

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

**A ESCOLA DO CAMPO E SEU SIGNIFICADO: O PONTO DE VISTA DE
PROFESSORES E PROFESSORAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO
PARANÁ**

MARCIANE MARIA MENDES

**CURITIBA
2009**

MARCIANE MARIA MENDES

**A ESCOLA DO CAMPO E SEU SIGNIFICADO: O PONTO DE VISTA DE
PROFESSORES E PROFESSORAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO
PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação no
Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Paraná, Linha de
Pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria F. Braga
Garcia

**CURITIBA
2009**

DEDICATÓRIA

A meu pai Aroldo, que sempre acreditou na importância de estudar, e sempre me incentivou a 'voar' mais alto. Obrigada – mesmo com pouca escolaridade afirmava sempre que a escola me levaria a algo grande.

À minha querida mãe Terezinha, que tem sido em minha vida um exemplo de coragem, determinação e bondade. Pelo amor incondicional as suas filhas.

Às lindas irmãs Marinês, Marilene e Maély pelo carinho e compreensão do distanciamento.

Ao meu sobrinho Flavinho, pequeno grande menino, presente. Uma surpresa gratificante que alargou nossos horizontes. Pela alegria que me proporciona nas suas peripécias.

Ao amado companheiro Valdecir, por superar comigo tantos desafios. Pela ajuda, desde quando ingressar no mestrado era um sonho, até a finalização deste trabalho. Sem seu infinito apoio, amor, e companheirismo, os dias seriam mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Dr^a. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, que acreditou na relevância desse trabalho, com sabedoria e paciência contribuiu no processo de ‘lapidação’ da iniciante pesquisadora.

Aos professores Maria Antônia de Souza e Geraldo B. Horn por suas aferições, indicações, empréstimos de materiais; pelos encaminhamentos sugeridos no exame de qualificação.

A todos os professores e colegas do mestrado, especialmente aos colegas de orientação Jaqueline e Heleno, companheiros de muitas inquietações, reflexões e alegrias.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por ter autorizado a realização desta pesquisa.

Aos Coordenadores da Educação do Campo dos Núcleos Regionais de Educação que generosamente contribuíram na distribuição dos instrumentos de pesquisa. Obrigada queridos/as colegas.

Agradeço aos 1.879 professores e professoras que participaram da pesquisa preenchendo o instrumento de coleta de dados, cuja disponibilidade permitiu o acesso aos dados relativos às suas vivências e experiências do cotidiano escolar.

De modo especial aos companheiros da equipe de trabalho da Coordenação da Educação do Campo, que entre expectativas e desencantos, fortaleceram minha vontade de continuar contribuindo na Educação do Campo. Especialmente ao Cassius, Daniela, Eduel, Miriam e William. E aos colegas Luciana, Regina, Aninha, Magda, Izabel, Salma e Júnior, que chegaram quase no final do percurso, mas foram sempre muito solícitos. Obrigada pela compreensão, a uma ‘coordenadora’ em pleno mestrado!

À Mariana Silveira pela seriedade e dedicação com que auxiliou na sistematização e organização dos dados. E minha querida irmã Maély pela ajuda na finalização.

À Andréa, linda menina, obrigada pela contribuição na engenhosidade dos gráficos.

À prof^a. Rosicler Göedert, por ser incentivadora na conquista da vaga no mestrado nesta linha de pesquisa. Rosi, obrigada pela força, por não ter me deixado desistir. Saiba que faz parte desta realização.

Aos meus amigos com quem pude contar sempre, Palmira Sevegnani de Freitas, Cecília Maria Ghedini, Márcia Porto, Jefferson Salles, pelas oportunas manifestações de companheirismo e de encorajamento.

Ao querido amigo Eduel Bandeira, pessoa de rara meiguice e amabilidade, pela amizade sincera e confiança.

À amiga Daniela Carla de Oliveira, pelo apoio efetivo, e colaboração na construção das planilhas da pesquisa empírica, pela agilidade, detalhismo e competência incomuns.

A inesquecível amiga Natacha Eugênia Janata, que me ajudou e incentivou a lutar por um mundo melhor e para todos, você é exemplo de 'determinação' em minha vida. Agradeço por tudo, e esse tudo é muita coisa!

Ao Antenor Martins de Lima Filho, meu 'eterno' coordenador, pela amizade construída nos momentos em que compartilhamos a causa da Educação do Campo. Agradeço a companhia prazerosa, bem humorada e inventiva.

Aos companheiros/as dos espaços de militância e dos movimentos sociais do campo, que lutam diariamente, apesar das mazelas sociais e dos disparates políticos que insistem em nos cansar. Pela valorosa contribuição desses coletivos em minha formação.

À minha família, que apesar da minha ausência, esteve sempre presente. Queria registrar aqui, para sempre, minha profunda admiração e amor por vocês.

Ao amado Valdecir por sua extensa paciência, pelo seu amor infinito, por sempre estar disposto a me ajudar em qualquer situação e principalmente pelo seu apoio que me conforta e me deixa mais forte para superar meus desafios.

RESUMO

Analisa, a partir das relações dos professores e professoras com as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo do Estado do Paraná, elementos que se constituem como especificidade das escolas do campo, do ponto de vista desses sujeitos. Busca aproximar-se dos professores da rede estadual que atuam nas Escolas do Campo, para conhecer elementos que sustentam suas relações com o seu trabalho, particularmente do ponto de vista dos materiais de orientação curricular e sua apropriação no espaço escolar (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, LOPES, 2004, EDWARDS, 1997) e também para identificar significados que atribuem à Escola do Campo. Sustenta-se na concepção de escola e currículo como construção social, o que possibilita reconhecer as determinações estruturais dos processos de escolarização, mas também explicitar as ações dos sujeitos que contribuem para a produção dos processos sociais no interior da escola. O trabalho empírico foi realizado por meio de questionários, com a finalidade de levantar informações sobre a atuação profissional, a formação dos docentes e sua participação no processo de discussão e elaboração das diretrizes para a Escola do Campo. Além disso, objetivou identificar os significados que a escola do Campo tem para esses sujeitos, a partir das características atribuídas, por eles, a essa Escola. Os resultados permitiram constatar que: apenas parte dos professores que afirmam lecionar em escolas do campo conhecem e utilizam as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo; as Diretrizes Disciplinares, não específicas para a Escola do Campo, são referidas de forma intensa por esses professores; o uso das Diretrizes se dá pela preocupação com a metodologia de ensino e com a necessidade de estratégias próprias para a escola do Campo; um número significativo de professores não participou dos debates curriculares, em parte por estarem há menos de cinco meses em trabalho nas Escolas do Campo; a atividade com maior participação foram os encontros descentralizados e os grupos de estudo. Em relação à compreensão sobre o que diferencia a escola do Campo, as respostas indicaram três grandes categorias: a estrutura curricular, com conteúdos de base, mas com especificidades no tratamento desses conteúdos; as finalidades do ensino, com vistas à valorização e à permanência dos sujeitos no campo; e as características dos sujeitos escolares, especialmente os alunos e suas famílias, que são identificados como respeitosos, comprometidos com o trabalho e participativos.

Palavras-chave: Educação do Campo; Escola do campo; Currículo; relação dos professores do campo com as orientações curriculares.

ABSTRACT

The present work analyzes, based on the relationships between teachers and the State Guidelines for Countryside Education in the State of Paraná, elements which are constituted as specific in the countryside schools. It seeks to become closer to the state teachers who work in the Countryside Schools, in order to acknowledge elements which support their relationships with their work, particularly analyzing the materials of curricular guidance and their appropriation in the school environment (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, LOPES, 2004, EDWARDS, 1997). The work underlies in the conception of school and curriculum as social constructions, what enables to recognize the structural determinations of the processes of scholar education, and also to expose the actions of the subjects who contribute to the production of the social processes inside the school. The empirical work was conducted through the use of surveys, aiming to rise information about the professional perform, the formation of the teachers and their participation in the process of discussion and elaboration of the guidelines for the Countryside School. Furthermore, the work aimed to identify the meaning that the Countryside School has for these subjects, based on characteristics attributed by them to this School. The results enabled to verify that: only a part of the teachers who affirm to teach in countryside schools know and use the State Guidelines for Countryside Education; the Discipline Guidelines, not specific for the Countryside Schools, are intensely referred by these teachers; the use of the Guidelines is due to the concern with teaching methodology and due to the necessity of specific strategies for the Countryside School; a significant number of teachers did not participate in the curricular debates, partially due to the fact of being less than five months working in the Countryside Schools; the activity with higher participation level were the decentralized meetings and the study groups. Regarding the comprehension about what differentiates the countryside school, the answers indicated three major categories: the curricular structure, involving basic contents but also specificities in handling these contents; the teaching aims, focusing in the valorization and permanence of people in the countryside; and the characteristics of the school subjects, especially the students and their families, who are identified as respectful, participative and committed to the work.

Keywords: Education in the Countryside; Countryside schools; Curriculum; relationship between countryside teachers and curricular guidelines.

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE TABELAS	ix
LISTA DE GRÁFICOS	x
LISTA DE QUADROS	xi
INTRODUÇÃO	1
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: SITUANDO O CAMPO TEÓRICO E EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO	10
1.1 ELEMENTOS PARA HISTORICIZAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	11
1.2 PERCURSOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ.....	27
2 CONCEPÇÕES DE ESCOLA E CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO	42
2.1 ESCOLA E CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	43
2.2 ELEMENTOS PARA DISCUTIR O SIGNIFICADO DA ESCOLA DO CAMPO ...	51
3 PROFESSORES, SUA FORMAÇÃO CONTINUADA E SEU PONTO DE VISTA SOBRE A ESCOLA DO CAMPO	58
3.1 O TRABALHO DE CAMPO: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	60
3.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA.....	64
3.3 OS PROFESSORES, SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ALGUMAS RELAÇÕES COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ORIENTAÇÃO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO	80
3.4 ELEMENTOS QUE OS PROFESSORES E PROFESSORAS SELECIONAM PARA CARACTERIZAR E DIFERENCIAR A ESCOLA DO CAMPO.....	94
3.4.1 Estrutura e Organização do Trabalho de Ensino no Campo	95
3.4.2 Finalidades do Trabalho de Ensino	102
3.4.3 Sujeitos da Escola do Campo.....	105

CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	127
APÊNDICE A – Autorização da Secretaria de Estado da Educação/PR.....	128
APÊNDICE B – Questionário	130
APÊNDICE C – Mapa de Localização dos Núcleos Regionais de Educação	133
APÊNDICE D – Levantamento do Diagnóstico	134
APÊNDICE E – Número de Escolas que participaram da pesquisa por Núcleo Regional de Educação e Municípios jurisdicionados	135
APÊNDICE F – Dados Reunidos: 28 Núcleos Regionais de Educação	136
ANEXOS	157
ANEXO A – Levantamento do Número de Professores/as das Escolas do Campo	158
ANEXO B – Levantamento do Número de Escolas Estaduais localizadas no Campo e Número de Alunos	159

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – População Residente segundo a localização do domicílio - Brasil e Regiões Geográficas - 2000	24
TABELA 02 – Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais - 1991-2000 ..	24
TABELA 03 – Taxa de Escolarização Bruta por nível de ensino e localização – Brasil – 2002.....	25
TABELA 04 – Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, na 4 ^a . e 8 ^a . série do Ensino Fundamental – Brasil – SAEB/2001	25
TABELA 05 – Número Médio de Anos de Estudos da População de 15 anos ou mais – 2001.....	26
TABELA 06 – Faixa Etária dos/as Professores/as	65
TABELA 07 – Residência	65
TABELA 08 – Graduação	69
TABELA 09 – Pós-graduação.....	70
TABELA 10 – Localização das Escolas do Campo dos 28 Núcleos Regionais de Educação, segundo os/as Professores/as.....	72
TABELA 11 – Número de professores que responderam ao questionário, por núcleo e localização de escola, segundo identificação dos próprios professores.....	75
TABELA 12 – Tempo de Trabalho na Escola	77
TABELA 13 – Atividade Docente.....	79
TABELA 14 – Conhecimento das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo, nos 28 Núcleos Regionais de Educação.....	84
TABELA 15 – Formas de participação no Processo de Elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo, segundo os professores.	87
TABELA 16 – Utilização das Diretrizes no trabalho, segundo os professores.....	87
TABELA 17 – Em que atividades do seu trabalho as Diretrizes contribuem	88
TABELA 18 – Partes das Diretrizes que contribuem para o trabalho docente	88

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Localização das Escolas do Campo dos 28 Núcleos Regionais de Educação, segundo os/as professores/as.....	72
GRÁFICO 02 – Formação Continuada / Participação em Seminários, por Localização de Escola e Núcleo.....	82
GRÁFICO 03 – Formação Continuada / Participação em Simpósio, por Localização de Escola e Núcleo.....	82
GRÁFICO 04 – Formação Continuada/Participação em Encontros Descentralizados, segundo Localização de Escola e Núcleo	83
GRÁFICO 05 – Formação Continuada / Participação em Grupos de Estudo, segundo Localização de Escola e Núcleo.....	83
GRÁFICO 06 – Conhecimento das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo, nos 28 Núcleos Regionais De Educação	85

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Formas de Acesso às Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo, segundo os professores.....	86
--	----

INTRODUÇÃO

A intenção desta pesquisa surgiu de minhas experiências; primeiro, do contato que tenho desde a infância com os sujeitos que vivem no campo; e, segundo, como professora de Educação Física que atuou em escolas da rede privada e pública, municipal e estadual - nesta última instância governamental lecionando em escolas localizadas no campo (Distrito de Socavão), nas imediações do município de Castro - PR, interior do Estado do Paraná.

Comprometida com a escola pública, e particularmente com a escola do campo, desde 2005 desenvolvo trabalhos na Secretaria de Estado da Educação/Coordenação da Educação do Campo. Durante oito anos, inserida no contexto educacional (municipal, estadual, particular e gestor), pude acompanhar e sentir os diferentes contextos escolares e, partindo desse conjunto de experiências profissionais, busquei responder às inquietações, especialmente enquanto professora da Escola Pública Rural aprofundando meus conhecimentos para problematizar e compreender a realidade da escola do campo.

Nesse processo, tenho participado e presenciado, junto aos professores e professoras, inúmeras discussões acerca da Educação do Campo, que estão inseridas no campo teórico que permite investigar questões tais como: qual é a concepção e conceito de Educação do Campo debatidos nesta última década? qual é a realidade da escola do campo no Brasil contemporâneo? de que escola estamos falando? quem são os professores e professoras que atuam nessas escolas? que conceito de escola do campo eles têm? os processos de formação continuada atendem às necessidades desses professores e professoras? como é compreendido o currículo para uma escola do campo?

Essas questões, que compõem o debate educativo nesse tema específico, passaram a fazer parte de meu trabalho, sobretudo quando comecei a desenvolver ações voltadas para a formação continuada dos professores da Rede Estadual de Educação, no interior da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, particularmente no âmbito das atividades da Coordenação da Educação do Campo.

Uma primeira questão a ser discutida neste campo de estudo refere-se às diferentes denominações que tem sido atribuídas ao longo da história à educação rural e que atualmente é referida como “Educação do Campo”. Não se trata, obviamente, apenas de uma mudança de nome; uma série de transformações

aconteceram durante o último século, em decorrência dos processos de luta por escolarização para as populações que vivem no campo e essa nova denominação pretende ser indicativa de uma nova posição diante dessa Escola.

A história desta educação não é recente, mas só foi percebida, jurídica e educacionalmente falando, nas primeiras décadas do século XX, quando os movimentos migratórios entre campo e cidade se intensificaram e começaram a provocar o aumento da população nas cidades. Isso fez com que se iniciassem discussões mais intensas em torno da Educação Rural no Brasil.

