto alunos quanto professores necessitam compreender o motivo pelo qual as pessoas agiram de determinada forma no passado e o que pensavam sobre o que faziam. Afirma que no Reino Unido esse tipo de compreensão histórica ficou conhecido como empatia histórica.

[...] Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afectado determinadas acções em circunstâncias específicas. (LEE, 2002, p. 20)

A empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização, quando se sabe o que a pessoa do passado pensou, seus objetivos, como entendiam a sua vida no passado e se consegue conectar isso com os que essas pessoas fizeram. A categorização desenvolvida por Lee apresenta sete níveis de empatia histórica que se apresenta desde o nível um, com respostas tautológicas, passando pela confusão no nível dois, pela explicação através de assimilação e déficit no nível três. O quarto nível

busca a explicação do passado através de estereótipos, enquanto que o nível cinco busca explicações relacionadas ao passado à luz do presente. O nível seis busca explicações em termos do que as pessoas pensavam no passado, a empatia histórica e por fim, o nível sete busca a explicação em termos de um contexto material mais amplo.

As ideias apresentadas por Lee (2006) podem auxiliar a compreensão como a maneira que os professores entendem o passado e como explicam suas ideias. Os níveis de progressão apresentados em sua pesquisa podem orientar a organização de propostas de ensino/aprendizagem que promovam o desenvolvimento da consciência histórica, por meio da literacia histórica, que promova a leitura e a compreensão histórica da realidade.

A partir das referências apresentadas, organizou-se o trabalho de observação em uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental, localizada no campo da Região Metropolitana de Curitiba. O objetivo da atividade foi coletar material empírico para sustentar a proposição do ensino de História na perspectiva da literacia histórica, como possibilidade para Educação do Campo.

## **Literacia histórica e Educação do Campo: reflexões e propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental**

Esta reflexão torna-se relevante para a formação das crianças das escolas do campo, pois um ensino de História, centrado no conceito de literacia históricas permite a leitura e a escrita crítica do mundo. Nesse sentido, é possível aproximar a prática de ensino de História à perspectiva da Educação do Campo, quando se trabalha as questões de compreensão da realidade do sujeito do campo.

O ensino de História organizado na perspectiva da literacia histórica contribui para autoafirmação dos povos do campo, uma vez que a prática da leitura histórica da realidade pelos sujeitos permite a construção de sentidos diversos entre o passado, presente e futuro, os quais possibilitem, entre outros aspectos, problematizar a memória, a cultura e a identidade das comunidades camponesas, essa perspectiva aponta caminhos para superação de problemas pedagógicos ressaltados pelas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, do estado do Paraná:

A cultura, os saberes da experiência, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo raramente são tomados como referência para o trabalho pedagógico, bem como para organizar o sistema de ensino, formação de professores e a produção de materiais didáticos. (PARANÁ, 2006, p. 28)

O modo de vida e o cotidiano das comunidades, selecionados como conteúdos de ensino, promovem a inserção dos educandos na realidade e subsidia a leitura histórica do mundo. Horn e Germinari (2010) destacam a importância da organização do ensino de História, na escola fundamental, voltado ao cotidiano do aluno e enfatizam as possibilidades de formação de identidades históricas, a partir do trabalho com fontes históricas de arquivos familiares, como fotografias, documentos escritos (certidões de nascimento, certidões de óbitos, registro de casamentos, cartas e etc.), objetos e depoimentos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para anos iniciais do Ensino Fundamental, publicado no final da década de 1990, trazem como proposta de ensino de História, o trabalho com a história focal e o cotidiano dos alunos, enfatiza

[...] a preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reco-

nheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia.  
(BRASIL, 1997, p. 35)

O uso escolar de documentos históricos familiares permite recuperar histórias da vida privada e aspectos relevantes da História de uma localidade. A história local tem sido cogitada dentro das perspectivas atuais do ensino da história, destaca a necessidade do pensamento histórico, o qual envolve o desenvolvimento das competências narrativas na perspectiva da leitura histórica da realidade, tendo como referência a teoria e o método da ciência histórica.

### **Observando a escola, refletindo sobre práticas**

A experiência de observação foi realizada durante aulas de História numa classe multisseriada, da escola Deputado Leopoldo Jacomel, na comunidade Matulão, pertencente a rede municipal de educação do município de Tijucas do Sul, no estado do Paraná. As observações realizadas na escola possibilitaram acompanhar a realidade da comunidade dos alunos, bem como conhecer um pouco do seu cotidiano região, aspectos que contribuíram para refletir sobre a educação nesse contexto, principalmente o ensino da História.

As conversas com os professores e a equipe pedagógica da escola propiciaram levantar informações sobre a estrutura administrativa/pedagógica da escola, as quais, como destacado pelos professores, dificultam o desenvolvimento do ensino/aprendizagem de História dos educandos do campo, nessa área do conhecimento, o principal problema é falta de livros didáticos, que problematizem a realidade do campo e permitam aos educandos leituras históricas da realidade, os livros didáticos disponíveis trazem a “velha” visão urbanocêntrica da realidade. Sobre as questões administrativas o grupo apontou problemas

de infraestrutura que atrapalham o rendimento dos educandos, como o transporte escolar precário e as condições de trabalho no interior da escola, além desses aspectos, o grupo ainda destacou as condições de moradia e desestruturação social e econômicas das famílias dos educandos

O Movimento Nacional da Educação do Campo questiona as condições da educação escolar dos sujeitos do campo e suas condições de vida. Nessa perspectiva, trata-se de educar os povos do campo, “estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (CALDART, 2002, p. 27).

Assim, o ensino de História, na perspectiva da literacia histórica, fortalece o trabalho da Educação do Campo nas escolas, pois resgata a identidade dos sujeitos e possibilita o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo, por meio do conhecimento histórico, impulsionando a formação dos alunos para serem agentes transformadores e sujeitos críticos, bem como propicia a interdisciplinaridade, principalmente, com o campo do letramento.

Acompanhando algumas aulas na escola Deputado Leopoldo Jacomel, numa turma de classe multisseriada constatou-se que há um esforço dos docentes para trabalhar os conteúdos de História a partir das identidades dos sujeitos do campo, como exemplo disso, foi à visita de uma antiga moradora do município na escola, para narrar às crianças as condições de vida de sua época, enfocando vários aspectos da educação, saúde, transporte e estrutura física do município. Após isso, os alunos fizeram algumas perguntas à senhora, registrando no caderno as respostas e em seguida produziram um texto sobre o assunto.

Na fala da moradora foi possível perceber uma ligação dos fatos que ocorreram no passado com os fatos que ocorrem

no presente, a relação presente/passado pode contribuir para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica da realidade social, condizente com as perspectivas da literacia histórica e assim contribui para o desenvolvimento da Educação do Campo.

Nesse sentido, ressaltamos a importância das narrativas históricas para a criação de um conceito de leitura crítica por meio da História. A falta do aprimoramento da leitura crítica prejudica a formação de um sujeito transformador, dificulta a formação de identidade nos alunos, aspectos fundamentais da Educação do Campo. Contudo, o encaminhamento da atividade colocou a História como um suporte da disciplina de Língua Portuguesa, afastando-se da natureza do conhecimento histórico, dos seus aspectos explicativos específicos, pertinentes à epistemologia da História.

O trabalho em sala de aula utilizou-se da História para a produção de texto, deixando de discutir e articular a narrativa histórica da moradora com a realidade dos alunos e da localidade, encaminhamento que propicia leituras históricas da experiência vivida, fortalecendo as identidades individuais e coletivas. Diante disso, verifica-se uma fragilidade no trabalho com o conceito de literacia histórica, pois a História entra apenas como recurso para ensino da escrita.

## **Considerações finais**

Filhas do século XIX, a ciência da histórica e a história escolar desenvolveram-se no contexto do nacionalismo europeu que influenciou os primeiros programas curriculares do Colégio Pedro II. Nesse contexto, a disciplina de História e a formação dos professores procuraram garantir uma identidade comum, tendo no Estado-Nação o articulador de toda a sociedade.

A História torna-se, assim, uma das disciplinas fundamentais no processo de formação da identidade brasileira, sentido que permanece, com diferentes contornos, em propostas atuais de ensino de História. A partir, da sua gênese, como disciplina escolar, é possível dimensionar, em diferentes conjunturas da história do Brasil, a preocupação despedida pelo Estado com a institucionalização de currículos, programas de História e formação de professores para a educação básica, demonstrando a importância política da formação histórica para crianças, jovens e professores. Nas últimas décadas, a perspectiva da História como disciplina formativa indica para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas, apontando para outras relações educativas, desde a alfabetização da criança nos primeiros anos de escolaridade até a fase adulta. Como destaca Silva e Fonseca (2010, p. 31), a formação história tem início até mesmo antes da primeira experiência escolar:

O professor não está sozinho perante os saberes. Ele se relaciona com alunos que trazem consigo saberes, valores, ideias, atitudes. A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios.

No entanto, compreende-se que a História na escola tem papel fundamental na formação fundamentada na epistemologia e metodologia da História, o que permite aos sujeitos leituras históricas de si e do mundo, para além do senso comum. Em outras palavras, leituras que reflitam um pensamento histórico científico genuíno. Nessa perspectiva, o ensino da História centrado nas narrativas locais, na perspectiva da literacia, contribui para a formação do sujeito crítico e transformador, condizente com a concepção da Educação do Campo. Essa proposta de educação é fundamental para os alunos que vivem no campo perce-

berem-se como sujeitos que fazem a própria História, ainda que sob condições determinadas.

## Referências

- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: Atrito Art, 2005. p. 15-25.
- BARCA, I. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011.
- CALDART, R.S. Por uma Educação do Campo: traço de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; et ali. (Orgs.) **Educação do Campo: identidade e político pública**. Brasília-DF; articulação nacional por uma Educação do Campo. 2002. p. 25-36.
- CHAVES, F. R. C. **A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica em ensino de História) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2006.
- COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.
- DRAY, W. **Filosofia da história**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
- GERMINARI, G. D. História da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados. 188 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: PRIMEIRAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA. Perspectivas em educação histórica, 1., Braga. **Actas...** Braga: Uminho, 2001. p. 13-27.
- \_\_\_\_\_. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. In: BARCA, Isabel. In: SEGUNDAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA: Perspectivas em educação histórica, 2., Braga. **Actas...** Braga: Uminho, 2002. p. 19- 36.
- \_\_\_\_\_. Em direção a um conceito de literacia histórica: a escolha de recursos na aula de História. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.
- LEE, P.; ASHBY, R. Progression in historical understanding among students ages

- 7-14. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (eds.). **Knowing, teaching and learning History: national and international perspectives**. New York: New York University Press, 2000. p. 199-222.
- LOMAS, T. **Teaching and assessing historical understanding**. Londres: Historical Association, 1990.
- LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. **Projeto História: Trabalhos da Memória**. São Paulo: PUC, n. 17, 1989.
- \_\_\_\_\_. **El pasado es un país extraño**. Madri: Akal, 1998.
- MUNARIM, A. Prefácio. In: MUNARIM, A.; et ali. (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**: Florianópolis: Insular, 2010. p. 9-18.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.
- RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.
- \_\_\_\_\_. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, Jul/dez. 2006.
- \_\_\_\_\_. **História viva: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UNB, 2007a.
- \_\_\_\_\_. **Reconstrução do conhecimento histórico: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: UNB, 2007b.
- \_\_\_\_\_. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 109-128.
- SANTOS, R. de C. G. P. dos. **A significância do passado para professores de História**. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- SEIXAS, P. Conceptualizing the growth of historical understanding. In: OLSON, D.R.; TORRENCE, N. **The Handbook of Education and Human Development**. London: Blackwell, 1998. 816 p. p. 765-783.
- \_\_\_\_\_. Schweigen! Die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?. In: STEARNS, P. N.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. (eds.). **Knowing, teaching and learning History: national and international perspectives**. New York: New York University Press, 2000. 482 p. p. 19-37.
- SEIXAS, P. A dialogue on narrative and Historical consciousness. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, p. 202-211, 2004.
- SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. **Consciência Histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretária da Cultura do Estado do Ceará/Museus do Ceará, 2006. p. 9. (Cadernos Paulo Freire – v. 4)
- SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ZAMBONI, E. Encontros nacionais de pesquisadores de história: perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: Atrito Art, 2005. p. 37-49.



## **Introdução**

Em 2002, iniciei o trabalho docente no município de Fazenda Rio Grande, região Metropolitana de Curitiba/PR, mas essa realidade mudou a partir do final do ano de 2010, quando me deparei com uma escola localizada no campo e com a especificidade classe multisseriada. Mais precisamente em agosto, fui conhecer a escola em que iria trabalhar, mas não tinha ideia de como chegar até lá, e assim como eu algumas pessoas da secretaria municipal de educação também não sabiam o caminho. Na companhia de minha filha, fui tentar encontrar a escola.

A escola fica a aproximadamente 25 minutos (veículo) de distância do centro da cidade de Fazenda Rio Grande, caminho de asfalto e estrada de chão. Não demorou e encontrei uma moradora da comunidade Passo Amarelo, onde a escola se localiza, a qual me acompanhou até a escola. Ao chegar, fiquei muito decepcionada, pois o espaço era precário, desmotivador. Um grupo de crianças nos avistou e logo veio saber quem éramos nós, as pessoas desconhecidas. Havia um parquinho quebrado e enferru-

jado, e as crianças convidaram minha filha para lá brincar.

Na volta para casa, muito decepcionada com o que vi, não pensei duas vezes e acreditei que o melhor para aquelas crianças seria o fechamento da escola. Foi quando minha filha, com um sorriso no rosto, disse que havia gostado muito daquelas crianças, que queria brincar com elas todos os dias, e que queria muito estudar naquela escola, *porque as pessoas de lá são muito legais*. Então, refleti que, mesmo com o prédio precário, havia crianças naquela escola que precisavam muito de uma professora.