Durante esse século, a temática passa a ser considerada com diferentes perspectivas nos seguintes documentos oficiais: Constituição Federal de 1934; Constituição Federal de 1937; Decreto nº 9.613 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946; Constituição Federal de 1946; Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024 /1961; Constituição Federal de 1967; Lei de Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º Grau 5692 / 1971; Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 / 1996.

A análise destes documentos revela que, apesar de estar historicamente incluída nas lutas de diversas organizações sociais, a questão não recebeu devida atenção no âmbito das políticas públicas, tanto federais quanto estaduais. A partir do final dos anos 1990 é que as discussões a respeito da Educação do Campo tomaram força com a realização dos seguintes eventos: I ENERA (I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária -1997) e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), promovidos pelas entidades CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), e da UNB (Universidade de Brasília).

A partir de então e, segundo a leitura de alguns pesquisadores¹, há uma contraposição à concepção anterior, sinalizando uma mudança conceitual que se

¹ “É importante esclarecer que os termos *rural* e *campo* possuem sentidos diferentes neste texto. O sentido da educação rural aparece quando há referência à política educacional do início e decorrer do século XX, cuja preocupação era com ações que pudessem superar o “atraso” presente entre os trabalhadores e moradores do espaço rural. Já o sentido de Educação do Campo aparecerá quando estiver em destaque a ação dos movimentos sociais e as parcerias em desenvolvimento neste início de século XXI, oriundas da dinâmica social do campo no final do século XX. É um conceito configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo, destacando os aspectos da identidade e da cultura. Na atualidade, o campo aparece nas propostas educacionais dos

expressa também na mudança de denominação: de Educação Rural para Educação do Campo.

No início do século XXI, após inúmeras reivindicações e debates, foi aprovado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica o primeiro documento que apresenta um conjunto de princípios e procedimentos para as Escolas do Campo. Trata-se das Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002) que marcam, oficialmente, o movimento em torno da Educação do Campo no Brasil.

Assumida como política pública educacional na instância federal, também passa a conquistar espaços nos Estados. O Paraná esteve presente como um dos protagonistas no cenário de reivindicações e uma das ações do governo Estadual para implementação das Diretrizes Operacionais foi a criação da Coordenação da Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação em 2003, a exemplo de outros estados. Entretanto, diferentemente de outros estados, no Paraná se definiu pela construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006).

Nas duas últimas décadas, além da documentação oficial específica para a Educação do Campo, deve-se apontar, ainda, a contribuição dos debates teóricos presentes na coletânea “Por uma Educação Básica do Campo” (1999, 2000, 2002, 2004 e 2008). Estes referenciais, somados aos estudos de pesquisadores como Maria Nobre Damasceno, Roseli Salete Caldart, Miguel Gonzalez Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, Mônica Castagna Molina, José Eli da Veiga, Maria Antônia de Souza e Célia Vendramini, entre outros, deram visibilidade crescente à educação dos sujeitos do campo e esta, também aos poucos, ganha espaço em pesquisas acadêmicas vinculadas em sua maioria a temas que envolvem os movimentos sociais, dentre os quais o mais visível é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essas pesquisas são realizadas, sobretudo, na área da Educação e, nesse conjunto, possibilitam também a compreensão do contexto da Educação do Campo no Brasil.

A esse respeito, Souza (2007, p. 446) destaca que a partir de “1990 (...) as pesquisas sobre a educação e/no MST emergiram e se fortaleceram”. Ela também informa que uma das primeiras a escrever sob esta temática foi Roseli Salete

movimentos sociais com a idéia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra” (SOUZA, 2006, p. 51).

Caldart (1987), na Universidade Federal do Paraná (UFPR); além dessa pesquisadora, há outras, como Andrade (1993) e Souza (1994), que produziram pesquisas na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); e Vendramini (1992) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Assim, “a educação do campo ganha novos estudos a partir da dinâmica produzida por um movimento social de expressão no cenário político”. (SOUZA, 2007, p. 8).

Outro fato significativo que “contribuiu para a ampliação das reflexões sobre os movimentos sociais e as lutas por escola pública, [... e que fortaleceu] o debate sobre os aspectos educativos (no campo não - formal)” presentes nesses movimentos foi o surgimento do “grupo de trabalho (GT) Movimentos Sociais e Educação na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)” (SOUZA, 2007, p. 6).

No que se refere à Educação do Campo, a mesma autora destaca que houve uma ampliação no número de pesquisas, mas chama a atenção para o fato de que esse crescimento não foi suficiente ainda para retirar da marginalidade o debate em torno da educação rural na construção de conhecimentos educacionais (SOUZA, 2007, p. 9). Fato semelhante também é identificado em outros países, em Portugal, por exemplo, onde, de acordo com Rui Canário (2000), a escola do campo também ocupa posição periférica e marginal nas atividades de investigação.

Segundo as palavras de Damasceno e Beserra (2004), a proporção média de pesquisas concluídas durante as décadas de 1980 e 1990 “é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação” (p. 77). Ainda a respeito das pesquisas, as mesmas autoras indicam que as regiões Nordeste e Sul concentram o maior número de estudos nessa área, o que, segundo elas, “pode estar relacionado com fatores como a importância do rural nessas regiões, em primeiro lugar, e, decorrência disso, a formação de grupos de pesquisa dedicados ao tema” (2004, p. 81).

Outras áreas do conhecimento, além da Educação, também dedicam atenção ao campo, explorando de uma forma ou de outras questões inerentes aos sujeitos do campo e sua educação, como na Agronomia, Ciências Sociais, História, Geografia, Antropologia, Educação Física, Saúde, Psicologia, Letras, entre outras.

Essas questões contribuíram para a elaboração do projeto inicial de pesquisa, apresentado à seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Federal do Paraná, com o objetivo de investigar práticas pedagógicas nas escolas do campo. Entendido como primeira etapa de pesquisa e atividade obrigatória na disciplina de Seminário de Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino II, realizei estudo exploratório que contribuiu para amadurecer o projeto e questões, redefinindo elementos como as possíveis formas de investigação, bem como a amplitude do conceito de prática pedagógica e as dificuldades de aproximação com as escolas, a partir dele.

Concluída a revisão bibliográfica inicial, e após inúmeras leituras e muita reflexão, o próximo desafio foi a construção de um texto capaz de situar o campo teórico da Educação do Campo, especialmente a partir da década de noventa. Este esforço contribuiu para refinar o olhar a respeito das características do campo, espaço social em que se inscreve a educação e a escola do campo – tema que escolhi estudar – apontando para a necessidade de ampliar o referencial teórico até então assumido em minhas atividades profissionais.

Esse trabalho – leitura, reflexão, escrita – permitiu estabelecer uma aproximação com a construção histórica dos significados, abordando-os de forma analítica para que pudessem então se estabelecer como elementos de um determinado domínio científico. Tratava-se, então, de colocar em questão minhas certezas e convicções sobre a escola do campo no Paraná, fundamentos esses que haviam dirigido até então minhas ações enquanto técnica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, de forma a abrir espaço para a construção de uma pesquisa que não apenas confirmasse aquelas convicções, mas que trouxesse novos conhecimentos sobre o tema.

Nessa direção é que passei a perguntar sobre quais seriam as especificidades da escola do campo de acordo com professores e professoras da rede estadual. Perguntei-me também sobre o que teriam estabelecido como referências para seu trabalho nas escolas a partir das orientações curriculares que foram debatidas e produzidas no Estado do Paraná, nos últimos anos. Assim, neste contexto de conflitos provocados pelos embates entre as pressuposições e as novas idéias e problematizações derivadas dos diálogos teóricos e metodológicos, para que o trabalho se efetivasse, uma reflexão de Verônica Edwards (1997) contribuiu para o entendimento do significado da construção do conhecimento:

Nesse processo, junto à inconfessada certeza anterior foi-se decantando uma outra: não basta hastear novamente as velhas crenças; não é solução acreditar agora em seus contrários; é necessário voltar sobre o que acreditávamos conhecer, questionar o óbvio, voltar sem trégua sobre nosso senso comum (p. 11).

Nesse trabalho de ida e volta sobre o tema que escolhi, nos momentos de angústia e de incertezas, na busca por questões mais precisas, na leitura e discussão de textos, o objeto de pesquisa foi destruído, construído e reconstruído, como resultado de processos significativos de amadurecimento e reflexão.

A partir das questões trazidas pela etapa exploratória da pesquisa – especialmente o levantamento bibliográfico mais específico – e pela leitura de autores que trabalham com o conceito de escola como construção social, impôs-se a necessidade de uma reestruturação da pesquisa para ir ao encontro dos sujeitos que atuam nas escolas do campo. Sem desconsiderar a certeza de que o espaço escolar, no mundo capitalista, é espaço de reprodução social, as leituras apontaram a necessidade de colocar em questão a força da ação dos sujeitos nesse universo.

Refiz, então, as perguntas de pesquisa e apontei como objetivo conhecer as relações dos professores com as orientações curriculares oficiais que – segundo se supõe – estão orientando as práticas escolares nas escolas do campo. Considerando-se que elas foram produzidas, segundo os documentos oficiais, com a colaboração dos professores, em um amplo debate que teve lugar a partir de seminários e cursos, promovidos com essa finalidade, é relevante perguntar como esses sujeitos estão se relacionando com tais propostas, especialmente buscando uma aproximação com o conceito de escola do campo que os professores têm, enquanto sujeitos que ensinam nessa escola.

A partir dessas questões iniciais é que se definiram os objetivos desta investigação: discutir, a partir das relações dos professores/as com as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo, elementos que se constituem como especificidade das escolas do campo, do ponto de vista destes sujeitos.

Para a concretização e avanço na construção do trabalho empírico, tomei como referência os autores Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (1990). Dentre as possibilidades apontadas pelos autores, fiz a opção por utilizar o inquérito escrito (questionário) como instrumento para a produção dos dados para minha pesquisa. Para tanto, construí um questionário (APÊNDICE B) composto por dez questões que abordam aspectos da formação e da atuação

profissional, bem como o conhecimento sobre as orientações curriculares e sobre a participação dos sujeitos nas atividades de debate das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo. Uma última questão – aberta – buscou levantar elementos sobre a compreensão dos professores e professoras sobre a especificidade da escola do campo.

Solicitei autorização para a realização da pesquisa (APÊNDICE A), concedida pela Superintendência da Educação com a recomendação de que não fossem usados os mecanismos internos da SEED para contato com os professores, de forma a evitar qualquer vinculação da investigação com a Coordenação da Educação do Campo/SEED.

Encaminhei, então, o questionário aos 31 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná solicitando que distribuíssem às escolas/colégios jurisdicionados a eles, o que significaria, aproximadamente, 7.486 professores/as (ANEXO A) da Rede Estadual de Educação. Desse total de instrumentos enviados, retornaram, 1.879 questionários (APÊNDICE D), dos seguintes Núcleos Regionais de Educação, totalizando 28 Núcleos: Apucarana; Área Metropolitana Norte; Área Metropolitana Sul; Assis Chateaubriand; Campo Mourão; Cascavel; Dois Vizinhos; Foz do Iguaçu; Francisco Beltrão; Goioerê; Guarapuava; Ibaiti; Irati; Ivaiporã; Jacarezinho; Laranjeiras do Sul; Loanda; Londrina; Maringá, Paranaguá; Paranavaí; Pato Branco; Pitanga; Ponta Grossa; Toledo; Umuarama; União da Vitória e Wenceslau Braz (MAPA – APÊNDICE C).

Inicialmente, as respostas foram tratadas quantitativamente, por Núcleo Regional de Educação, Município e Escola. Posteriormente, os resultados dos vinte e oito Núcleos foram totalizados, gerando quadros que foram, em parte, incorporados ao texto, mantendo-se outros apenas como Apêndices.

A questão de número 10, devido à sua abrangência e importância na pesquisa recebeu tratamento diferenciado, por meio de análise qualitativa feita a partir de minha leitura do registro das respostas e, posteriormente, a separação em função das categorias iniciais. Essas categorias foram elaboradas a partir de sua recorrência e deram origem a vinte categorias sociais: teoria e prática; valores (disciplina escolar, respeito, interesse, valorização do professor); conteúdos específicos; conteúdos da base comum/universais; projeto horta na escola; escola rural/campo é considerada igual à escola urbana; escola rural/campo é diferente da escola urbana; realidade do campo; permanência/fixação no campo (jovem); espaço

de socialização; localização da escola na área rural; profissionalização; desenvolvimento sustentável; participação da família/comunidade na escola; número menor de alunos; infra-estrutura precária; valorização dos sujeitos do campo; aluno do campo é diferente; trabalho/vivência no campo; e ideologia (socialismo x capitalismo). Essas categorias foram, portanto, construídas a partir de sua recorrência nas afirmações dos/as professoras/as. De acordo com Rockwell (1986): “Las categorías sociales son aquellas que se presentan de manera recurrente en el discurso o en la actuación de los habitantes locales, y que establecen distinciones entre cosas del mundo en que viven” (p. 51).

Sobre esse conjunto de categorias sociais, atuei, como pesquisadora, buscando encontrar elementos que permitissem sua articulação em torno de categorias analíticas. O resultado desse trabalho permitiu, nas análises finais, estruturar as concepções dos professores e professoras que participaram da pesquisa em torno de três eixos, indicativos de suas formas de compreender a especificidade da Escola do Campo. Assim, os resultados apontam que a diferenciação é feita pelos professores e professoras a partir: a) da estrutura e organização do trabalho de ensino nas escolas do campo; b) das finalidades do trabalho de ensino; c) das características dos sujeitos das escolas do campo.

Para apresentar o percurso da investigação realizada, apresentam-se no primeiro capítulo elementos que permitem situar a Educação Rural e a Educação do Campo, no Brasil, a partir da década de 1930 até os dias atuais. Além disso, o capítulo permite acompanhar a inserção dos movimentos sociais na construção de um novo conceito denominado de Educação do Campo, que potencializa as discussões de políticas educacionais capazes de proporcionar visibilidade à diversidade dos sujeitos do campo. O texto foi sustentado particularmente pelos trabalhos de Sérgio Celani Leite, Maria Julieta Costa Calazans, Maria Socorro Silva, Roseli Salete Caldart, Maria Antonia de Souza e Eliane Dayse Pontes Furtado.

No segundo capítulo, apresentam-se os elementos específicos sobre a conceituação de escola e currículo enquanto construção social. Para tanto, o texto possui três momentos em que são discutidas, em primeiro lugar, questões referentes ao cotidiano escolar, aos saberes escolares, à cultura escolar e cultura da escola, e, aos sujeitos no universo da escola, conceitos necessários para a aproximação com o universo escolar pela realização do trabalho empírico. Esses conceitos são abordados a partir dos trabalhos de Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta, Jean-Claude

Forquin e Verónica Edwards. Em segundo lugar, as discussões se voltam para a construção social do currículo, a produção do conhecimento escolar, programas e reformas educacionais, tomando como referência os estudos de Ivor F. Goodson e Alice Casimiro Lopes. E, em terceiro lugar, entram em foco as questões referentes à escola do campo – caracterização e conceito - que são fundamentados nos estudos e reflexões de Maria Antônia de Souza, Miguel González Arroyo e Roseli Salette Caldart.

No terceiro capítulo apresentam-se os resultados da investigação realizada, que permitiu aproximar a investigação de sujeitos que atuam nas Escolas do Campo do Estado do Paraná. Inicialmente, relata-se o processo do trabalho de campo e descrevem-se os instrumentos de pesquisa. Em seguida, utilizando informações do questionário aplicado, são analisados elementos que permitem informar sobre quem são os sujeitos participantes - neste caso, 1.879 professores e professoras que atuam nas Escolas do Campo paranaenses, e que representam cerca de 25% do total.