Na primeira semana de trabalho, eu estava totalmente perdida, nunca havia visto alunos de todas as séries/ano na mesma sala. Tentei dar aula como alguém do pedagógico da secretaria municipal de educação orientou, “reparta o quadro e separe as crianças por série”. Foi uma catástrofe, desesperador! Além disso, os alunos se encontravam com dificuldades no aprendizado, crianças com 9 e 10 anos ainda não liam e nem escreviam. Nunca pensei que seria tão difícil dar aula para classe multisseriada. Percebi então que precisava conhecer mais sobre o assunto. Foi quando recebi um convite para participar de um projeto referente ao Observatório da Educação – Edital 038/2010<sup>1</sup>. Aceitei imediatamente e iniciei meus conhecimentos sobre Classes Multisseriadas e Educação do Campo, temáticas que nunca tinha ouvido falar em minha formação.

Com os conhecimentos sobre essas temáticas, houve mudanças tanto no meu perfil profissional quanto no pessoal, e acredito que depois da participação nesse projeto, aprendi o real significado de ser um professor. Como diz o grande mestre Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”

---

<sup>1</sup>A realidade das escolas do campo na região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na Alfabetização, Letramento e Formação de Professores.

(FREIRE, 2003, p. 47).

Para iniciar as questões envolvendo essa escola com classes multisseriadas, penso que há necessidade, acima de tudo, de refletir primeiramente sobre Educação do Campo, o que é, como surgiu e sua importância. Segundo Munarim (2010), a Educação do Campo surgiu com a luta do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que desde a década de 80 vem lutando pelo direito à terra e por políticas públicas voltadas ao campo. Surge para contrapor a Educação Rural, que segundo Souza (2011) é uma educação pensada para os povos do campo e que a Educação do Campo deve ser pensada, vivida e organizada pelos próprios sujeitos do campo.

Ainda Souza (2011) escreve que a educação rural trabalha com uma visão de campo como lugar “atrasado” em relação ao urbano, visto como “desenvolvido”. No contexto das políticas da educação rural, as escolas são precárias, recebem apenas materiais usados, aqueles que as outras escolas não precisam mais, com a preocupação de levar o “conhecimento” para essas pessoas que vivem no campo, uma educação bancária, que segundo Freire:

Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão- a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 33)

Educação do Campo é o oposto, é pensada no coletivo, com os sujeitos que vivem no campo, que possuem suas histórias, suas vivências, onde se valoriza a cultura, a identidade dessas pessoas, preocupa-se não apenas que a escola seja no campo, mas com um projeto de campo, construção da autonomia e emancipação desses sujeitos.

A Educação do Campo vem conquistando espaço na política pública, e fica evidente que, com a articulação entre os movimentos sociais e universidades, há um reconhecimento e conquistas legais. Segundo Hage (2014), esses instrumentos legais são:

- Resolução 1/2002 do CNE/CEB – que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Parecer nº 1/2006 – que reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância;
- Resolução 2/2008 do CNE/CEB – que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;
- Resolução 4/2010 do CNE/CEB – que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo;
- Decreto de nº 7.352/2010 da Presidência República – que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea);
- Portaria 83/2013 do MEC – que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo;
- Lei nº 12.960/2014 da Presidência República – que acrescenta o parágrafo único ao artigo 28 da LDB 9394/96, dispondo sobre a exigência de diagnóstico local e participação da comunidade nas decisões sobre fechamento de escolas.

Pensar, então, na Educação do Campo, é pensar na luta por direito à educação no lugar onde vivem esses sujeitos e traba-

lham, e na construção de uma proposta de escola, que viabilize o modo de viver dessas pessoas, suas culturas, suas diversidades. Sendo assim, pensar numa escola para esses sujeitos é pensar num diferencial, partir do seu cotidiano, problematizando-o e articulando-o com o mundo a sua volta.

Quando se fala em diversidade, são as diversas populações rurais e suas formas de vida, como mostra o art.1º da Resolução nº 2 de 2008:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

E nessas comunidades existem, na maioria das vezes, escolas que se caracterizam multisseriadas. Segundo dados de 2011 do Censo Escolar, são mais de 48.875 escolas com essa especificidade no Brasil. Elas atendem todos os alunos matriculadas na mesma sala de aula, ou seja, todos os alunos são atendidos, independentemente da idade/série no mesmo espaço, pelo mesmo professor. As classes multisseriadas não são bem vistas, seja pela comunidade, pelos pais, pela secretaria de educação e pelos professores, cujo maior desafio seria no ensino-aprendizagem. Os professores não sabem como trabalhar com essa especificidade, ocorrendo um fracasso escolar.

Nos últimos anos, há muitas pesquisas sobre classes multisseriadas; percebe-se, então, um novo olhar para essas escolas. Elas permitem o acesso dos povos do campo à educação, então, devem ser pensadas e organizadas com esses sujeitos, para uma educação de qualidade. Nessa escola multisseriada onde iniciei o meu trabalho, a realidade era desafiadora, havia uma infraestrut-

tura precária, o trabalho era unidocente – eu era única professora e realizava todo o trabalho, desde a docência às questões de gestão. O transporte escolar era realizado com um ônibus compartilhado com outra escola, e os alunos precisavam aguardar a rota dessa escola primeiro, para depois a rota da escola localizada no campo, o que resultava um trajeto muito demorado para as crianças, que chegavam muitas vezes cansadas na escola.

A organização do trabalho pedagógico era um desafio constante, não havia apoio permanente e nem apoio da secretaria de educação do município, fazendo com que eu tivesse um trabalho burocrático muito grande, não havendo tempo para planejar atividades para os alunos. Ou seja, tinha que realizar um plano de aula para cada série, a partir da proposta curricular seriada do município. Assim, realizava cinco planejamentos diferentes e os aplicava na mesma sala de aula. Portanto, a aprendizagem dos alunos continuava sendo um fracasso.

Foi então que iniciei um trabalho diferenciado, utilizando uma metodologia em sala de aula que acreditava fazer a diferença. Essa metodologia eu já utilizava nas outras escolas localizadas nas cidades, nas quais trabalhava. Apesar de trabalhar em salas seriadas, sempre houve alunos não homogêneos, ou seja, com o mesmo nível de aprendizagem. Os alunos das classes seriadas também são diferentes, possuem suas subjetividades e necessidades no aprendizado. Cabe, por isso, ao professor criar possibilidades para que cada aluno consiga atingir a materialização do conhecimento. Segundo Hage (2014, p. 1175),

Nossos estudos também evidenciam que a seriação, que em geral é reivindicada como solução para os graves problemas que permeiam as escolas multisseriadas, já se encontra fortemente presente, materializada nas escolas rurais multisseriadas, de forma precarizada, sob a configuração multi (série).

Nesta escola em foco, foi o contrário, para a materializa-

ção do conhecimento houve a necessidade da interação entre as diferentes idades/séries e níveis. Adaptei a proposta curricular e, mais tarde, dividi as turmas por ciclo de formação humana. Segundo Arroyo:

Ciclo não é um amontoado ou conglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar o fluxo escolar, acabar com a reprovação e a retenção, não é uma sequência de ritmos de aprendizagem. É mais do que isso. É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. (ARROYO, 1999, p.159)

Em sala de aula, utilizava muito a interação entre os alunos, em que os maiores ajudavam os menores, não havia a seriação em sala de aula, sempre respeitando-se as temporalidades, com atividades diversificadas que atendessem as diferentes idades, havendo autonomia entre os alunos, que aguardavam a professora com outros afazeres, como: ler livros na biblioteca improvisada no fundo da sala de aula; utilizar diferentes jogos e confeccionar brinquedos com sucatas, o que resultava em certa harmonia em sala de aula.

Quando Hage (2014, p. 1175) afirma que “é justamente a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo”, fica evidente essa fragmentação, ou seja, os professores se preocupam tanto com o currículo, os conteúdos que “precisam” ser ensinados, que se esquecem das particularidades dos alunos. Organizam seus planejamentos e avaliam seus alunos isoladamente, apenas para fins burocráticos.

Com essa metodologia diferenciada aplicada em sala de aula, ou seja, que supere o paradigma (multi) seriação, houve uma mudança não apenas no ensino-aprendizagem, mas uma

na escola como um todo. A partir do momento em que o aprendizado das crianças começou a evoluir, as quais tornaram-se alfabetizadas, a comunidade começou a acreditar nesta escola. E com isso, começou a participar mais dos assuntos envolvendo seus filhos. Foi assim que percebi que a comunidade poderia ajudar muito nas questões relacionadas com políticas públicas, ou seja, buscar seus direitos e, conseqüentemente, buscar melhorias para a comunidade.

Para finalizar, penso que deva contar que minha trajetória nesta escola ainda não finalizou, continuo trabalhando nela, com mais duas professoras. Meu percurso é de trabalho e de estudo, atualmente curso Mestrado em Educação (pesquisa com ênfase em Escola Multisseriada e a superação da (multi)seriação), mais uma oportunidade que o projeto Observatório da Educação – Edital 038/2010 proporcionou, uma vontade imensa de aprender e buscar melhorias para a escola. Acredito que houve mudança tanto em meu perfil pessoal quanto profissional, ou seja, não sou, definitivamente, mais a mesma pessoa.

## Referências

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Ciclos de formação. O que pesquisar e refletir? In: FETZNER, A. R. **Ciclos em revista**: implicações curriculares de uma escola não seriada. Rio de Janeiro, Wak Editora, v. 2, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (Multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out.-dez, 2014.
- MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; PEIXER, Zilma I. (Org). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.
- SOUZA, Maria Antônia de. A Educação é do campo no estado do Paraná? In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Práticas Educativas no/do Campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

---

## **APÊNDICE**

---



## **OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO**

**Editais: 038/2010/CAPES/INEP Núcleo em Rede UFSC-UFPEL-UTP**

**Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores**

PREZADA PROFESSOR(A)

Este instrumental de coleta de dados faz parte do projeto de pesquisa intitulado REALIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO NO SUL DO BRASIL: DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM ÊNFASE NA ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, que se desenvolve na sua escola desde 2011.

Nesta etapa pretendemos levantar dados sobre os indicadores de leitura e formas de letramento entre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas selecionadas para a pesquisa, nos três estados do sul do país.

Sua colaboração será imprescindível para a compreensão da realidade das escolas do campo.

A análise dos dados coletados nas escolas permitirá conhecer mais profundamente a experiência docente, possibilitando assim, compreender as dificuldades e os desafios que os professores enfrentam nas salas de aula com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com isso queremos oferecer subsídios que possam fundamentar políticas públicas de educação para as escolas do campo, o que se constitui num dos objetivos centrais do Projeto.

Agradecemos a colaboração!

Coordenadoras do Projeto

### **I - IDENTIFICAÇÃO, PERFIL DO PROFESSOR E CONDIÇÕES DE TRABALHO**

#### **1. Dados pessoais**

Nome \_\_\_\_\_

(campo não obrigatório)

Escola \_\_\_\_\_

Função \_\_\_\_\_

Segmento onde atua (série ou ano) \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

Estado civil \_\_\_\_\_

Sexo ( ) feminino ( ) masculino

Nº de filhos \_\_\_\_\_

2. Você trabalha em outra escola além da escola do campo?

( ) sim ( ) não

Se a resposta for sim, em quantas escolas você trabalha?

( ) uma ( ) duas ( ) três ( ) mais do que três

3. Há quanto tempo trabalha na escola localizada no campo?

( ) menos de 1 ano ( ) de 1 a 5 anos ( ) de 5 a 10 anos ( ) mais de 10 anos

4. Trabalha com quais anos (séries), na escola do campo? \_\_\_\_\_

5. Você mora no campo ou na cidade? \_\_\_\_\_

6. Quanto tempo leva o deslocamento – ida e volta – até a ou as escolas nas quais você trabalha? \_\_\_\_\_

7. O seu regime de trabalho na escola do campo é:

( ) professor efetivo – concursado

( ) professor contratado temporariamente

8. Independentemente das aulas, informe o tempo específico em sua carga horária de trabalho na escola:

( ) planejamento coletivo \_\_\_ horas

( ) planejamento individual \_\_\_ horas

( ) estudos \_\_\_ horas

( ) pesquisa vinculada ao trabalho escolar \_\_\_ horas

9. Sua escola tem biblioteca?

( ) sim ( ) não

Com pessoa designada para atender a biblioteca? ( ) sim ( ) não

10. Você exerce outra atividade além do magistério? ( ) sim ( ) não

Se sim, qual? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Qual é a Renda média familiar?

( ) Equivalente a um salário mínimo

( ) Equivalente a dois salários mínimos

( ) Equivalente a três salários mínimos

## II - FORMAÇÃO DO PROFESSOR E CONDIÇÃO BÁSICA DE LETRAMENTO

12. Qual é a sua formação acadêmica?

(Pode assinalar mais de uma opção, se for o caso)

- Magistério de Ensino Médio  
 Graduação em Pedagogia  
 Graduação em outros cursos de licenciatura. Qual?  
 Graduação em outros cursos sem ser licenciatura  
 Cursando Nível Superior em \_\_\_\_\_  
 Pós-graduação - Especialização. Área: \_\_\_\_\_  
 Pós-graduação - Mestrado. Área: \_\_\_\_\_  
 Pós-graduação - Doutorado. Área: \_\_\_\_\_

13. Sua formação de ensino superior foi /está sendo feita

- de modo presencial /instituição pública  
 de modo presencial /Instituição privada  
 como Educação a Distância/ instituição pública  
 como Educação a Distância/Instituição Privada  
 De outra forma. Qual? \_\_\_\_\_  
 Não se aplica

14. Tempo de conclusão de sua 1ª formação na Educação Superior:

- menos de 1 ano  de 1 a 5 anos  de 5 a 10 anos  mais de 10 anos

15. Participa de cursos de aperfeiçoamento profissional oferecidos pela Secretaria Municipal de educação do seu município?