Ainda, como resultado, identificam-se as formas de participação dos professores/as nos debates curriculares específicos para a Escola do Campo que foram propostos no Estado do Paraná entre 2004 e 2006 e o grau de conhecimento que informam ter em relação às diretrizes nacionais e as estaduais. Finalmente, o terceiro capítulo indica elementos diferenciadores das Escolas do Campo, do ponto de vista dos sujeitos que participaram da investigação, analisando-os na relação com as diretrizes estaduais.

Nas considerações finais, são retomados os principais elementos da pesquisa, em sua totalidade, apontando contribuições do estudo e seus limites.

Entendo que estão, nesta dissertação, anunciadas possibilidades de continuidade de pesquisas que, tomando como ponto de partida o conjunto de referenciais já consolidados para o debate da temática, permitirão avançar no sentido de compreender o papel que os professores e professoras exercem na produção efetiva do currículo – entendido não apenas como normatização ou prescrição, mas em sua dimensão mais próxima às salas de aula das Escolas do Campo.

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: SITUANDO O CAMPO TEÓRICO E EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO

O movimento de produção acadêmica no campo educacional, especialmente nos últimos quarenta anos, fortalecido pelas abordagens sociológicas, antropológicas e históricas sobre a escolarização, ampliaram a compreensão sobre a necessidade de que esse processo seja examinado à luz das relações entre cultura e escola.

Inicialmente marcados por um tom de crítica e de denúncia da função reprodutora dos sistemas de ensino, os estudos passaram a incidir sobre a análise das práticas escolares cotidianas, sustentados particularmente pelo conceito de cultura escolar que potencializa, então, explicações sobre os processos de produção que ocorrem no interior da escola e dos sistemas educativos.

Com diferentes perspectivas, a idéia de compreender a vida cotidiana das escolas fortaleceu-se ao longo da década de 1990, e os estudos sobre a construção do conhecimento escolar, das disciplinas escolares do currículo, das práticas de ensino se abriram para uma perspectiva que permite compreender a escolarização como um processo complexo, marcado por determinações estruturais mas também pelas ações dos sujeitos.

Para o estudo da escolarização dos sujeitos que vivem no campo, essa perspectiva traz desafios específicos, no caso brasileiro. Trata-se de buscar incorporar tais reflexões em um espaço acadêmico e de lutas sociais no campo educacional que está ancorado em uma literatura fortemente consolidada que analisa a escola pelas suas determinações estruturais.

Portanto, este primeiro capítulo da dissertação tem o objetivo de situar elementos que permitam inserir a investigação em um determinado campo teórico, situando - de um lado - os elementos legais, normativos, que construíram a escolarização para os sujeitos do campo, no Brasil no século XX; e - de outro lado - apontando os elementos dessa construção que foram produzidos nas lutas sociais e no debate acadêmico sobre a escola pública, em particular a Escola do Campo.

Tais elementos se constituem na fundamentação necessária para buscar - incluindo as contribuições já consolidadas - outras formas de aproximação com os sujeitos que, cotidianamente, contribuem para a produção da escola - ao lado das determinações estruturais que produzem as relações sociais excludentes e

desiguais e, por isso mesmo, geram os conflitos e as lutas por um outro modelo de sociedade e, por consequência, de escola.

1.1 ELEMENTOS PARA HISTORICIZAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Recentemente, a Educação do Campo ganhou espaço nas políticas públicas para a educação, mas nem sempre foi assim; para constatar o abandono ao qual a educação para os sujeitos do campo foi submetida na história educacional brasileira, basta voltar o olhar para as Constituições Federativas até aqui promulgadas.

Constata-se que no texto de 1934 a educação para os povos do campo começa, timidamente, a ser discutida em âmbito nacional. A primeira tentativa se dá através da “aplicação de renda para o ensino nas zonas rurais” (BRASIL, Diretrizes Operacionais, 2002, p. 12). As constituições de 1934, 37 e 46 incluem regras gerais para a Educação, e demonstram “... o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhes status constitucional” (BRASIL, Diretrizes Operacionais, 2002, p. 18).

A preocupação com a educação do campo surge em meio a um contexto histórico, político, econômico e educacional marcado, nas palavras de Maria do Socorro Silva (2007, p. 14), pelo “enfraquecimento do grupo agrário na crise de 1929”; pela ascensão “de Getúlio Vargas ao poder”; pela “instituição do conceito de cidade e rural (...) critério arbitrário que interfere nas pesquisas e políticas públicas”; “pelo início das primeiras campanhas de alfabetização de jovens e adultos”.

Além disso, também é naquele período que são criados no Brasil o Ministério da Educação e Saúde (1930), o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – 1937)², e internacionalmente o FMI (Fundo Monetário Internacional - 1944) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - 1945), entre outros. Também se caracteriza o período pelo início da industrialização, que surge do forte desejo de deixar de ser apenas um país

² “Como mediador entre a política internacional e a nacional quanto à educação rural, o Instituto de Estudos Pedagógicos (Inep) funcionou promovendo as articulações que, segundo Lourenço Filho, se faziam em duas direções: a primeira privilegiava o ensino das técnicas agrícolas, e a segunda, a educação geral. Esta última posição era defendida por intelectuais (Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Abgar Renault e Teixeira de Freitas, dentre outros) que entendiam a fixação do homem no campo como consequência de outros fatores, que não somente a educação” (MIGUEL, 2007, p. 96).

agroexportador, totalmente dependente do mercado internacional, para tornar-se uma força também no mercado industrial.

Essa política de desenvolvimento não ocorreu sem problemas e conflitos, tanto para o país, que sofreu um acentuado processo de urbanização não planejado, quanto para a população rural, que em busca de um sonho de uma “vida melhor”³ na cidade, garantida pelo trabalho na indústria, abandonou suas terras. Só a partir desse momento é que, segundo Sérgio Celani Leite,

(...) a sociedade brasileira (...) despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (2002, p. 28).

A esse respeito Maria Julieta Costa Calazans (1993) afirma que as revoluções agroindustriais e o processo de industrialização promoveram “alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo, a presença da escola em seus domínios. Assim a escola surge no meio rural brasileiro, tardia e descontínua” (p.16).

É nesse contexto que, segundo Leite (2002), o ruralismo pedagógico aparece no cenário educacional brasileiro com o objetivo de fixar o homem ao campo, mas as mudanças educacionais não ocorrem. Na verdade, essa proposta tenta impedir o crescimento do fluxo migratório com vistas a diminuir o número de favelados nas periferias das grandes cidades. Como afirma o autor:

A escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário como suporte para a industrialização, e, a priori, o processo escolar rural permaneceu inalterado, o qual ‘... comprometido com a manutenção do ‘status quo’, contribuiu para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo ‘natural’, concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande ‘missão’ do professor rural seria a de demonstrar as ‘excelências’ da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana’ (LEITE, 2002, p. 30 *apud* MAIA, 1982, p. 28).

³ A expressão aparecerá entre aspas para indicar a idéia freqüente equivocada de que a vida na cidade seria melhor (maiores oportunidades de emprego, acesso à educação entre outros requisitos que ainda hoje permeiam o imaginário dos sujeitos que vivem no campo).

O sonho de uma “vida melhor”, associada ao trabalho assalariado nas indústrias não se efetivou para todos, uma vez que as políticas públicas educacionais do período privilegiavam e especializavam a população urbana, enquanto a população que vinha do campo, muitas vezes sem ter tido acesso mínimo à escolarização formal, continuava vivendo marginalizada. A esse respeito Eliana Dayse Furtado (2004) assinala que:

Expulsos do campo, um verdadeiro contingente de trabalhadores rurais foi constituindo-se nas periferias das grandes cidades brasileiras, como uma massa de trabalhadores mal-empregados, subempregados e desempregados compondo o dramático quadro social, marcado por profundas desigualdades (p. 48).

Ainda na década de 1930, mais exatamente em 1937, com o novo texto da Constituição Federal, a educação é assinalada pela “retirada da gratuidade do ensino”; pela implementação da “educação profissional para as indústrias nascentes”; pelo enfoque conferido à educação “como veículo de difusão ideológica” e pelo destaque ao “conteúdo cívico e moral” (SILVA, 2007, p. 16). Nesse contexto, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural,

(...) com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O ensino de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo (MAIA, 1982 *apud* LEITE, 2002, p. 30-31).

Após nove anos, um novo texto constitucional (1946) é promulgado no país, sob novas conjunturas históricas, políticas, econômicas e educacionais que, segundo os estudos de Silva (2007), estavam pautados no “modelo nacional desenvolvimentista com ênfase na industrialização”; na resistência e no desinteresse dos governantes “em defender o ensino no campo”; no retorno de “Vargas ao poder em 1950”; no “surgimento dos três grandes movimentos camponeses: ULTAB, LIGAS CAMPONESAS e MASTER⁴”; na realização da “Campanha Nacional de

⁴ ULTAB: União dos lavradores e trabalhadores agrícolas do Brasil – 1954 / RJ e SP; Ligas Camponesas – 1955 / PE e PB; e, MASTER: Movimento dos Agricultores Sem Terra – 1950 / RS.

Educação Rural – CNER – 1952”⁵; e, na “acentuação da separação entre campo e cidade – subordinação da agricultura à industrialização” (p. 17).

Toda essa conjuntura culminou na existência dos seguintes Artigos da Constituição dos Estados Unidos do Brasil (18 de setembro de 1946), a saber:

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

[Art. 168, inciso] III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes [mantém sob responsabilidade das empresas o ensino na área rural] (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em 10/08/08).

No mesmo ano instituiu-se a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto nº. 9.613 (20/08/1946), que objetivava preparar, profissionalmente, os trabalhadores agrícolas para mantê-los no campo. Este ensino, segundo o estabelecido na referida Lei, teria a finalidade de atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana. 2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra. 3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura . (<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoagricola.htm>, Acesso em 10/08/08).

A necessidade de melhoria no ensino das escolas rurais permanece apontada na década seguinte. De acordo com os estudos de Maria Elisabeth Blanck Miguel (2007), o ano de 1958 é marcado pela implantação de um projeto com esse objetivo:

Projeto Maior nº. 1 da Unesco que objetivava generalizar e melhorar o ensino primário, especialmente nas áreas rurais; reforçar qualitativamente e quantitativamente o pessoal docente de grau primário, em particular os mestres rurais, mediante formação regular de novos mestres aperfeiçoando os professores em exercício e, ainda, formar professores em escolas normais (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº. 70, p. 84. In MIGUEL, 2007, p. 95).

⁵ Essa campanha “começou a partir das missões rurais, propondo a criação dos Centros Sociais de Comunidade e o desenvolvimento de uma pedagogia da educação comunitária” (SILVA, 2007, p. 18).

A década de 1960 é caracterizada pela manutenção do “modelo nacional desenvolvimentista”; pela mudança da “orientação econômica (Jânio e João Goulart)”; pelo “início da Guerra Fria”; pelas “reformas de base⁶”; pela “instabilidade política”; pela criação do MOBRAF que seguia uma logística militar (Silva, 2007, p. 19-21); e, pela aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁷ n.º 4024 (20/12/1961), resultado de uma longa discussão (de 1948 a 1961) a respeito da elaboração da LDB (LEITE, 2002).

Essa lei omitiu-se quanto à escola rural, delegando aos municípios toda a responsabilidade sobre a educação rural que, segundo Leite (2002): “(...) sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos” (p. 39).

É preciso destacar que a década de 1960, também é caracterizada pelo golpe militar que redefiniu o pensamento educacional brasileiro e que

com o fechamento dos canais de participação e representação impõe limites e controle aos segmentos populares aos bens educacionais e sociais. Educadores comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares e sindicais são desarticulados, contudo o analfabetismo continuava a desafiar as elites dominantes que achavam que o Brasil tinha que se tornar uma potência no cenário internacional, para tanto organizaram durante esse período várias campanhas de alfabetização com o intuito de colocar o País no rumo do “desenvolvimento” (SILVA, 2007, p. 4).

Nesse contexto é promulgada em 1967, a Constituição Federal que na tentativa de garantir acesso gratuito à educação (ensino primário) aos filhos dos empregados, obriga as empresas convencionais agrícolas e industriais a oferecerem a eles esta modalidade de ensino. (BRASIL, Diretrizes Operacionais, 2002).

As décadas de 1960 e 1970 são marcadas pela continuação do desenvolvimento de programas para a educação no meio rural, entre os quais aqueles que se apoiavam na utilização do método pensado por Paulo Freire. Estes programas contribuíram para dar um ponto final à oposição cidade-campo, principal alvo do ruralismo pedagógico na luta ideológica, por estabelecerem um vínculo entre desenvolvimento e educação (CALAZANS, 1993, p.33-34).

⁶ “Agrária, administrativa, bancária, fiscal, eleitoral – para não acontecer a revolução das massas” (SILVA, 2007, p. 19).

⁷ “Primeira Lei da Educação: Lei Januário Barbosa – 15 de outubro de 1827 – definindo construção de escolas públicas nas vilas e povoados” (SILVA, 2007, p. 12).

A presença de movimentos sociais que contrapunham à visão da ditadura uma outra concepção de educação é apontada por Ghedini (2007):

... durante o regime militar (...) [devido aos embates políticos, econômicos e ideológicos] se fortalece a Educação Popular principalmente através da Pedagogia de Paulo Freire, abrindo espaços em que a práxis das minorias e dos grupos camponeses, tiveram possibilidades de manifestar-se, com uma postura teórico-metodológica totalmente contrária à pedagogia dominante na educação/extensão rural. Há que se considerar que os inúmeros programas ligados à Extensão Rural e às Escolas Rurais, além de deixar em aberto a possibilidade de propostas não formais de educação, também não atingiam os setores sem representatividade nas comunidades como trabalhadores sem-terra, arrendatários, bóias-frias e outros que não conseguiam participar das decisões comunitárias (GHEDINI, 2007, p. 62).

Sob a ditadura militar, é promulgada a Lei de Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º Graus nº. 5.692 (11/08/1971), que propunha a estruturação do ensino de 1º grau e de 2º grau, e, de acordo com Leite (2002), estava em primeiro lugar “distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro” e, em segundo lugar, “não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses” (p. 47-48), uma vez que nem se discutia o ensino de 2º grau (atual Ensino Médio) para as escolas rurais.

Ao lado deste lento, porém crescente processo de reconhecimento e valorização das políticas educacionais para o campo, há que se destacar a presença dos movimentos sociais. Isso acontece de forma mais explícita, segundo Ghedini (2007), a partir da década de 1940, quando nascem os movimentos sociais e as organizações populares do campo.

Quando examinado o contexto histórico da Educação rural a partir dos movimentos sociais, na década de 1950, no Brasil, é importante lembrar que os trabalhadores do campo passaram a se manifestar nos vários conflitos que emergiram no processo de redemocratização (1945). Naquele ano foram criadas, nas instâncias governamentais, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) e a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), que posteriormente recebeu a denominação de Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER).

Já a década de 1950 é lembrada pelo surgimento dos três grandes movimentos camponeses, assinalados anteriormente (ULTAB, LIGAS CAMPONESAS e MASTER). Neste período destacam-se, ainda, as lutas dos posseiros da Baixada da Guanabara (1950 – RJ); de Trombas e Formoso (1955 – GO); do Sudoeste do Paraná (1957); dos arrendatários em Santa Fé do Sul (1959 – SP), além das lutas dos assalariados rurais nas greves ao longo deste período.