- sempre  poucas vezes  nenhuma vez

Em caso afirmativo, cite os cursos mais relevantes para a sua formação:

\_\_\_\_\_

16. Realizou cursos de aperfeiçoamento profissional em outras instituições

- sempre  poucas vezes  nenhuma vez

Cite os mais relevantes para a sua formação:

\_\_\_\_\_

17. Nos cursos que você fez, em que essa formação contribuiu para a sua atividade profissional? (pode assinalar mais de uma opção)

- Para melhorar a relação professor/aluno.  
 Para aprofundar os conteúdos das áreas de ensino.

- Para repensar a prática pedagógica e aprender novas metodologias de ensino.
- Para elaborar novos critérios e instrumentos de avaliação.
- Para promover iniciativas de aproximação e parceria com os familiares dos estudantes.
- Para avaliar a própria prática pedagógica.
- Para qualificar o trabalho da equipe escolar e melhorar as relações institucionais.
- Outros. Quais: \_\_\_\_\_

18. Enumere de 1 a 8 em ordem de importância o que mais contribuiu para o seu trabalho docente (1 para o mais importante e 8 para o menos importante)

- Curso de Magistério
- Curso de formação de nível superior (formação inicial)
- Curso de especialização
- Cursos de formação em serviço/formação continuada
- Sua própria experiência em sala de aula
- Suas próprias iniciativas de estudo ou de busca por novas alternativas de trabalho
- Reuniões/grupos de estudo na escola
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

19. Você participa de alguma organização ou grupo social na sua comunidade ou município que interfere/interferiu na sua constituição pessoal ou profissional?

- sim  não

Em caso afirmativo, assinale qual/quais:  Partido político

- Associação de moradores  Grupo de terceira idade
- Grupo de jovens  Grupo de mães  Sindicato
- Conselho Escolar  Associação de Pais e Professores (APP)
- Catequese  Movimentos sociais
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

20. Você tem experiência em outra área que não seja o ensino?

- Sim. Qual?  Não

21. Quais são os principais canais de acesso à informação da sua família?

- Rádio  Televisão  Internet  Jornal escrito

- ( ) Acesso à biblioteca ( ) Conversa com pessoas conhecidas;  
 ( ) Outros, quais? \_\_\_\_\_

22. O que você lê e com que frequência?

Suportes de leitura	Sempre	Às vezes	Muito raro	Nunca
Didáticos				
Literatura/romance				
Literatura infantil				
Religiosos				
Autoajuda				
Culinária				
Revistas				
Jornais				

Cite outros se for o caso:

\_\_\_\_\_

Se você raramente lê, diga qual o motivo:

\_\_\_\_\_

23. Você tem o hábito de usar computador e internet?

- ( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo, indique com que frequência:

- ( ) todos os dias ( ) às vezes ( ) raramente.

Em que local: ( ) em casa ( ) trabalho ( ) outros

24. Se sua resposta na questão anterior foi positiva, para que você usa computador e internet? (Pode assinalar mais de uma opção).

( ) para se informar

( ) para se divertir

( ) para trabalhar-pesquisar, preparação de aulas, etc.

( ) para se comunicar com outras pessoas

25. O que você costuma escrever?

( ) e-mails ( ) cartas ( ) bilhetes ( ) receitas culinárias

( ) diário pessoal

( ) textos relacionados ao trabalho escolar (planos de aula, relatórios etc.)

( ) outros:

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**III - ORGANIZAÇÃO, FUNDAMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO DO-CENTE NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS LETRADAS**

26. Quais materiais de leitura você tem acesso na escola?

- ( ) Livros didáticos  
 ( ) Internet  
 ( ) Outros livros  
 ( ) Proposta curricular  
 ( ) Projeto Político Pedagógico  
 ( ) outros materiais.

Quais? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

27. Quais desses materiais você utiliza para elaborar seu planejamento de aula? Deixe em branco o que você não utiliza e atribua a pontuação de 1 a 6 conforme a ordem de importância:

- ( ) livros didáticos  
 ( ) internet  
 ( ) outros livros  
 ( ) proposta curricular  
 ( ) projeto político pedagógico  
 ( ) outros materiais. Quais?

28. Na sua prática pedagógica em sala de aula você utiliza o livro didático?

- ( ) sim ( ) às vezes ( ) não

29. Você participou da escolha do livro didático?

- ( ) sim ( ) não

30. Como você qualifica este livro didático?

- ( ) ótimo ( ) bom ( ) médio ( ) ruim

31. Avalie a adequação do livro didático nos seguintes aspectos:

	Adequado	Relativamente adequado	Inadequado
Adequação ao nível de compreensão das crianças			
Natureza das atividades			
Recorte e atualidade dos temas abordados			
Quantidade de exercícios			
Qualidade e pertinência das ilustrações			

32. Que tipo de atividades do livro você utiliza com mais frequência?

---

---

33. Enumere por ordem de prioridade as atividades de leitura realizadas em sala de aula, considerando 1 a mais importante e 11 a menos importante.

- ( ) Leitura de texto do livro didático
- ( ) Leitura de outros textos informativos relacionados ao conteúdo
- ( ) Leitura de textos diversos (notícias, cartas, crônicas, etc.)
- ( ) Leitura dos textos produzidos pelos alunos
- ( ) Interpretação de texto
- ( ) Leitura de palavras ou reconhecimento de palavras em um texto
- ( ) Leitura de frases ou reconhecimento de um trecho em um texto
- ( ) Leitura de literatura infantil
- ( ) Leitura de histórias em quadrinhos
- ( ) Trabalhos sobre livros lidos em classe ou em casa
- ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

---

34. Enumere por ordem de prioridade as atividades de escrita realizadas em sala de aula, considerando 1 a mais importante e 13 a menos importante.

- ( ) Ditado
- ( ) Cópia de textos da lousa
- ( ) Cópia de texto do livro didático
- ( ) Consciência fonológica
- ( ) Escrita de palavras
- ( ) Escrita de frases
- ( ) Escrita espontânea e produção textual
- ( ) Busca de palavras no dicionário
- ( ) Conhecimento do alfabeto
- ( ) Exercícios de gramática
- ( ) Escritas a partir de questionários
- ( ) Desenho
- ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

---

35. Quais os gêneros que você costuma trabalhar? (pode assinalar mais de uma alternativa)

- ( ) poéticos  ( ) informativos  ( ) narrativos  ( ) descritivos
- ( ) história em quadrinhos  ( ) de instrução  ( ) tabelas  ( ) gráficos

36. Você costuma trabalhar a oralidade com os alunos?

( ) todos os dias ( ) às vezes ( ) quase nunca

Cite um exemplo de como você trabalha a oralidade com os alunos.

---

37. Com que frequência você realiza atividades de leitura com os alunos?

( ) todos os dias ( ) às vezes ( ) quase nunca

Cite um exemplo de como você trabalha a leitura.

---

38. Você leva os alunos à biblioteca da escola?

( ) semanalmente ( ) raramente ( ) nunca

39. Você tem alunos que apresentam 'dificuldades ou problemas' na aprendizagem?

( ) sim ( ) não

Se sim, cite os mais significativos:

---

---

40. Ao que você atribui, centralmente, as dificuldades/problemas de aprendizagem dos estudantes?

---

---

41. Como você planeja e define as atividades propostas em classe (pode assinalar mais de uma resposta):

( ) segue sugestões ou propostas de diferentes livros didáticos ou de revistas especializadas

( ) segue o próprio livro didático dos alunos

( ) constrói as próprias atividades

( ) elabora as atividades em conjunto com outros professores

( ) utiliza atividades de anos anteriores

( ) outras fontes. Quais? \_\_\_\_\_

---

42. Você aborda temas da realidade do campo nos textos que trabalha com os alunos?

( ) sim ( ) não ( ) às vezes

Dê um exemplo de trabalhado com tema vinculado à realidade campo:

---

43. Cite os métodos de alfabetização que você conhece?

---

44. Qual você utiliza?

---

45. Para você o que é alfabetização e/ou letramento?

---

46. Como você avalia a importância das seguintes atividades para o processo de aprendizagem?

Atividades	Muito importante	Importância relativa	Pouco importante
Brincadeiras			
Jogos			
Atividades artísticas			
Atividades físicas			

47. Para você, o que é Educação do Campo?

---

48. Leia o texto abaixo e assinale com um X as habilidades que ele permite trabalhar com os alunos.

#### A FUNÇÃO DA ARTE

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.*

*Viajaram para o Sul.*

*Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas esperando.*

*Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.*

*E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:*

*- Me ajuda a olhar!*

*(GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Trad. Eric Nepomuceno 5ª ed. Porto Alegre: Editora L&PM, 1997.)*

- ( ) informações explícitas
- ( ) interação entre a imagem e o texto escrito
- ( ) relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
- ( ) os efeitos de ironia ou humor do texto

49. Apresentamos, nos quadros abaixo, duas aulas desenvolvidas por duas professoras alfabetizadoras em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I. Analise o encaminhamento metodológico das professoras Ana e Laura e responda as questões que se seguem.

#### **Turma A – Professora Ana**

**A professora Ana mostra um vídeo sobre os golfinhos. Depois lê o texto informativo “Os Golfinhos” e entrega o texto impresso para as crianças colarem no caderno e ilustrarem.**

Professora Ana: - Qual é o título do texto que li para vocês?

Alunos: - Os Golfinhos.

Professora Ana: - A palavra golfinho começa com que letrinha?

Alunos: - Gol....

Professora Ana: - Gol é a sílaba. Qual é a letra?

Alunos: - O...

Professora Ana: - Não, esta é a 2ª letrinha, eu quero saber com qual letrinha começa a palavra golfinho.

Alunos: - H Professora Ana:- Não.

Vamos repetir as letrinhas do alfabeto até chegar nela. Prestem atenção.... Alunos: - A, B, C, D ,E, F,G.

Professora Ana: - G, essa é a letra que começa a palavra golfinho. Pro-

fessora Ana: - Vamos ler as sílabas GA, GE, GI, GO, GU

Professora Ana: - Pede para as crianças repetirem com ela a leitura das sílabas.

Professora Ana: - Vamos circular todas as letras G que aparecem no texto.

Professora Ana: - Agora vamos copiar as sílabas no caderno e escrever uma palavra para cada uma delas.

### Turma B – Professora Laura

**A professora Laura lê, brinca e desfruta com os alunos do poema “A foca” de Vinícius de Moraes em sua dimensão textual. Depois escreve no quadro e faz a leitura apontada para as crianças.**

Professora Laura: - Vamos ler juntos e descobrir quais as palavras que rimam?

Professora Laura e alunos: - “Quer ver a foca - Ficar feliz? - É pôr uma bola. - No seu nariz”.

Professora Laura: - Qual palavra termina igual à feliz?

Alunos: - Nariz.

Professora Laura: - Venha Pedro até o quadro e mostre onde está a palavra.

Pedro: - Aqui professora.

Professora Laura: - Isso mesmo. Vamos ler as palavras. Agora eu vou pintar as duas palavras que rimam.

Professora Laura: - Qual a semelhança entre as palavras foca, ficar e feliz?

Alunos: - A letra F.

Professora Laura: - Certo! Agora vamos ler juntos.

Professora Laura e alunos: - “Quer ver a foca - Bater palminha? - É dar a ela - Uma sardinha”

Professora Laura: - Quais as palavras que rimam.

João: - Palminha com sardinha.

Professora Laura: - Certo! Venha até o quadro e pinte as duas palavras.

Professora Laura: - Vamos continuar marcando as rimas...

Professora Laura: - Agora, vamos ler todas as rimas.

Professora Laura e alunos: - Feliz/nariz – palminha/sardinha - briga/bar-riga - arrumada/garotada...

Professora Laura: - E se trocássemos sardinha por bolinha. Rima com palminha?

Alunos: - Sim!

Professora Laura: - Quem sabe outra palavra que rima com palminha? Vou escrever no quadro...

a) As professoras Ana e Laura desenvolvem práticas pedagógicas que consideram a especificidade do processo de alfabetização na perspectiva do letramento? Por quê?

b) Qual das professoras encaminha o trabalho de análise fonológica, ou seja, de reflexão das partes sonoras da palavra para a apropriação do sistema alfabético de escrita? Explique por quê?

c) Qual turma já estabelece a relação entre a escrita e a pauta sonora das palavras? Como é possível verificar?

d) Você identifica a sua prática pedagógica de alfabetização com o encaminhamento metodológico de qual professora?

Ana ( ) Laura ( )

e) Qual a diferença entre os encaminhamentos metodológicos adotados pelas professoras?

#### IV - INDICADORES DO LETRAMENTO DO PROFESSOR

50. Você considera que as suas competências de leitura e escrita são:

( ) suficientes para a sua vida social e profissional

( ) poderiam ser melhores, tendo em vista as exigências sociais e profissionais

( ) não são suficientes para a sua vida social e profissional

51. Considerando a sua habilidade e disponibilidade para a leitura, como você avalia o seu desempenho:

	Bom	Regular	Insuficiente
Textos curtos do dia a dia (e-mails, bilhetes, propagandas, textos informativos)			
Textos curtos da área de educação			
Textos curtos de outras áreas especializadas			
Textos longos ou livros de literatura			
Textos longos ou livros de educação			
Textos longos ou livros de outras áreas especializadas			

52. Considerando a sua habilidade e disponibilidade para a escrita, como você avalia o seu desempenho:

	Bom	Regular	Insuficiente
Textos curtos do dia a dia (e-mails, bilhetes, propagandas, textos informativos)			
Textos curtos da área de educação			
Textos curtos de outras áreas especializadas			
Textos longos ou livros de literatura			
Textos longos ou livros de educação			
Textos longos ou livros de outras áreas especializadas			

53. Sobre a relação educador-educando, Paulo Freire afirma que:

É preciso que, [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Pedagogia do Oprimido, 2007, p. 23)

Explique a frase sublinhada no texto.