Os anos 1960 são caracterizados pela aproximação da Igreja com a causa das populações do campo e pela criação do Movimento de Educação de Base (MEB) “preocupado com a organização e a formação dos trabalhadores do campo, no caso, os sindicatos” (GHEDINI, 2007, p. 48). A primeira de muitas ações é a criação do Serviço de Assistência Rural (SAR – RN) “que passa a mobilizar lideranças para a criação de sindicatos rurais” (p. 58) há que se citar, ainda, os Movimentos de Cultura Popular, os Centros Populares de Cultura e, no Paraná, a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR)⁸, entre outros organismos que, ligados ou não à Igreja - ajudaram a organização dos trabalhadores.

Em 1963, cria-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) que, nas palavras de Leonilde Servolo de Medeiros (1989), tinha as seguintes finalidades :

O eixo da concepção da Contag sobre educação era a necessidade de os trabalhadores conhecerem os seus direitos e se organizarem para obter seu cumprimento. De acordo com a entidade, isto seria feito através de cursos para as lideranças, mostrando a marca de uma visão pedagógica originária da igreja, segundo a qual seria necessário conscientizar os trabalhadores para que estes pudessem ir à ação. Ao lado dessa visão pedagógica da prática política, a Contag insistia nos direitos enquanto conquistas da luta dos trabalhadores (p. 102).

Em 1964, no governo do Presidente Castelo Branco, o Estado propôs o Estatuto da Terra (Lei nº. 4.504 de 30/11/1964) que “regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária

⁸ Criada em 1966. É uma associação de agricultores familiares, entidade jurídica de direito privado de caráter educacional e filantrópico, sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de Francisco Beltrão, Paraná. Esta associação conta hoje com 283 associados de 16 municípios da região Sudoeste do estado; é composta por uma equipe de 17 profissionais das mais diversas áreas do conhecimento (agronomia, veterinária, educação, comunicação, pedagogia, contabilidade, biblioteca e secretaria). Disponível em: (<http://www.assesoar.org.br/>). Acesso em: 07 de março de 2009.

e promoção da Política Agrícola”, e além disso, previa a capacitação do agricultor e de sua família visando, especialmente,

ao preparo educacional, à formação empresarial e técnico-profissional: a) garantindo sua integração social e ativa participação no processo de desenvolvimento rural; b) estabelecendo, no meio rural, clima de cooperação entre o homem e o Estado, no aproveitamento da terra (<http://www.planalto.gov.br>).

Entretanto, o Estatuto “nunca foi implantado, a terra continuou nas mãos das grandes empresas e a lei utilizada para amenizar e controlar os conflitos e lutas presentes no campo” (MARTINS, 1986 *apud* GHEDINI, 2007, p.49).

Não se pode deixar, também, de registrar a importante participação e a significativa contribuição de Paulo Freire na discussão em torno de uma educação popular, sobretudo, no que se refere ao movimento de alfabetização de adultos e à nova concepção de educação - dialógica, crítica e emancipatória - que passou a valorizar as práticas sociais dos sujeitos (PARANÁ, Diretrizes Curriculares, 2006). Esta valorização se dá a partir da “conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo exploratório e o seu papel diante das distorções histórico-sociais por ele produzidas” (LEITE, 2002, p.43-44).

Esses são elementos que caracterizam a educação durante o regime militar, momento em que a extensão rural e sua ideologia se fizeram presentes no campo ao lado de entidades estrangeiras (Inter-American Foundation ou a Fundação Rockefeller) que ao oferecer subsídios aos técnicos e ao extensionista rural, “substituíram a professora rural, criando-se uma ligação entre educação/trabalho/desenvolvimento, cuja estruturação curricular passa a anular a dicotomia campo-cidade” (CALAZANS, 1993 *apud* GHEDINI, 2007, p. 60).

Contraditoriamente, também, é neste momento que a Educação Popular especialmente apoiada nas idéias pedagógicas de Paulo Freire ganha voz e vez (GHEDINI, 2007, p. 62); entretanto, a dicotomia campo-cidade permanece.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) surge em 1975 e, desde então, a formação para os trabalhadores do campo começa a ser pensada e formalizada; se antes era marcada por uma perspectiva predominantemente de conformidade, com a CPT ganha aspectos de organização, de luta (STÉDILE & FERNADES, 1999 *apud* GHEDINI, 2007, p. 59).

Os anos 1980 são caracterizados por manifestações dos trabalhadores do campo que retomam a forma de organização em acampamentos (1981), o que permite o surgimento dos movimentos sociais; nasce a Central Única dos Trabalhadores (1983); acontece, em Cascavel, no Paraná, o encontro nacional em que é oficializada a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (1984) (GHEDINI, 2007).

A segunda metade da década de 1980 é marcada pelo movimento das “Diretas Já”⁹; pela criação da União Democrática Ruralista (UDR); pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); pelas políticas neoliberais (José Sarney, Itamar Franco, Fernando Collor de Mello, Fernando Henrique Cardoso); e, também, pelo recém reformulado texto constitucional de 1988.

Por outro lado, também o enfrentamento dessas políticas fortalece as lutas em busca da Reforma Agrária; do crescimento dos movimentos organizados no campo; do projeto popular; das discussões em torno da educação e da formação de professores e da implantação das escolas públicas dentro dos acampamentos do MST (GHEDINI, 2007; SILVA, 2007).

Os movimentos sociais do campo tinham, naquele momento, como principal objetivo a luta pela terra. Com as experiências acumuladas na vivência dos acampamentos e assentamentos, o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra trabalha no sentido de articular a luta pela terra à luta pela educação:

... a perspectiva do Movimento Sem Terra com relação à educação (...) passa pela forma de uma consciência de classe ou, como Movimento diz, de uma “consciência organizativa”. Tal consciência é fruto também de um processo educativo, que se dá em nível teórico e prático, na educação política, técnica e escolar (VENDRAMINI, 2000, p. 173).

⁹ A partir de 1983, a oposição concentrou seus esforços na campanha para o restabelecimento das eleições diretas para presidente da República. Chamado de “Diretas Já”!, o movimento atingiu seu auge em 1984, quando milhões de pessoas foram às ruas exigindo o fim do regime militar. A oposição reivindicou o estabelecimento de eleições diretas para 1985 e enviou sua proposta na forma de uma emenda à Constituição. Em 25 de abril de 1984, a emenda Dante de Oliveira foi rechaçada pelos parlamentares, após uma manobra do PDS. Era o fim das “Diretas Já”. O presidente seria escolhido pelo Congresso. Um acordo entre PMDB e dissidentes do PSD (facção chamada de “Frente Liberal”) proporcionou a criação da chapa Aliança Democrática, tendo como candidato à presidência o governador licenciado de Minas Gerais, Tancredo Neves (PMDB) e, como vice, o senador pelo Maranhão José Sarney, ex-presidente do PDS. Os aliados do governo foram representados pelos deputados federais Paulo Maluf e Flávio Márcilio, ambos do PDS. Apesar de não contar com o apoio dos outros partidos de oposição, a aliança entre Tancredo Neves e José Sarney saiu-se vitoriosa com mais de 70% dos votos. Pela primeira vez em mais de 20 anos, o Brasil teria um presidente civil (FERREIRA, 2005).

A respeito do MST e da formação escolar, Maria Antônia de Souza (2006) destaca que o Movimento se constituiu com determinadas particularidades que precisam ser explicitadas. Segundo ela,

possui a especificidade de ultrapassar os limites do tradicional conceito de movimento social. Possui condutas de movimento reivindicatório, político e antagonista. Compreendemos, portanto, o MST como um movimento social, sem esquecer que ele carrega características de sujeitos coletivos que estão na esfera do Terceiro Setor, pois é um movimento que possui uma rede de relações que gera formação escolar, técnica, que gera parcerias e assessorias, que luta por “poder” nas relações sociais que constrói e naquelas que participa como parceiro (SOUZA, 2006, p. 21).

Essa afirmação permite situar com maior clareza o papel que os movimentos sociais – neste caso especialmente o MST – cumpriram, ao longo das últimas décadas, na construção de um espaço específico de luta, mas também de produção de conceitos e modelos, e portanto, de conhecimentos, sobre a educação e a escola do campo.

O período (1985-1990) também deve ser lembrado pelos programas educacionais desenvolvidos a partir do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto com a finalidade de “unir capital e trabalho, educação e cultura”. Assim, foi sugerida “a expansão do ensino fundamental para o campo, valorizando a escola rural e o trabalho do homem do campo” (LEITE, 2000, p.49). Esses programas foram implantados, nas palavras do mesmo autor, através de projetos

especiais do MEC, como o PRONASEC (Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural), o EDURURAL (Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural) e o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) os quais comprovam que a preocupação com a educação no meio rural volta-se apenas como formação de “instrumentos de produção”. Dessa forma não houve preocupação em sistematizar tais projetos levando em conta as diferenças entre cidade e campo. Isso se comprova nas ações do PRONASEC, cujo conteúdo recomendava um mesmo calendário escolar para toda a escola rural, tendo por base o calendário urbano e a formação dos professores, que era leiga em relação às questões camponesas (LEITE, 2000, p.50).

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (05/10/1988), ficou garantido que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, p. 117) e, mais:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL; Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 116).

Nestes termos, crianças, jovens e adultos sejam eles moradores do espaço urbano ou rural - passam a ter o direito à educação, que neste caso é uma educação geral, e portanto não aponta na direção de contemplar especificidades, tanto daqueles que vivem na cidade como daqueles que vivem no campo.

Esta nova configuração educacional está inserida em um contexto de desafios políticos, sociais e econômicos a que o cidadão brasileiro e o país estavam expostos. O início da década de 1990 deve ser entendida também a partir do impeachment do Presidente Fernando Collor de Mello (1991); a eleição de governadores e prefeitos ligados aos movimentos sociais; a um maior investimento em Educação Rural e em Educação de Jovens e Adultos; aprovação da Lei Agrária (1992); nascimento da Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART - 1993); o Programa de Alfabetização Solidária (1997); o Plano decenal de educação para todos (1993-2003); e, finalmente, pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996), que através, de seu artigo 28, garante a

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;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB – BRASIL, 1996, p. 16).

A lei foi crucial na reorientação das políticas educacionais para todo o país e, ao olhar para o espaço do campo nos artigos 23, 26 e 28, prevê normas específicas mais identificadas com essa realidade, e estabelece conteúdos específicos, aliados aos conhecimentos sistematizados, metodologias, organização escolar adequada – pelo regime de alternância - ao meio e ao trabalho (bóias-fria, período de pesca, entre outros).

Embora a legislação reconheça as peculiaridades dos homens e mulheres que vivem no campo e indique formas de atendê-las, ainda permanecem, objetivamente, as dificuldades para implementá-la nas redes de ensino.

Segundo Leite (2002), a LDB “promove a desvinculação da escola rural dos meios e da *performance* escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida rural e de certo modo desurbanizado”, um planejamento que valorize a cultura, os valores, os costumes, o trabalho entre outros aspectos. O autor ainda ressalta que “não estão explicitamente colocados, na nova LDB, os princípios e as bases de uma política educacional para as populações ...” (p. 54) no espaço rural.

Importa notar que o pano de fundo da escolaridade (...) [no espaço rural], a partir de agora, não se limita ao modelo urbano/industrial, como fora outrora nas décadas de 1960 a 1980. A sustentação dessa escolaridade encontra-se na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural e, primordialmente, no sentido da ação política dos rurícolas (LEITE, 2002, p. 54-55).

Assim, em 2002, um novo documento vem acrescentar elementos para a sustentação das discussões e para a implementação de políticas educacionais para campo. Trata-se das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº. 1 – de 3 de abril de 2002. Esse documento é o resultado de ações que reúnem poder público e sociedade civil organizada, na tentativa de fortalecer o movimento em busca de uma educação pensada desde o lugar e com a participação dos trabalhadores do campo.

As Diretrizes Operacionais são decorrentes das propostas formuladas em encontros e seminários, ações implementadas com vistas ao debate de propostas específicas para escolarização no campo. Dentre elas destacam-se: o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997¹⁰; a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998¹¹; e o

¹⁰ Encontro este organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) da Universidade de Brasília (UnB) e de outras entidades e organizações.

¹¹ Aconteceu em Luziânia, GO, de 27 a 31 de julho de 1998. Esta conferência reuniu educadores, educandos e sujeitos envolvidos com a educação de diferentes segmentos dos camponeses: Sem Terra, agricultores familiares, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, quilombolas, juntamente com suas Organizações e Movimentos do campo em todo o país e fora dele. Cinco anos mais tarde, em 2004, é realizada, na mesma cidade, a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹², em 1998. Os anos de 1997 e 1998 foram fundamentais para a gênese da expressão “Educação do Campo”.

Como se pode depreender dos elementos apresentados de forma sucinta, para localizar períodos, ações e normatizações que configuraram a escolarização no campo ao longo do último século, trata-se de um movimento de embates, conflitos e mais recentemente, de aproximações e associações entre o poder estatal e os movimentos sociais.

Como afirmado, o final dos anos de 1990 foi notadamente importante na gênese da expressão “Educação do Campo”, que se consolidou na última década em substituição à expressão “Educação Rural”. Não se trata apenas de uma mudança de terminologia: ela reflete os avanços que foram sendo feitos na direção de superar a visão dicotomizada entre o espaço rural – atrasado, com baixo grau de desenvolvimento - e o espaço urbano – lugar onde “a vida é melhor”.

Mas, apesar de todas as ações governamentais (federais e estaduais) e dos movimentos sociais, apesar dos debates teóricos construídos por pesquisadores que se dedicam à temática, apesar das produções acadêmicas e do processo contínuo de formação, há que se dizer que a escola do campo e boa parte dos sujeitos a ela diretamente ligados ainda não se sentem parte da construção da proposta de uma Educação do Campo no Brasil.

Isso se revela quando se analisam estudos que caracterizam a situação da educação no país, como a pesquisa realizada por Furtado (2004), já mencionada, que apresenta “um panorama quantitativo mostrando o impacto do sistema educativo na população rural e o nível de participação desta, no sistema” (p. 45). Mas, para compreender o diagnóstico construído pela pesquisadora convém considerar os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente à “População Residente segundo a localização do domicílio – Brasil e Regiões Geográficas – 2000”, que permitem entender e comparar proporcionalmente a situação educacional da população urbana e rural.

¹²É também durante o I ENERA que se propõe, e posteriormente aprova-se, o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), que vai financiar iniciativas de Educação e Ensino em parceria com diversas universidades. O programa apresenta como objetivo geral, fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais e contribuir para o Desenvolvimento Rural Sustentável (BRASIL/INCRA, 1998).

TABELA 01 – População Residente segundo a localização do domicílio - Brasil e Regiões Geográficas - 2000

Regiões Geográficas	População Residente				
	Total	Urbana		Rural	
		Total	%	Total	%
Brasil	169.799.170	137.953.959	81,2	31.845.211	18,8
Norte	12.900.704	9.014.365	69,9	3.886.339	30,1
Nordeste	47.741.711	32.975.425	69,1	14.766.286	30,9
Sudeste	72.412.411	65.549.194	90,5	6.863.217	9,5
Sul	25.107.616	20.321.999	80,9	4.785.617	19,1
Centro Oeste	11.636.728	10.092.976	86,7	1.543.752	13,3

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000

Os números apresentados na tabela demonstram uma realidade em que 81,2% da população brasileira reside em áreas urbanas enquanto que 18,8% em áreas rurais. Todavia, nem sempre foi essa característica no país, pois “em 1940, a população [...] era de 41 milhões de habitantes, 70% vivendo na área rural e 30%, nas áreas urbanas” (FURTADO, 2004, p. 48). Com o processo massivo de urbanização, a realidade vivenciada em 1940 foi drasticamente modificada e hoje, após seis décadas, constata-se que o processo de êxodo rural foi intenso, transformando radicalmente as cidades e o campo.

Os números também mostram a diferenciação entre os espaços quando o assunto é a educação: é o que se verifica nas tabelas que caracterizam a “Taxa de Analfabetismo, a Taxa de Escolarização Bruta, Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e o Número Médio de Anos de Estudos da População”, dados apresentados a seguir:

TABELA 02 – Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais - 1991-2000

Regiões Geográficas	Taxa de Analfabetismo (%)					
	Total		Rural		Urbana	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Brasil	19,7	13,6	40,1	29,8	13,8	10,3
Norte	24,3	16,3	38,2	29,9	15,5	11,2
Nordeste	37,1	26,2	56,4	42,7	25,8	19,5
Sudeste	11,9	8,1	28,8	19,3	9,8	7,0
Sul	11,9	7,7	18,2	12,5	9,7	6,5
Centro Oeste	16,6	10,8	30,0	19,9	13,6	9,4

Fonte: IBGE – Censos Demográficos 1991 e 2000.

Como demonstra a tabela acima, a taxa de analfabetismo quando se compara o campo e a cidade é preocupante, tendo em vista que 29,8 % da população rural é analfabeta enquanto que apenas 10,3% da população urbana encontra-se nessa

situação. Também a defasagem entre o atendimento escolar nas diferentes etapas da Escola Básica pode ser constatada nos dados da tabela que segue:

TABELA 03 – Taxa de Escolarização Bruta por nível de ensino e localização – Brasil – 2002

Localização	População			Taxa de Escolarização Bruta		
	4 a 6	7 a 14	15 a 17	Pré-Escola	Ens. Fund.	Ensino Médio
Urbana	7.741.499	20.849.902	8.269.444	55,8%	138,3%	103,6%
Rural	2.229.610	6.018.248	1.506.735	29,5%	105,0%	9,4%

Fonte: IBGE e MEC/INEP

Se a distância entre os números relativos à Educação Infantil, de 4 a 6 anos, na área urbana e rural, mostram a desigualdade, muito mais se pode compreender sobre a exclusão quando se verifica o atendimento escolar para jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio na área rural, já que somente 9,4% dos jovens tem acesso ao Ensino Médio.

O controle do rendimento escolar dos alunos brasileiros feito por meio de ações de avaliação como o SAEB e, mais recentemente, a Provinha Brasil, também apontam números que confirmam os processos de construção da desigualdade entre campo e cidade¹³.

TABELA 04 – Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, na 4ª. e 8ª. série do Ensino Fundamental – Brasil – SAEB/2001

Local	Ensino Fundamental			
	Língua Portuguesa		Matemática	
	4ª. série	8ª. série	4ª. série	8ª. Série
Urbano	168,3	235,2	179,0	243,4
Rural	134,0	198,9	149,9	202,5
Varição	25,6%	18,3%	19,4%	20,2%

Fonte: MEC/INEP – SAEB/2001

A tabela anterior permite visualizar que, segundo os critérios estabelecidos pelo sistema, há uma defasagem de proficiência em Língua Portuguesa de 25,6% para crianças que freqüentam a 4ª. série e de 18,3% para alunos da 8ª. série; em Matemática a situação não é diferente: 19,4% na 4ª. série e 20,2% para os alunos da 8ª. série. Ainda que se possa problematizar o tipo de conhecimento exigido nas provas e os limites desse tipo de instrumento para avaliar desempenho, deve-se

¹³ Aqui não se trata de colocar em questão esses sistemas e sua eficiência, objetivo que extrapolaria os limites deste texto. Essa é, por si só, uma questão de investigação.

destacar que este é o parâmetro usado pelo sistema educativo para aferir os resultados do processo de escolarização e, portanto, eles podem ser considerados como indicativos de diferenças e desigualdades.

De qualquer forma, essas desigualdades estão bastante definidas no que se refere às possibilidades de escolarização para as populações do campo, como mostram os dados do PNAD (2001):

TABELA 05 – Número Médio de Anos de Estudos da População de 15 anos ou mais – 2001

Regiões Geográficas	Anos de Estudos	
	Urbano	Rural
Brasil	7,0	3,4
Norte	6,4	3,3
Nordeste	5,8	2,6
Sudeste	7,5	4,1
Sul	7,3	4,6
Centro Oeste	7,0	4,1

Fonte: IBGE – PNAD 2001

Considerando os números apresentados, esta tabela vem confirmar que a população que vive na área rural, devido a uma série de fatores que são conhecidos na literatura específica - como trabalho precoce, oferta de escolas no campo reduzida, transporte precário, entre outros - continua tendo menores oportunidades de acesso e permanência à educação escolar quando comparada à população da área urbana. A esse a respeito, Furtado afirma que:

Embora o discurso da universalização da educação esteja sendo veiculado nos meios político-educacionais, essa é uma questão que precisa ser aprofundada. Parte das crianças e jovens que freqüentam a escola básica, já estiveram na escola e abandonaram os estudos, mostrando que existem outras causas relacionadas ao acesso a permanência na escola, tais como a precariedade do ensino e às condições de expulsão e marginalidade social em que vivem parcelas significativas da população brasileira. Daí assistirmos às baixas taxas de conclusão do ensino fundamental e ainda a alta seletividade do próprio sistema, através do número de evasão e de repetência escolar, problemas, que acabam refletindo no ensino médio (2004, p. 67)

Se a análise se aplica à escola pública brasileira de forma geral, a pesquisadora constrói um panorama demonstrando que isso se acentua no caso particular já que, historicamente, o campo sempre foi posto à margem das políticas públicas:

Esse quadro é resultante de um processo econômico, social e cultural e das políticas educacionais que foram traçadas para a educação. Historicamente, o sistema de educação no meio rural brasileiro não teve diretrizes políticas e pedagógicas específicas, nem dotação financeira que possibilitassem institucionalização e manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis. O campo não constituía um espaço prioritário para ação institucionalizada do Estado através de diferentes políticas públicas e sociais. Pelo contrário, sempre foi tratado, pelo poder público, com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade, com ações justapostas e concepções de educação até mesmo contraditórias (FURTADO, 2004, p. 67).

Como se procurou mostrar nesta seção do texto, o país iniciou o século XXI com permanências em relação à situação de marginalização, exclusão e desigualdades das populações que vivem no e do campo. Também se procurou evidenciar que alguns avanços têm sido obtidos, especialmente a partir da década de 1980.

Surgiram iniciativas institucionais, a partir da década de 90, que respondem em parte às reivindicações dos movimentos sociais do campo e que resultaram na criação de uma agenda que envolveu outros segmentos e entidades da sociedade civil organizada para o encaminhamento de políticas para a Educação do Campo, estabelecendo-se novas formas de discutir e propor alternativas, o que será analisado mais detalhadamente na seção seguinte.

1.2 PERCURSOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

A década de 90, como assinalado anteriormente, caracteriza-se pela gênese da expressão “Educação do Campo”, que aos poucos se afirma nos espaços governamentais como elemento de construção de políticas públicas.

O final do século XX e o início do XXI são caracterizados pelo término de oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); pelo aniversário de dez anos do Plano Real (2004); pela ascensão ao poder de um representante do Partido dos Trabalhadores (PT), o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, eleito em 2003 e reeleito em 2006; pelos programas sociais e educacionais, do governo popular (Fome Zero, Bolsa Família), do Plano de Desenvolvimento

Educacional (PDE), compreendendo mais de 40 programas, pelas parcerias¹⁴ com os movimentos sociais, entre outros. Todos esses acontecimentos e ações indicam modificações políticas, econômicas e sociais. Segundo Furtado (2004, p. 68):

esta realidade vem aos poucos sendo desvendada através da visibilidade que tem conseguido ter os movimentos sociais, não só por suas lutas, bem como pelas parcerias estabelecidas com as universidades, com organizações não governamentais (ONGs) e diferentes instituições nacionais e estrangeiras, que têm possibilitado experiências e estudos que considerem os sujeitos, atores das descobertas das contradições da sua realidade e que os possibilitem ganhar voz.

A respeito do conceito de parceria, que ganha espaço na última década, cabe citar as palavras de Silvio Caccia Bava (2000)

O exercício da parceria é um aprendizado democrático onde a riqueza das contribuições de cada instituição está justamente no aporte diferenciado que cada parceiro pode trazer para o projeto conjunto. Neste sentido o aprendizado democrático vai além de reconhecer que as instituições associadas são diferentes, ele requer o reconhecimento por parte de todos de que justamente por que são diferentes é que o potencializam mutuamente, ele requer o respeito à autonomia e independência de cada um de seus integrantes (p. 15).

Fruto das conquistas dos Movimentos Sociais e entidades parceiras com o Governo Federal surgem propostas específicas de licenciaturas e especializações em Educação do Campo, e registra-se a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul¹⁵ envolvendo os Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná (BRASIL/MEC, 2009).

Particularmente no Paraná, a realização do curso de Especialização em Educação do Campo, no período de dezembro de 2005 a novembro de 2007, visou fortalecer uma política nacional de Educação do Campo, garantindo bases para sua

¹⁴ O termo parceria indica a disposição de uma ação conjunta entre diferentes, mas não qualifica que ação é esta, que relações se estabelecem e com que objetivos (BAVA, 2000, p.15).

¹⁵ Art. 1º - Fica criada a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, de natureza jurídica autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro no Município de Chapecó, Estado de Santa Catarina.

Art. 2º - A UFFS terá por objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação **multicampi**, abrangendo, predominantemente, o norte do Rio Grande do Sul, com campi nos Municípios de Cerro Largo e Erechim, o oeste de Santa Catarina, com campus no Município de Chapecó, e o sudoeste do Paraná e seu entorno, com campi nos Municípios de Laranjeiras do Sul e Realeza. Disponível em (<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/588126.pdf>) acessado em 26 de abril de 2009.

efetivação através de uma sólida formação dos sujeitos que atuam na realidade educacional do campo. Para a concretização dessa proposta participaram a Universidade Federal do Paraná, a Superintendência Regional do Incri, a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, formada por diversos movimentos sociais, sindicais, organizações não governamentais e instituições que atuam no campo, e as prefeituras municipais de Rio Bonito do Iguaçu, Porto Barreiro, Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras e Cândói, municípios do Estado do Paraná.

Este contexto histórico e o novo “paradigma”¹⁶ educacional da Educação do Campo provocam o poder público a reconhecer que é preciso uma legislação específica para a educação dos sujeitos do campo. Sendo assim, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, aprova, em 03 abril de 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1). Destaca-se, no Artigo 2º., que:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam à adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, Diretrizes Operacionais, p. 37).

Com a aprovação das Diretrizes Operacionais e as discussões em torno dela, é instituído nacionalmente, em 2003, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT)¹⁷, e, em 2004, a criação no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual está vinculada a Coordenação – Geral de Educação do Campo que “significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente,

¹⁶ Mantendo a denominação presente nas discussões e textos de teóricos que se dedicam ao estudo da temática – Educação do Campo – dentre eles: Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Castagna Molina (2004), Roseli Salete Caldart, entre outros.

¹⁷ O Grupo Permanente de Trabalho – GPT de Educação do Campo foi instituído no âmbito do Ministério da Educação, pela Portaria nº.1374 de 03/06/03, com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo. É formado com a participação de outros órgãos do governo, de organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área da Educação do Campo (MEC/GPT, 2004, p. 5-8).

pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades” (MEC/SECAD, 2007, p. 12).

A criação desse espaço institucional inclui, entre suas ações, a produção de materiais específicos. A Coordenação Geral da Educação do Campo SECAD/MEC é responsável pela publicação e divulgação dos Cadernos Temáticos da Educação do Campo no Brasil.

Há que se referenciar, também, nas discussões acerca da Educação do Campo, os textos produzidos desde a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, momento em que as entidades promotoras do evento (CNBB, MST, Unicef, UnB, Unesco) perceberam a necessidade de dar continuidade a essas discussões e, para tanto, constituíram, no mesmo ano, a “Articulação Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*”, sediada em Brasília. Também assumiram o compromisso de organizar uma coleção de livros com o objetivo de divulgar as reflexões sobre a Educação Básica do Campo, intitulada: “Por uma Educação Básica do Campo”¹⁸, que atualmente encontra-se no sétimo número.

Refletindo a respeito do paradigma da Educação do Campo, Roseli Salette Caldart (2002) afirma, no quarto volume dessa coleção, que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento Por Uma educação do Campo é a luta do povo do campo

¹⁸ O primeiro volume, publicado em 1999 - “Por uma educação básica do campo” – contém as principais reflexões desenvolvidas durante a realização da “Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo”, sintetizada num Texto-Base, e também, os principais desafios e propostas de ação que os participantes da Conferência se dispuseram a assumir. Organizado por Edgar J. Kolling, Israel J. Nery, Mônica C. Molina.

O segundo volume, publicado em 1999 – “A educação básica e o movimento social do campo” – contém dois importantes trabalhos: um do professor Miguel G. Arroyo e outro do professor Bernardo M. Fernandes, ambos organizadores deste volume.

O terceiro volume, publicado em 2000 – “Projeto popular e escolas do campo” – tem por objetivo dar continuidade à reflexão e ao debate sobre a Educação Básica do Campo. Organizado por César Benjamin e Roseli S. Caldart.

O quarto volume, publicado em 2002 – “Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas” – contém textos das professoras Roseli S. Caldart, Mônica C. Molina, Rosa H. Dias da Silva e do professor Bernardo M. Fernandes, além, de documentos como as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, a Resolução CEB nº 3 – 10/11/1999 – para as escolas indígenas, entre outros. Organizadores Edgar J. Kolling, Paulo R. Cerioli e Roseli S. Caldart.

O quinto volume, publicado em 2004 – “Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo” – contribuiu com o processo em construção dos paradigmas da Educação do Campo. Organizadores Mônica C. Molina, Sônia M. S. Azevedo de Jesus.

O sexto volume encontra-se no prelo.

O sétimo volume, publicado em 2008 – “Campo – Políticas Públicas – Educação” – contém textos de César J. de Oliveira, Clarice Ap. dos Santos, Mônica C. Molina, Clarice S. Duarte, Bernardo M. Fernandes, Roseli S. Caldart e Fernando Michelotti. Todos realizam um balanço político e linhas de ação dos Projetos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) que nasceu em 1998.

por *políticas públicas* que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26).

Nessa direção, ao pensar particularmente sobre a Escola do Campo no Paraná, de acordo com os estudos de Miguel (2007), deve-se lembrar que entre os anos de 1932 e 1945, o governo de Manoel Ribas é caracterizado pela adesão a políticas nacionais do Governo de Getúlio Vargas que previa a nacionalização do ensino, o incentivo ao desenvolvimento da produção nacional e o estímulo do mercado interno. Neste contexto, o governo de Ribas sente a necessidade de desenvolver a produção no interior do Estado, o que fez pelo

incremento de políticas que objetivavam completar a sua população e desenvolver a produção da lavoura cafeeira no norte e a pecuária no oeste. A intensa ocupação das terras do Paraná e a necessidade de atendimento à demanda justificaram no Estado a criação de escolas rurais como a instância adequada de preparação do homem para o trabalho no interior (MIGUEL, 2007, p. 79).

Segundo as considerações da mesma autora, “a função da escola rural confunde-se com o conceito que a acompanha, pois as escolas rurais, de mestre único, multisseriadas, fazem parte da história da educação brasileira, enquanto que as escolas rurais criadas para preparar o homem produtivo” que [deveria], “além dos conhecimentos básicos dominasse as técnicas de plantio e fosse garantia de melhor produção” (MIGUEL, 2007, p. 83). Ainda, a mesma autora destaca que:

A educação rural, no entanto, ao ser pensada e aplicada, caracterizou-se por particularidades próprias marcando a formação dos professores e alunos. As idéias, embora pertencentes a uma pedagogia que considerava a criança enquanto ser universal, encontram no meio e na prática seus limites, desafios e possibilidades de superação (2007, p. 96).