---



---



---

54. Observe a tabela abaixo e responda as questões que se seguem.

Tabela 1 - IDEB nos três Estados do Sul do Brasil

Estados	2005	2007	2009	2011
Paraná	4,6	5,0	5,4	5,6
Santa Catarina	4,4	4,9	5,2	5,8
Rio Grande do Sul	4,3	4,6	4,9	5,1

FONTE: INEP

a) Qual foi a progressão do IDEB do estado de Santa Catarina entre 2007 a 2011?

---



---



---

b) Entre os anos de 2005 a 2011 quanto foi a progressão do índice do IDEB dos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e de Santa Catarina? E qual dos três estados obteve a maior média?

---



---



---

c) Qual o estado em cujo período de 2 anos houve maior salto qualitativo?

---

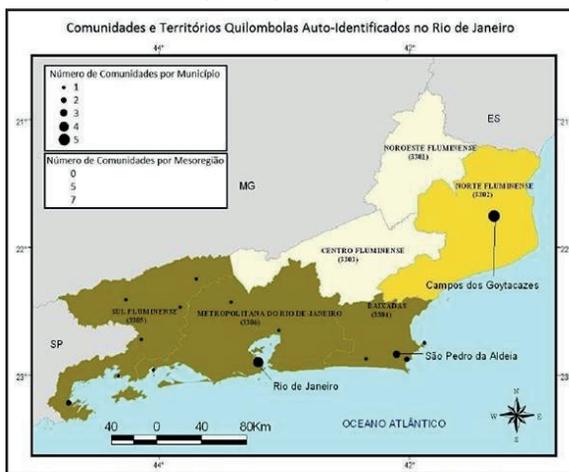


---



---

55. A partir da análise do mapa indique a afirmação correta.



- a) Norte Fluminense e Baixadas possuem os dois municípios com o maior número de comunidades quilombolas.
- b) A região metropolitana do Rio de Janeiro possui três comunidades quilombolas.
- c) O Sul Fluminense possui o maior número de municípios com comunidades quilombolas.

56. Observe o quadro abaixo e responda as questões que se seguem:

	Florianópolis	Joinville	Blumenau	Porto Alegre	Pelotas	Caxias do Sul	Curitiba	Foz do Iguaçu	Cascavel
Florianópolis	-	177	152	466	718	437	312	936	796
Joinville	177	-	117	625	875	524	141	768	627
Blumenau	152	117	-	600	850	442	257	884	743
Porto Alegre	466	625	600	-	259	128	760	831	813
Pelotas	718	875	850	259	-	380	1012	981	965
Caxias do Sul	437	524	442	128	380	-	575	766	735
Curitiba	312	141	257	760	1012	575	-	637	497
Foz do Iguaçu	936	768	884	831	981	766	637	-	142

Distâncias em Km entre as principais cidades da Região Sul do Brasil

a) Quais são as duas cidades com maior distância entre si?

---

---

b) Considerando Florianópolis em relação as outras duas capitais da região sul, qual é a maior distância entre cidades?

---

---

c) Considerando Foz do Iguaçu com relação à Curitiba, Pelotas com relação a Porto Alegre e Joinville com relação à Florianópolis, qual é a menor distância entre cidades

---

---

57. Questão excluída.

58. Leia o texto abaixo e responda a questão que se segue:

Nova lei do trabalho doméstico começa a valer a partir desta quarta-feira (03/04/2013, 13:25 - Portal Brasil)

Com a medida, os trabalhadores domésticos passam a ter os mesmos direitos dos trabalhadores de outras atividades

A nova lei que amplia os direitos trabalhistas dos empregados domésticos, conhecida como PEC das Domésticas, entra em vigor a partir desta quarta-feira (3). Com isso, alguns direitos, como jornada máxima de 44 horas semanais, e não superior a 8 horas diárias, e o pagamento de hora extra, adicional noturno, seguro-desemprego e Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), começam a valer.

De acordo com o governo federal, a extensão dos direitos previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) às trabalhadoras domésticas trará benefícios a toda a sociedade. De um lado, os trabalhadores domésticos terão garantidos os seus direitos, do outro, será elevado o nível de profissionalização da categoria.

Direitos

Os empregados domésticos – entre os quais estão as empregadas, jardineiros, motoristas, cuidadores, babás, entre outros empregados que tenham vínculo empregatício dessa natureza – têm parte dos direitos garantidos pela Constituição aos trabalhadores em geral. Alguns envolvem a remuneração não inferior a um salário mínimo (R\$ 678,00), décimo terceiro salário, folga semanal remunerada, férias, licença- maternidade

e paternidade e aposentadoria.

Entre os novos direitos está o controle da jornada de trabalho, uma das mudanças mais relevantes na prática. Além disso, passam a receber horas extras, que devem ser remuneradas com valor pelo menos 50% superior ao normal.

Empregadores e críticos da medida alegam que a definição da jornada poderia levar à demissão em massa de trabalhadores. Muitos empregados domésticos dormem no local de trabalho, o que gera dúvida, por exemplo, sobre a possibilidade de que as horas à disposição sejam consideradas horas trabalhadas.

Com a carga horária de oito horas diárias ou 44 semanais, o controle deverá ser feito de forma manual, como admite a Consolidação das Leis do Trabalho, em livro de ponto ou quadro de horário onde a trabalhadora doméstica irá assinar diariamente.

Comente sobre os avanços e possíveis problemas que a categoria das trabalhadoras domésticas poderá enfrentar com essa legislação.

---

---

---

---

59. Você considera que este instrumental é capaz de revelar alguma coisa acerca das condições de letramento de quem o preenche? Por quê? O que pensa a respeito deste instrumental? Há mais algum comentário sobre a educação, política educacional, escola ou outros que gostaria de fazer?

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração!

---

# Sobre os autores

---

## **Adriano Antonio Faria**

Mestre e Doutor em Educação, pela Universidade Tuiuti do Paraná. Possui formação em Filosofia, Teologia, Letras, Marketing e Pedagogia. Concluiu pós-graduação lato sensu em Metodologia do Ensino na Educação Superior; EAD; Formação de Docentes e de Orientadores Acadêmicos em EAD e também MBA em Planejamento e Gestão Estratégica, Psicopedagogia em curso, pelo Centro Universitário UNINTER - Curitiba-PR. Publica livros e artigos sobre Educação a Distância. Email: adrianoantoniofaria@gmail.com

## **Ângela Massumi Katuta**

Possui Licenciatura (1990) e bacharelado (1992) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Campus de Presidente Prudente, mestrado em Geografia pela UNESP (1997) e doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo (2005). Professora da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. Tem experiência e publicações na área de Educação, com ênfase em formação de professores, ensino de Geografia e cartografia para escolares, atuando principalmente com os seguintes temas: epistemologia e ensino de geografia, cartografia para escolares, educação e desenvolvimento regional, formação docente inicial e continuada, formação de educadores de comunidades tradicionais (faxinalenses, cipozeiros, quilombolas, pescadores de ilhas fluviais e marítimas, entre outros) e Educação do Campo, linguagens e ensino da geografia, expressões culturais e modo de vida, mídia impressa e ensino de geografia. E-mail: angela.katuta@gmail.com

## **Camila Castiliano Pereira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná (2014). Mestranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (3/2015 a 3/2017). Bolsista CAPES/ Programa Observatório da Educação. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), desde 2012. E-mail: camicps@gmail.com

## **César Augusto Simões Júnior**

Bolsista do projeto “Realidade das Escolas do Campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”, curso de História, Universidade Tuiuti do Paraná.