Ao longo de meio século, ainda que com iniciativas especificamente voltadas para as Escolas Rurais, permanecem dificuldades de diferentes ordens, como aquela derivada do acesso à escola básica, com professores sem formação específica em nível médio ou superior, precariedade das instalações, entre outras.

No Paraná, em 2000, os movimentos sociais do campo propõem e constituem a Articulação Paranaense de Educação do Campo composta por Organizações e Movimentos Sociais do Campo. Na seqüência, realizam a II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, na cidade de Porto Barreiro, momento em que é construída a Carta de Porto Barreiro e que, nas palavras de Souza (2006):

focaliza a organização do projeto popular, a participação efetiva dos educadores, a criação de convênios interinstitucionais, o diálogo com os governos, a valorização do 'jeito de ser' dos povos do campo, a necessidade de pesquisas e compromisso das universidades, enfim, a ampliação da capacidade de articulação na proposição e execução de políticas públicas (p.60)¹⁹.

Este movimento para ampliar e fortalecer as políticas educacionais voltadas aos sujeitos do campo foi pouco reconhecido nos oito anos do governo Jaime Lerner (1995/2002), representada na administração estadual pelo Programa Escola "Gente da Terra" que, de acordo com registros da Secretaria de Estado da Educação, foi "criado (...) em novembro de 1991, para dar um atendimento específico e diferenciado, a (...) assentados, indígenas e assalariados rurais temporários" (PARANÁ, 1995, p. 09) com enfoque para ensino fundamental e a educação de adultos. O programa estava dividido em três Projetos – I Projeto Educação dos Assentados, II Projeto Educação para os assalariados rurais temporários - PEAR e III Projeto Educação Escolar Indígena. Sobre essas ações, os registros oficiais indicam que:

o Programa Escola 'Gente da Terra' desenvolveu aproximadamente 250 reuniões, realizadas em todos os assentamentos e áreas indígenas do Estado do Paraná, onde se definiram democraticamente, e com base nas necessidades reais, as prioridades a serem atendidas pela Secretaria de Educação, em parceria com as Prefeituras Municipais. E na elaboração do documento, foram extremamente valiosas as contribuições dadas pelas Secretarias Municipais de Educação, pelos professores de todos os assentamentos e pelo Movimento Estadual dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (ibid, p.9).

¹⁹ Participaram deste evento: Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart); Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar); Comissão Regional dos Atingidos por Barragens (Crabi); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) entre outras entidades. Prefeituras de Porto Barreiro e Francisco Beltrão, Universidades (UFPR, UEM, UNICENTRO e UNIOESTE).

Há que se apontar, ainda, um resumo do Plano de Ação/Atividades desenvolvidas entre os anos de 1992 a 94 a saber:

I) Curso de capacitação didático pedagógico para os professores leigos de 1^a. a 4^a. séries dos assentamentos, distribuição de material escolar, curso didático pedagógico para os professores de alfabetização dos assentamentos, material didático e escolar para alfabetização, implantação de turmas de alfabetização, construção de escolas de 1^a. a 4^a. séries, curso de capacitação didático-pedagógico para monitores de alfabetização dos assalariados rurais temporários, material didático e escolar para os assalariados rurais temporários (1992); II) Curso de aprofundamento para professores leigos de 1^a. a 4^a. séries dos assentamentos, curso de capacitação didático-pedagógico para monitores de alfabetização de assalariados rurais temporários, curso de aprofundamento para alfabetizadores já atuando nos assentamentos, curso de capacitação didático-pedagógico para novos alfabetizadores nos assentamentos, implantação do projeto de alfabetização para assalariados rurais temporários, implantação de novas turmas de alfabetização nos assentamentos, fornecimento de material escolar (1993); III) Cursos de capacitação para professores habilitados dos assentamentos, para professores leigos dos assentamentos, construção de escolas de 1^a. a 4^a. séries nos assentamentos, alfabetização dos assalariados rurais temporários - PEART, curso de capacitação para monitores de alfabetização do PEART, material didático escolar (1994); IV) Alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos, curso de capacitação para os professores de alfabetização de jovens e adultos dos assentamentos, alfabetização dos assalariados rurais temporários - PEART, cursos de capacitação para os professores habilitados das escolas de 1^a. a 4^a. séries dos assentamentos, para professores leigos das escolas de 1^a. a 4^a. séries dos assentamentos. Este programa esteve vigente de 1992 a 1995 sob a coordenação de Leonildo Brustolin (PARANÁ, 1995, p. 09-53).

Ainda que a presença desses projetos nas ações da SEED pudesse significar um avanço no atendimento de algumas especificidades da Escola do Campo – formação de professores dos assentamentos, por exemplo – não se poderia entender as ações na perspectiva de uma política pública para o campo.

É no início do século XXI, no movimento nacional que fortalece a idéia de Educação do Campo e que ocupa os espaços políticos abertos com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao governo do país, que também se abrem espaços na administração estadual, na gestão de Roberto Requião (2003/2007). As ações desse período serão examinadas a seguir com maior detalhamento, para sustentar as discussões desta dissertação relativas às relações dos professores com as diretrizes específicas da Educação do Campo no Paraná.

Segundo os documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação nesse período, há um plano de governo pautado em políticas públicas baseadas em programas sociais, econômicos e educacionais como Paraná Alfabetizado, Luz das Letras, Com Ciência, Fera, Anjos da Escola, Plano de Desenvolvimento Educacional. Esta mesma lógica pode ser encontrada, também, para os programas direcionados à Educação do Campo.

A Secretaria de Estado da Educação, nos documentos oficiais, apresenta sua proposta de ações voltadas à formação continuada, laboratórios de informática, livros didáticos públicos para o ensino médio, construção de material didático de apoio, biblioteca do professor, portal educacional, TV multimídia, dois concursos públicos para professores/as da Rede Estadual de Educação e a consolidação de uma política de formação continuada nas áreas da Educação Básica, Gestão Escolar, Educação Infantil, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Ambiental, Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, entre outras (PARANÁ, 2004).

No início dessa gestão no governo estadual e no diálogo com os movimentos sociais do campo é institucionalizada, em 2003, no interior da Secretaria de Estado da Educação, a Coordenação da Educação do Campo que, desde então, se propõe a ser um espaço de diálogo entre o poder público e a sociedade civil organizada. Assim sendo, a coordenação foi criada, segundo a administração, para demarcar um espaço na construção de efetivas políticas educacionais no atendimento junto aos sujeitos do campo.

A criação da Coordenação da Educação do Campo determinou novas perspectivas de ação, tanto da produção de materiais didáticos como na realização de cursos de formação continuada, já que passou a reunir professores/as das diferentes áreas do conhecimento no debate específico da Educação do Campo. Além disso, trouxe para o cenário educacional aqueles/as profissionais que atuam em escolas/colégios localizados no campo ou que recebem alunos oriundos do campo. Foram chamados a participar também dos cursos realizados representantes dos movimentos sociais e entidades do campo, organizações não governamentais, sindicatos, comunidades tradicionais, entre outras que representam as Escolas do Campo.

Em setembro de 2003, a Coordenação promoveu um Seminário que reuniu, em Faxinal do Céu²⁰, os representantes dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e representantes de movimentos sociais destes estados com a finalidade de propor e discutir política públicas voltadas para o campo, além da socialização das experiências vivenciadas pelos estados citados.

Em março de 2004 aconteceu, também em Faxinal do Céu, o “1º Seminário Estadual da Educação do Campo: construindo políticas públicas”, que objetivava fortalecer e difundir a identidade do campo; construir com os governos Estaduais e Municipais, ONG’s, Movimentos Sociais e Universidades proposições para uma política estadual da Educação do Campo; e, compreender o contexto e as Políticas Públicas Nacionais e Estaduais (PARANÁ, 2005, p. 69).

Como resultado das discussões realizadas durante o Seminário, surgiu o primeiro material didático proposto e organizado pela Coordenação da Educação do Campo. Ele é constituído por textos produzidos pelos professores Bernardo Mançano Fernandes, Roseli Salete Caldart, Sônia Fátima Schwendler²¹, Miguel Gonzalez Arroyo e Maria do Socorro Silva que participaram ministrando conferências, palestras e compondo mesas de debate. Publicado em 2005 é reconhecido como “Caderno Temático da Educação do Campo - SEED/PR”. Este material didático traz oficialmente para as políticas públicas do Estado do Paraná o resultado das discussões, em torno da temática Educação do Campo, a partir do diálogo com os movimentos sociais. É interessante destacar, para se compreender o movimento no Estado, que os palestrantes convidados são reconhecidos nacionalmente como intelectuais que, ao longo das últimas décadas, se dedicam ao estudo e debate da Educação do Campo e, portanto, falam com legitimidade nessa temática específica.

No ano seguinte, é realizado o II Seminário Estadual da Educação do Campo, em Faxinal do Céu, de 07 a 09 de abril de 2005, com o objetivo de aprofundar as discussões com as diversas entidades e movimentos sociais acerca de uma política estadual para uma Educação do Campo; aprofundar o debate sobre as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; articular ações junto ao MEC; e, planejar

²⁰ Centro de Formação dos Professores do Estado do Paraná, localizado na região central do estado, no município de Pinhão.

²¹ A professora Sônia Fátima Schwendler era então Coordenadora da Educação do Campo / Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2003 a novembro de 2004).

ações para a Educação do Campo no Estado. Evento este proposto pelo MEC, em parceria com as Secretarias de Estado da Educação, que além do Paraná atingiu as outras 25 unidades federativas (PARANÁ, 2005).

Destacam-se, também, como ações desse período na política de formação continuada, os Encontros Descentralizados, organizados para todos os professores da rede estadual de educação (2004-2005), espaços propostos com o objetivo de socialização de experiências, para a realização de debates acerca das práticas escolares, teorias, metodologias e conteúdos. Todas essas discussões, após sistematizadas, serviram como ponto de partida para a organização e construção das Diretrizes Curriculares (ibid, 2004). No caso específico, os Encontros Descentralizados da Educação do Campo (2005) não foram diferentes em seu formato. O que os distinguiu dos demais era o objetivo de apresentar o novo “paradigma” construído em torno do debate acerca da Educação do Campo.

Com este mesmo intuito foi realizado, em outubro, o I Simpósio Estadual da Educação do Campo, em Faxinal do Céu, com a participação de 674 professores e professoras da Rede Estadual de Educação, além de representantes dos movimentos sociais do campo. Este evento objetivava aprofundar o debate acerca das Diretrizes Operacionais; e promover discussões a respeito da construção das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo no Estado do Paraná. Essa ação se efetivou em 2006, quando as diretrizes foram publicadas e distribuídas para as 2.400 escolas/colégios do estado, as 399 prefeituras, aos 25 estados, às entidades e aos movimentos sociais, às organizações não governamentais, às universidades. Cabe ressaltar que, segundo a administração estadual,

o conteúdo deste texto tem estreita relação com o debate empreendido nos diversos espaços públicos de ‘encontro’ entre sociedade civil organizada e o estado do Paraná, a exemplo dos Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos desde o ano de 2004, pela Coordenação da Educação do Campo/SEED, com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e com a participação dos movimentos e organizações sociais, Secretarias Municipais de Educação, universidades públicas e dos encontros [... descentralizados] com os professores da rede pública de ensino (PARANÁ, 2006, p. 15).

Estas Diretrizes tem como objetivo principal “contribuir para a gestão e a prática pedagógica nas escolas do campo e, portanto, destina-se a todos os

educadores (...) e gestores da educação” (PARANÁ, 2006, p. 16). O texto está organizado em três partes:

histórico da educação do campo, em que são apresentados os aspectos da trajetória ‘marginal’ da educação do campo no âmbito da política pública de educação e a atual inserção na agenda política; concepção de educação do campo, em que se destacam as características da concepção de educação necessária ao campo, bem como o conceito de campo, aliado à categorização dos povos que a ele pertence; eixos temáticos e encaminhamentos metodológicos, em que se apresenta uma sugestão de conteúdos e alternativas metodológicas para a educação do campo (ibid, p. 16).

Esse texto é entendido, atualmente, como documento fundamental na política educacional do estado do Paraná já que indica também ações para a implementação da Educação do Campo, tais como os documentos oficiais apresentam, entre elas cursos de formação continuada como seminários, simpósios, reuniões técnicas, construção de material didático, grupos de estudo, a construção do Projeto Político Pedagógico, organização do tempo e espaço escolar entre outros.

Para atendimento dessas necessidades, foram propostos a cada ano, desde 2005, encontros de formação continuada para os professores/as da rede estadual de educação - Simpósios da Educação do Campo - que reúnem aproximadamente 700 participantes, com os seguintes objetivos: aprofundar a concepção de Educação do Campo; contribuir para o debate dos projetos de desenvolvimento rural sustentável; aprofundar as discussões acerca do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo; implementar as Diretrizes Operacionais e as Estaduais da Educação do Campo; e, discutir os princípios e as concepções que fundamentam a identidade de uma escola do campo (dados oficiais Secretaria de Estado da Educação/Coordenação da Educação do Campo).

Para alcançar estes objetivos, específicos da Coordenação da Educação do Campo, têm sido convidados para mesas, conferências e oficinas professores e professoras que desenvolvem pesquisas em Educação do Campo, dentre eles Edla de Araújo Lira Soares, Miguel Gonzalez Arroyo, Sônia Fátima Schwendler, Antônio Munarim e Maria Antônia de Souza. Além desses pesquisadores, há que se registrar, ainda, a participação de representantes dos diversos movimentos sociais

que ajudam a discutir e a construir políticas públicas para a Educação do Campo no Estado do Paraná.

Com a proposta de intensificar estas ações também nas escolas/colégios de assentamentos, em 2007 a Coordenação, em parceria com o MST, realizou o 1º Seminário Estadual da Educação Básica nas Áreas de Assentamento da Reforma Agrária, para 700 participantes, e que reuniu professores/as que lecionam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio e de Educação de Jovens e Adultos, pautando como principais objetivos: ampliar e desenvolver a formação dos professores dos assentamentos, partindo da compreensão de quem são os sujeitos do campo; compreender e discutir as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; socializar e refletir sobre experiências pedagógicas de Educação Básica que são desenvolvidas nas áreas de assentamento da Reforma Agrária; discutir e aprofundar elementos do projeto de educação do MST, nas modalidades e níveis de ensino; socialização e construção de Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas do campo.

Outro espaço de formação continuada utilizado pela Secretaria, de acordo com a Instrução n.º. 002/2009 – PARANÁ/SEED, para disseminar suas propostas educacionais, diretrizes, debates acadêmicos, especificidades da diversidade sócio-cultural entre outros objetivos, recebeu o nome de Grupos de Estudo. Implementado na rede desde 2006, atinge todas as áreas da educação básica, modalidades e temáticas. Este momento de formação, de acordo com a mesma Instrução, é descentralizado e ocorre em todas as escolas/colégios do Estado, oportunizando a participação, com conteúdos voltados à sua área de formação e/ou interesse, dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Estadual e Municipal, Profissionais das Escolas Conveniadas, Membros do Conselho Escolar e professores/as que ingressaram no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

Os Grupos de Estudo em Educação do Campo encontram-se, atualmente, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação/Coordenação da Educação do Campo, em sua quarta edição e, desde sua criação em 2006, já ofertou 6.363 vagas com o objetivo de discutir questões relacionadas aos sujeitos do campo e à divulgação e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais. Para tanto, já foram trabalhados textos de autores como Anamaria Aimoré Bonin; Angela Duarte Damasceno Ferreira; Claus Magno Germer; Edward Palmer Thompson; Mônica

Castagna Molina; Maria Auxiliadora Schimidt; Tânia Braga Garcia; Bernardo Mançano Fernandes; Miguel Gonzalez Arroyo; Roseli Salete Caldart; Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná; entre outros.