## **Fabiana Aparecida Franco Rodrigues**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco. Cursou especialização em Educação do Campo pela Universidade Tuiuti do Paraná. Atua como Professora/Pedagoga na Rede Pública do Município de Fazenda Rio Grande/PR. Mestranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). [www.fabyfranco\\_5@hotmail.com](mailto:www.fabyfranco_5@hotmail.com)

## **Geyso Dongley Germinari**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Adjunto e pesquisador do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Irati, na mesma instituição coordena o Laboratório de Ensino de História (LEHIS), também é pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Email: [geysog@gmail.com](mailto:geysog@gmail.com)

## **Katia Aparecida Seganfredo**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas/RS (2004), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina/PR (2008) e Doutorado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2014). Atualmente é Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Laranjeiras do Sul – PR.

## **Luciane Pereira Rocha**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná (2014). Pós-Graduada em Educação Especial pela Faculdade de Pinhais- Fapi (2015). Atualmente Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Quatro Barras –Pr. Foi bolsista de graduação do projeto de pesquisa financiado pelo Programa Observatório da Educação/CAPES (2012-2014). Autora de artigos sobre gestão escolar democrática. Email: [lucianep.rocha@gmail.com](mailto:lucianep.rocha@gmail.com)

## **Maria Antônia de Souza**

Graduada em Geografia (1991) e Direito (2012). Mestre (1994) e Doutora (1999) em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associado C junto à Universidade Estadual de Ponta Grossa e Professora Adjunto na Universidade Tuiuti do Paraná. Tem publicações de livros, capítulos, artigos sobre Educação do Campo e movimentos sociais do campo. É bolsista Produtividade em Pesquisa 1C do CNPq. Coordena o Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas, junto ao Programa de Pós-

Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná. Tem coordenado projeto de pesquisa financiado pelo Programa Observatório da Educação/CAPES. Orienta mestrado e doutorado em Educação, Movimentos Sociais e Educação do Campo. Coordena o Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – Universidade Tuiuti do Paraná, período de 1/11/2012 a 1/11/2016. Email: maria.antonio@pq.cnpq.br

## **Maria Arlete Rosa**

Graduada em Matemática (1978) e Pedagogia (2014). Mestre (1991) e Doutora(1999) em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Foi Diretora de Meio Ambiente e Ação Social da Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR(2003-2010). Atual membro titular do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Tem publicações de livros, capítulos, artigos sobre movimentos sociais, educação ambiental, Educação do Campo. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas, junto ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná e Programa Observatório da Educação/CAPES. Orienta mestrado e doutorado em Educação, Movimentos Sociais, Educação Ambiental e Educação do Campo. Email: mariaarleterosa@gmail.com

## **Maria de Fátima Rodrigues Pereira**

Possui graduação em História pela Universidade de Coimbra (1976), mestrado em Metodologia de Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicamp (1999) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). É professora adjunta do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná. É autora de artigos e livros com destaque para Formação de Professores. Debate práticas necessárias a uma Educação Emancipadora. Coordena o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais - TEPE/UTP. Orienta mestrado e doutorado em Educação. Suas pesquisas estão centradas, principalmente, nos seguintes temas: formação e trabalho de professores, políticas educacionais, trabalho e educação. Email: maria.pereira@utp.br

## **Maria Iolanda Fontana**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná e em Educação Artística pela Faculdade de Educação Musical do Paraná. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Atuou na Educação Básica, como pedagoga escolar na rede pública municipal, estadual e privada, com experiência em

todos os níveis de ensino. Atualmente é professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná e pesquisadora junto ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação. Atua como conselheira do Conselho Municipal de Educação de Curitiba, representando o segmento das Instituições do Ensino Superior - Formadoras do Magistério. Tem produção principalmente nos seguintes temas: política educacional, curso de Pedagogia, formação de professores, pesquisa pedagógica e currículo escolar. Email: maria.iolanda.fontana@gmail.com

### **Patrícia Correia de Paula Marcoccia**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2000). Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2011). Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Atuou como pedagoga e professora na Rede Municipal de Ensino de Curitiba entre os anos de 2000-2013. Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: pa.tyleo12@gmail.com

### **Regina Bonat Pianovski**

Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1981). Tem especialização em psicopedagogia (CEP Jorge Visca - 1992 ), em psicomotricidade (CESIR - 1995 ) e educação especial ( UTP -1991). Mestre em educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2012). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP) da Universidade Tuiuti do Paraná. Doutoranda em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná. Participa como bolsista no projeto do Observatório da Educação: Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos Projetos Político-pedagógicos, aprovado pelo Edital 049/2012 CAPES/INEP. Professora de graduação e pós-graduação. Email: reginabonat@yahoo.com.br

### **Rita de Cássia Gonçalves**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Adjunta e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, em Curitiba. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas da mesma instituição e do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Editora do Periódico Científico “Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional”, da Universidade Tuiuti do Paraná, em Curitiba. Email: rita.santos@utp.br

## **Rosana Aparecida da Cruz**

Graduada em Pedagogia (1991). Mestre (2014) e Doutoranda (2015) em Educação, pela Universidade Tuiuti do Paraná. Atualmente coordena as escolas localizadas no campo do Município de Tijucas do Sul- PR. É bolsista do Projeto Observatório da Educação/ CAPES, integrando o Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas pela Universidade Tuiuti do Paraná (NUPECAMP). Desenvolve pesquisas sobre Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico. Email: rosanacruz2007@yahoo.com

## **Rosilda Maria Borges Ferreira**

Graduada em Letras-Português pela Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (1988). Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre (2001) em Engenharia de Produção: Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Formação de Professores em Educação a Distância (UFPR-2001). Especialista em Organização Escolar e Práticas Pedagógicas pela UTP (1994). Professor Adjunto na Universidade Tuiuti do Paraná, desde 1998 e professora na Faculdade Isepe-Guaratuba. Tem publicação de Artigo sobre Educação do Campo. Orienta Trabalho de Conclusão de Curso, da Graduação – Pedagogia.

## **Sandra Aparecida Machado Polon**

Graduada em Pedagogia (1995). Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2002). Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2014). Professora no curso de Pedagogia junto à Universidade Estadual do Centro-Oeste- Unicentro. Email: sandrapolon@yahoo.com.br

## **Simeri de Fátima Ribas Calisto**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1991), especialização em Magistério da Educação Básica (1999) pelas Faculdades Integradas Espírita e Organização do Trabalho Pedagógico (2006) pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é pedagoga nas redes municipais de Curitiba e Araucária. Coordenadora de Finanças do Sindicato do Magistério Municipal de Araucária (SISMMAR) Participa do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Colaboradora no Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas, junto ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação (UTP). Conselheira Nacional de Educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Email: sifatima@oi.com.br



**PARA SER, UTP.**



**Universidade  
Tuiuti do  
Paraná**