Pensando ainda na formação continuada, considerando os dados oficiais apresentados pela Secretaria, a equipe pedagógica da Coordenação da Educação do Campo propõe, organiza, constrói, divulga, discute, distribui materiais pedagógicos direcionados aos professores/as, comunidade escolar e alunos. Dentre estes materiais, em produção no ano de 2009, encontra-se o “II Caderno Temático da Educação do Campo”. Esse material foi pensado tendo em vista dois objetivos:

O principal objetivo (...), foi partir do que se produziu pelos professores da Rede Estadual de Ensino através dos Grupos de Estudo aos Sábados, realizados no ano de 2007. Partindo dos inventários de trabalhos realizados nas Escolas e Colégios Estaduais e enviados à Secretaria de Estado da Educação (SEED), procurou-se aproximar as diversas experiências desde a diversidade do Estado do Paraná, proporcionando assim uma oportunidade dos professores visualizarem o que vem sendo feito nas escolas. Outro objetivo é que ele seja subsídio para novas práticas pedagógicas no interior da escola pública, provocando professores, equipes pedagógicas, direções e comunidade a repensar o modelo de escola que temos no campo (...) (PARANÁ, 2008, p. 11-12).

Ao lado dessas ações, a Secretaria desenvolve políticas educacionais específicas de “formação inicial e continuada dos profissionais da educação”²² que são implementadas através dos eventos de formação continuada, organizados pelas equipes pedagógicas que caracterizam cada uma destas especificidades, como a Educação Escolar Indígena, e Educação do Campo.

Segundo os documentos oficiais, a equipe pedagógica, desde 2003 “discute e participa, com os movimentos e organizações sociais, da elaboração de propostas de políticas públicas para educação do campo” (PARANÁ, 2006, p. 15). Ainda, segundo as Diretrizes Curriculares, as ações contemplam a diversidade de situações existentes hoje no Estado do Paraná:

A identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens,

²² Disponível em :
<<http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/nossapolitica.php?PHPSESSID=2008113020524787>>.
Acesso em: 05 de junho de 2008.

assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários (...), caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas (...)" (ibid, p. 22).

Para atender a especificidade das comunidades e sujeitos, a Coordenação desenvolve ações educacionais articuladas/formação continuada com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)²³; as Comunidades Tradicionais Quilombolas, Faxinalenses; e, Ilhéus e Ribeirinhos²⁴.

Todos os documentos²⁵, todas as discussões e a trajetória dos movimentos sociais do campo aqui registrados confirmam que só recentemente, a partir das décadas de 1980 e 1990, é que a Educação do Campo ganha espaço na política educacional brasileira.

É um processo lento e longo; os primeiros passos estão sendo anunciados na prática pedagógica e na política pública, quando as secretarias estaduais e municipais envolvem-se na reflexão sobre Educação do Campo; quando os diretores e os professores participam de tais seminários. A mudança paradigmática na Educação do Campo está acontecendo em dois movimentos interligados: a dinamização das reflexões no âmbito da gestão das políticas públicas, envolvendo Ministério da Educação, secretarias

²³ A Secretaria de Estado da Educação do Paraná mantém desde 2004 a existência do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira celebrado entre Secretaria de Estado da Educação e Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná, atualmente, em vigor sob o 6º Termo Aditivo. Ressalva-se que o referido convênio estabelece condições e obrigações entre os partícipes quanto à transferência de recursos financeiros para fins de pagamento dos salários e respectivos encargos sociais de profissionais contratados para atuarem nas Escolas Itinerantes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente a SEED atende 10 Escolas Itinerantes localizadas nos acampamentos do MST em diversas regiões do Estado e, para o seu funcionamento realiza reuniões e visitas técnicas com objetivos operacionais e pedagógicos. Além disso, promove cursos que garantem a formação continuada dos educadores/as das Escolas Itinerantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também, apóia a organização, a publicação e a divulgação de materiais pedagógicos, tais como: o Dossiê MST/Escola e a Coleção de Cadernos da Escola Itinerante – MST, cujo primeiro de 4 números intitula-se - "Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências" (2008), todas estas ações entre outras, ocorrem, desde 2003, em parceria com o movimento (Dados oficiais da Secretaria de Estado da Educação/Coordenação da Educação do Campo – 2008 e 2009).

²⁴ A Secretaria de Estado da Educação do Paraná propõe a estas comunidades cursos de formação continuada que se configuram em importantes momentos de socialização pedagógica e cultural, além de ser um espaço de reconhecimento e de proposições políticas. Também realiza acompanhamento pedagógico através de reuniões e visitas técnicas às escolas/colégios e comunidades. Além disso, concretiza a elaboração da Proposta Pedagógica para a comunidade Quilombola "Escola Quilombola e Etnodesenvolvimento: uma proposta pedagógica experimental" (em construção). Todas estas ações e outras ocorrem em contínuo diálogo com as comunidades (Dados oficiais da Secretaria de Estado da Educação/Coordenação da Educação do Campo – 2007 e 2008).

²⁵ Além dos inúmeros documentos até agora mencionados, há que se referenciar, ainda, as Diretrizes Complementares (2008) recém publicadas pelo MEC, documento que "estabelece (...) normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo" (Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008).

estaduais e municipais de educação e a dinamização das relações sociais na prática pedagógica, quando os professores são motivados a conhecer as propostas pedagógicas pensadas nos movimentos sociais e quando participam dos eventos que reúnem Estado e as organizações e movimentos sociais (SOUZA, 2006, p. 122).

Sintetiza-se, ao final, que hoje no Estado do Paraná há uma institucionalização específica que se materializa na estrutura de apoio de uma equipe pedagógica, na forma de Coordenação, e que, nesse processo, estabeleceu-se um diálogo entre a estrutura oficial do Estado, os intelectuais que vêm produzindo pesquisas e debates sobre a Educação do Campo e, ainda, os movimentos sociais. Essa constatação é feita, aqui, para situar o campo teórico e empírico em que a investigação foi realizada.

A partir dos elementos apresentados, o capítulo seguinte trará algumas contribuições para a discussão dos conceitos de escola e currículo, de forma a problematizar as relações que se estabelecem entre as normas e orientações curriculares e os sujeitos, professores e professoras que, de diferentes formas, participam desses processos.

A perspectiva assumida nesta dissertação exige a aproximação da pesquisadora – nos limites impostos pelos objetivos e pelo tempo – com o ponto de vista dos sujeitos que, cotidianamente, contribuem para a construção de uma Escola do Campo.

2 CONCEPÇÕES DE ESCOLA E CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A opção de estudar a escola do campo exige problematizar alguns elementos da teorização sobre escola e sobre o que a escola ensina, na perspectiva da produção do currículo. Neste capítulo, portanto, serão discutidas as linhas gerais que permitem definir a forma como se compreende a escola, para sustentar as discussões sobre as relações entre normatizações oficiais, especialmente as Diretrizes Curriculares, e sua apropriação no espaço escolar.

De início, é preciso destacar que, na teoria tradicional, a escola é entendida como uma instituição ou um aparelho de Estado (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 12). Isso significa que as análises de suas funções, mesmo em versões críticas como a de Althusser, remetem à força de seu pertencimento ao Estado, e ao seu papel de “difusora de um sistema de valores universais ou dominantes que transmite sem modificação” (p.12). Nas visões positivistas, além disso, entende-se que, por meio da escola, pode-se realizar a justiça social a partir da distribuição do conhecimento, processo que garantiria a todos o acesso a cultura e aos valores universais.

Por outro lado, a pesquisa nas últimas décadas, ao aproximar-se efetivamente do espaço escolar, tem apontado a necessidade e a potencialidade de outras conceituações de escola para explicar a constituição de determinadas práticas, evitando-se, assim, “certo efeito ocultador do movimento do real” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 13) produzido pelas concepções homogeneizantes de escola.

Portanto, para os objetivos desta pesquisa – estudar o ponto de vista dos professores sobre a escola do campo a partir de suas relações com as Diretrizes e orientações curriculares emanadas do Estado – é imprescindível localizar o significado de escola que sustenta esta dissertação. É também preciso definir a forma como serão examinadas as relações entre o sujeitos escolares – neste caso os professores – e o conjunto das regulações que determinam, mas apenas em parte, a constituição da vida na escola. É esse o objetivo deste capítulo.

2.1 ESCOLA E CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Instituição que ao longo de sua existência acompanhou as mudanças estruturais, políticas e econômicas da sociedade, a cada período da história a escola vem sendo (re)criada – na estrutura física, nas metodologias de ensino-aprendizagem, nas teorias pedagógicas, concepções de aluno, escola e professor, nos materiais didáticos, entre outros aspectos – para se adequar ao momento histórico e atender a determinadas necessidades sociais, tais como manter as crianças em um local seguro para que os pais possam trabalhar, profissionalizar mão-de-obra barata para ocupar as fábricas; massificar a população através da homogeneização; prestar assistência social, entre outras.

Postas de forma geral, estas questões indicam que, para a pesquisa educacional há um desafio permanente de situar qualquer objeto de estudo na problemática do significado social da escolarização, em particular para os sujeitos mais diretamente envolvidos e responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva, portanto, exige uma aproximação com a escola, situando-a no conjunto de relações sociais que definem objetivos, expectativas, formas de educar, entre outras dimensões que compõem a experiência escolar.

Assim, defende-se com Ezpeleta e Rockwell que ela seja uma “construção social”, e que cada escola, “mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento”. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que:

Cada (...) país mostra uma forma diferente de expansão de seu sistema público de escola, a qual se liga ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao tipo de ‘modernização’ que cada Estado propôs para o sistema educacional dentro de precisas conjunturas históricas. As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas (...) (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p.11).

Estas relações precisam ser (re)conhecidas, uma vez que são “simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto

pedagógicas quanto políticas” (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 11), uma vez que, nessa trama real na qual a escola se constitui, as decisões do Estado podem ser assumidas ou não, podem ser recriadas e, ainda, ignoradas.

Rockwell (1995) ainda ressalta que:

As normas educativas oficiais não se incorporam à escola de acordo com sua formulação explícita original. É recebida e reinterpretada dentro de uma ordem institucional existente e desde diversas tradições pedagógicas que estão ativas dentro da escola. Toda a experiência escolar participa da dinâmica existente entre as normas oficiais e a realidade cotidiana (p. 14).

Na perspectiva teórica dessas autoras, “a realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo” (1989, p. 25). Esse contínuo processo se dá no cotidiano escolar e envolve professores e alunos que possuem como ponto de partida seus próprios esquemas e suas próprias concepções e, então, “se apropriam e organizam os elementos transmitidos na escola”.

Esses aspectos contribuem para demonstrar que há um processo constitutivo dos sujeitos e que não depende, somente, da escola e “dos métodos e recursos utilizados pelo professor” (ROCKWELL, 1995, p. 45). Depende, também, do contexto em que a escola está inserida, das relações que constituem a vida social de um determinado grupo:

Os elementos da experiência escolar que ocultam ou que revelam algo da estrutura social têm como transfundo a conformação política e ideológica da sociedade. Podem indicar diversos graus de alienação social ou também a apropriação de conhecimentos necessários para a transformação social. Longe de representar um sistema ideológico constante e coerente, as concepções sociais contidas na prática diária das escolas coletam, conservam e reordenam os matizes ideológicos das sucessivas conjunturas da história do país, assim como noções diversas que expressam os próprios atores do processo escolar (ROCKWELL, 1995, p. 51).

Essa forma de explicar a realidade escolar, portanto, abre espaço para que a investigação educativa tome a ação dos sujeitos escolares como foco e objeto de pesquisa, uma vez que essa ação contribui para a constituição das experiências de escolarização, sem contudo assumir que a explicação dos processos internos à escola se esgote em si mesma.

Como afirmado por Edwards, os sujeitos são determinados “por suas condições cotidianas de vida, pela classe à qual pertence, pelo grupo imediato através do qual pertence a ela, e pelo lugar que ocupa na divisão do trabalho, por seu lugar na família e por sua história escolar em parte. Em parte, porque o sujeito também contribui para a constituição de todas essas situações” (1997, p. 15). Sendo assim, considera que a “identidade do sujeito (...) é multifacética e incoerente, e que os sujeitos são heterogêneos entre si, ainda que pertençam ao mesmo grupo social e se considere que estão *determinados pelas mesmas estruturas*” (p. 15). E, portanto, suas ações precisam ser compreendidas nesse espaço de múltiplas determinações.

Ao lado da contribuição dos estudos etnográficos de Ezpeleta, Rockwell e Edwards, aqui indicados sucintamente, outra contribuição relevante para as discussões contemporâneas sobre a escolarização derivam dos autores que trabalham com os conceitos de cultura escolar e cultura da escola.

Na perspectiva de Jean – Claude Forquin (1993) “a escola é um mundo social, que tem suas características próprias - seus ritmos, ritos, linguagem, imaginário, modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (p.167). Neste sentido, a cultura da escola diz respeito às características de produção de cultura pela escola, através das relações que se estabelecem no cotidiano educativo. Pensando assim, essa instituição não se configura apenas como espaço de reprodução social, mas também de produção. Através de seus mecanismos, ela produz necessidades, elege culturas e pode conduzi-las, inclusive, à derrocada (FORQUIN, 1993).

Ao lado do que Forquin (1993) reconhece como cultura da escola, há o que ele denomina de cultura escolar - conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, selecionados, organizados e rotinizados sob efeitos dos imperativos da didatização. Esses dois conceitos estabelecem possibilidades teórico-metodológicas para investigar temas como a constituição das disciplinas escolares, a produção de modos de pensar e agir tipicamente escolares ou escolarizados e o processo de produção do currículo.

Segundo os trabalhos de Ivor Goodson (1995) e Gimeno Sacristán (2000) currículo deriva de uma palavra de origem latina que se refere “a curso (ou carro de corrida)”, e que à definição de currículo como “um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 1995, p. 31).

Compreendendo currículo sob o ponto de vista apresentado é possível entender que o “curso” a ser definido é submetido “como qualquer outra reprodução social a toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação” (GOODSON, 1995, p. 17). A esse respeito, o mesmo autor destaca que: “contexto e construção sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de ‘definição da realidade’ é posto firmemente nas mãos daqueles que ‘esboçam’ e definem o curso” (p. 31).

Os estratégias, interesses e as relações de dominação são delimitados por interesses sociopolíticos e discursos de caráter intelectual. Esta relação aponta para dois conceitos de currículo: um considera “o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido” e, o outro, a forma em que o conhecimento é ‘traduzido’ para uso em ambiente educacional” (ibid, p. 32).

O valor das teorias explicativas do currículo necessita ser constantemente reavaliado, questionado, sobretudo, quando estão relacionados ao currículo realizado no cotidiano escolar. A esse respeito afirma Goodson (1995) que:

as teorias curriculares atuais geralmente não apresentam explicações ou hipóteses sobre o que é comprovatório, o que está diante dos olhos. As teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar. Esta alienação com referência à teoria que parta da realidade indica que nós nos deparamos com problemas fundamentais para criação de uma política educacional, predominantes que são as teorias curriculares que funcionam como prescrições (ou, nas palavras de Reid, 1978, como “prática idealizada”, p.17). O elo entre teoria e política raramente é perfeito ou direto (p. 47).

Para que ocorra uma efetiva modificação acerca da teoria curricular²⁶, nas palavras de Goodson (1995, p. 67), é preciso deixar de lado o enfoque dado ao “currículo como prescrição”. Isto significa que se deve adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática”. Assim, é preciso concentrar esforços em estudos que focalizam principalmente a construção do currículo pelos

²⁶ Em síntese, a forma de teorização curricular que dominou o campo de ação é racionalista e intimamente associada a formas de administração e análise científicas: as teorias curriculares são, em sua essência, prescrições (GOODSON, 1995 p.51).

professores nas diferentes situações em que se encontram, em sua realização e reformulação.

A esse respeito assinalam Nilda Alves e Inês Barbosa Oliveira (2002),

Isso significa dizer que, em nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las e o acordo ou desacordo que temos sobre elas. Por sua vez, essas possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo em que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. Ou seja, cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes (p. 96-97).

Assim, há que se persistir, segundo Goodson (1995), em investigações acerca de “como se origina o currículo existente, como é reproduzido, como se transforma e responde a novas prescrições. Em síntese, uma teoria sobre como atuam, reagem e interagem as pessoas envolvidas na contínua produção e reprodução do currículo” (p. 64).

No Brasil as décadas de 1980 e 1990 marcam o início da visibilidade das produções teóricas a respeito do currículo; isso só acontece devido às inúmeras transformações ocorridas na literatura pedagógica do período. Segundo Antonio Flávio Barbosa Moreira, no prefácio do livro de Lopes (1999), “as discussões curriculares passam a dirigir sua atenção para a seleção do conhecimento escolar” (p. 10), sob a influência da pedagogia crítico-social dos conteúdos, que nos últimos anos do século XX e início do século XXI tem perdido espaço perante as possibilidades de novos referenciais teóricos.

Dentre essas outras possibilidades teóricas, estão as pesquisas de Goodson sobre a teoria e a história do currículo, que começam a ser amplamente referenciadas no Brasil a partir de meados de 1990. Atualmente, são importantes fontes para àqueles que se dedicam aos estudos da temática.

Alice Ribeiro Casimiro Lopes (2004) entende que toda política curricular é composta por dois princípios: primeiro, propostas curriculares e; segundo, práticas curriculares, os quais não podem ser compreendidos separadamente. Em vista disso, “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos,

mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (p.111).

A esse respeito, também, destaca Moreira (1990) que as políticas curriculares ocorrem no interior de “contextos sócio-econômico e político (...). Esses contextos não podem ser ignorados em qualquer discussão de questões curriculares: as atividades curriculares, tanto teóricas como práticas, não são isoláveis das lutas econômicas, políticas e ideológicas da sociedade mais ampla” (p.15).

Os documentos escritos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares (DCE), os livros e manuais didáticos, entre outros, bem como propostas curriculares construídas em diferentes instâncias políticas, estão carregados de orientações que mesmo quando formuladas em processos com participação ampliada, não submetem o planejamento e as perspectivas reais do cotidiano escolar. Esses documentos têm por objetivo direcionar as práticas curriculares, marcadas fortemente no sentido de ‘mudança’; no entanto, isso não ocorre de maneira simplificada, pois há efetiva interação entre os “múltiplos sujeitos” e os “múltiplos espaços” nesse processo que intervém nas decisões políticas curriculares governamentais. Portanto, pode-se afirmar que:

toda política curricular é, assim, uma política da constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111).

As políticas curriculares têm sido marcadas pelas reformas educacionais. Estas, segundo Moreira (1990), começam a surgir no Brasil na década de 1920 e três Estados são entendidos como os pioneiros, a saber: Minas Gerais, Bahia e Distrito Federal. As sugestões apresentadas por estes estados se referem à “(...) organização de currículos e programas (...). Tais sugestões constituíram, em nosso país, o primeiro esforço de sistematização do processo curricular” (p.84).

As reformas educacionais são constituídas por variadas ações que exigem: alterações legais, formação de professores, financiamento, entre outras. A política de reformas educacionais, como mostra a história da educação, advém de interesses externos ao contexto educacional brasileiro. Um exemplo significativo de

intervenção externa nas políticas curriculares vem dos Estados Unidos da América, sob a denominação de Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO) que de modo geral, financiam projetos e disseminam modelos de resolução dos problemas relacionados à educação, não apenas no Brasil mas para os chamados “países não desenvolvidos” ou em desenvolvimento.

O Banco também exerce interferência em outros países ditando normas que regem as políticas educacionais, com poucas possibilidades de resistência a elas já que no contexto da globalização,

haveria poucas possibilidades de se escapar de um discurso homogêneo das diferentes agências de fomento e de uma convergência nas ações políticas impostas aos países periféricos. Esse enfoque tanto é utilizado para questionar a dependência dos países periféricos em relação aos países centrais (globalizados perante os globalizantes), quanto para justificar que políticas de partidos tão distintos se mostrem tão iguais (LOPES, 2004, p. 111).

Entretanto, a reforma educacional não pode ser apenas caracterizada por esses aspectos. Ela é complexa e abrangente, pois envolve ainda uma série de implicações, tais como: mudanças no Ensino Superior; infra-estrutura e gestão escolar; valorização do profissional em educação; elaboração de leis nas instâncias municipal, estadual e nacional. Portanto, implica a “necessidade de mudanças nos marcos de organização da economia, mas também nos marcos de compreensão das políticas curriculares – aspectos interdependentes por mediações complexas” (LOPES, 2004, p. 111).

A expressão “Reforma educacional” é usada para referenciar uma nova política curricular, que acompanha as mudanças de governo, seus discursos e intenções políticas. No caso específico da educação, é possível localizar algumas formas de legitimá-las: a) negação das práticas curriculares anteriores; b) (re)conceitualização de práticas pré-concebidas; c) criação e implementação de ‘novos’ programas.

As práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas (Lopes, 2002) consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido (LOPES, 2004, p. 110).

As práticas curriculares vigentes neste início de século não abandonaram as práticas anteriores, tomando-as como ponto de partida para novos projetos políticos sociais e programas educacionais, como o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), organizado em quatro grandes eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, compreendendo mais de 40 programas²⁷. Estes programas encontram-se disseminados pelos quatro cantos do país e objetivam subsidiar a construção de políticas públicas educacionais que caracterizam também uma proposta de projeto político-social do governo federal. Tais programas e projetos incluem reformas e, especialmente, a produção de documentos de orientação curricular, incluindo-se aqui o caso particular da Educação do Campo.

As perspectivas teóricas sobre escolarização e produção do currículo indicadas nesta seção do segundo capítulo apontam para alguns elementos que sustentaram o trabalho empírico realizado.

Com efeito de síntese, pode-se indicar que:

a) a escola é entendida como construção social, o que implica estudá-la tanto do ponto de vista das determinações estruturais, das normas e legislações que produzem a sua história oficial, como do ponto de vista das ações dos sujeitos que, se apropriando das normas, constroem outra história e outra existência; por meio da qual “a escola toma forma material”, ganha vida (EZPELETA ; ROCKWELL, 1989, p.12).

b) o currículo é também, uma construção social. Dessa forma, a definição do conhecimento escolar, a seleção dos conteúdos a serem ensinados e dos métodos de ensino, os resultados da aprendizagem, são processos que só podem ser compreendidos pela pesquisa educacional se os estudos buscarem articular a produção externa à escola – que resulta em documentos prescritivos e de orientação curricular – com a produção interna à escola decorrente da apropriação feita pelos sujeitos, a partir de suas experiências sociais – individuais e coletivas.

No caso específico da Educação do Campo, a existência de propostas e orientações curriculares derivadas tanto dos movimentos sociais organizados como dos governos Federal e Estadual aponta novas possibilidades de investigar as

²⁷ Disponível em (<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>). Acesso em 07 de junho de 2008.

formas como os sujeitos compreendem seu trabalho nesse espaço, bem como a compreensão que têm sobre as características da Escola do Campo e, ainda, como as diretrizes curriculares estão marcando – ou não - suas formas de trabalho.

Essas possibilidades justificam a investigação aqui apresentada. Para localizar a especificidade dos debates no que se refere à Educação do Campo, a seção seguinte explicita o momento da produção de orientações específicas, no caso do Paraná.

2.2 ELEMENTOS PARA DISCUTIR O SIGNIFICADO DA ESCOLA DO CAMPO

As escolas do campo também encontram-se inseridas na proposta de construção de um projeto político-social do governo Federal e, assim, o MEC instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1, de 03 de abril de 2002. Atualmente, esta questão encontra-se vinculada à Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), Coordenação Geral da Educação do Campo e, segundo os documentos oficiais, tem sua justificativa nas lutas dos povos do campo:

A instituição das Diretrizes resulta das reivindicações históricas e mais acentuadas na última década, por parte das organizações e movimentos sócias, que lutam por educação de qualidade social para todos os povos que vivem no e do campo, com identidades diversas, tais como, Pequenos Agricultores, Sem Terra, Povos da Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas, Assalariados Rurais (BRASIL, 2002, p.02).

Além de ser uma antiga reivindicação, o documento torna-se também, segundo as Diretrizes,

um compromisso assumido pelo Governo Federal, em resposta às solicitações contidas na Pauta do Grito da Terra Brasil/2003, portanto, vem ao encontro do processo de construção de políticas públicas inovadoras que inauguram um novo patamar na relação do Governo e demais movimentos sociais do campo do País (ibid, p.01).

O Estado do Paraná, desde 2003, propõe e constrói políticas educacionais orientadas pelos seguintes princípios: “a educação como direito de todo cidadão, valorização de todos os profissionais da educação, trabalho coletivo e gestão

democrática em todos os níveis institucionais e atendimento às diferenças e à diversidade cultural”²⁸. Segundo os documentos oficiais, para garantir e efetivar essas políticas, a Secretaria tem promovido ações que potencializam o envolvimento dos professores/as na participação do Projeto Folhas²⁹, na produção do Livro Didático Público para o Ensino Médio³⁰; na construção de Objetos de Aprendizagem Colaborativa (OAC)³¹; na seleção de obras que compõem a Biblioteca do Professor e na construção e implementação das Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná.

No caso das diretrizes, elas começaram a ser pensadas a partir de 2004, e atualmente configuram-se como documento oficial. “Este é um documento que traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública” (PARANÁ, 2006, p. 05).

As Diretrizes foram construídas considerando cada uma das disciplinas curriculares ao longo dos anos (2004-2006), em um processo que envolveu um grande número de profissionais da educação do Estado, assim como a construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. É importante salientar que, segundo os documentos oficiais, esta construção se deve, também, à

estreita relação com o debate empreendido nos diversos espaços públicos de “encontro” entre sociedade civil organizada e o Estado do

²⁸ Disponível em:

<http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/livrodidatico/saiba.php?PHPSESSID=2007033014512872>.

Acesso em 07 de junho de 2008.

²⁹ “O Projeto Folhas é um Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação que propõe uma metodologia específica de produção de material didático, como forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense. Espera-se que, por meio desta metodologia, seja desenvolvida uma prática de pesquisa no cotidiano escolar e implementadas as Diretrizes Curriculares para Educação Básica da rede pública de ensino do Estado do Paraná. O resultado do projeto é a produção de textos didáticos que se configuram como material de apoio para alunos e professores, disponibilizados no portal público “Dia a Dia Educação” (SEED, 2008).

³⁰ “Na esteira do projeto folhas, o Livro Didático Público é uma forma de Política Pública educacional que faz coincidir com o professor a figura do escritor. Trata-se de um material produzido por profissionais da rede pública estadual paranaense, para as doze disciplinas de tradição curricular no Ensino Médio: Língua Portuguesa/ Literatura, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Histórica, Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna. Caracteriza-se como material de apoio para estudantes e professores do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de todo o Estado do Paraná”. (ibid).

³¹ Processo de formação continuada que visa a produção pelos professores e disponibilização de conteúdos e recursos didáticos aos educadores, em ambiente virtual, com vistas à elaboração de aulas.

Paraná (...) com a participação dos movimentos e organizações sociais, Secretarias Municipais de Educação, universidades públicas e dos encontros pedagógicos com os professores da rede pública de ensino (PARANÁ, 2006, p.15).

Há que se assinalar, ainda, que as Diretrizes - tanto Operacionais quanto Curriculares - não resultam somente da “luta dos Movimentos Sociais”, que evidentemente foram imprescindíveis para a efetivação desses documentos, mas estão também inseridos no amplo contexto das *reformas* e *orientações* educacionais que marcaram a educação brasileira nas duas últimas décadas, em particular como decorrência da chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder, no Governo Federal. Diante desse terreno estratificado, mesmo que alguns defendam a resistência ou a transformação, tendem a cumprir pelo menos em parte as determinações legais.

De modo geral, essas políticas nem sempre correspondem aos anseios e necessidades vivenciados pela comunidade escolar, pois “se por um lado o currículo assume o foco central da reforma” e acaba negando prescrições anteriores e ditando as novas, “por outro as escolas [se vêem] limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais” que esbarram em diversas contradições presentes no cotidiano escolar. “O currículo oficial, com isso, assume um enfoque, sobretudo, prescritivo”, ou seja, indica normas, valores e regras que na maioria das vezes permanecem, somente, no currículo escrito não alcançando as práticas escolares. Nesse contexto, (...) os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar (LOPES, 2004, p. 110-111).

O que está em questão, portanto, é a tensão entre a política oficial e sua implementação. Na primeira, o protagonista das ações apenas prescreve orientações que devem ser realizadas pelo coletivo da escola, contudo, não há uma efetiva cumplicidade entre os sujeitos já que as orientações são concebidas por poucos, defendem pontos de vista que nem sempre estão de acordo com as necessidades da comunidade escolar e não oferecem subsídios suficientes para a sua implantação. No segundo elemento, os sujeitos que respondem efetivamente pelas ações de organização e desenvolvimento do ensino nas escolas, sentem-se distanciado das decisões e pressionado a cumprir as orientações que são, de

alguma maneira, impostas – mesmo quando as ações são caracterizadas como resultantes de “processos democráticos de discussão curricular”.

Como resultado desses embates, os processos de debates curriculares, tem se caracterizado muito mais como uma fonte de tensões entre os sistemas e as escolas do que como um espaço de transformação e aperfeiçoamento da experiência de escolarização pública.

Não são diferentes os problemas conceituais que o pesquisador da Educação do Campo necessita enfrentar no estudo das relações ente a prescrição e as práticas. Contudo, há especificidades que são reconhecidas nas Diretrizes e expressas da seguinte forma:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem a soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 37).

A existência de políticas públicas educacionais próprias para as escolas do campo está prevista na LDB (art. 28):

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;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB – BRASIL, 1996, p. 16).

Contudo, estas escolas ainda se caracterizam de forma precária no que diz respeito aos aspectos sociopolíticos; situação do professor/a (rotatividade de professores/as, baixa remuneração, profissionais não efetivos, deslocamento de difícil acesso, entre outros); clientela da escola rural (dificuldade de acesso às escolas e transporte escolar precário); instalações físicas da unidade escolar (falta de infra-estrutura – bibliotecas, laboratórios, acesso à internet, telefone dentre outros); conteúdos escolares centralizados na cultura urbana (LEITE, 2000; SOUZA, 2008a).

As escolas do campo, também, têm sua existência material constituída pela presença dos movimentos sociais que reivindicam, muito antes da existência dessas políticas, escola pública de qualidade, permanência das escolas no campo, conteúdos escolares que valorizem a cultura dos sujeitos do campo, a educação do campo precisa ser pensada a partir da inserção do campo nos conteúdos escolares e do reconhecimento dos sujeitos históricos do campo, cursos de formação continuada para os professores/as que atuam nessas escolas (SOUZA, 2008 a e b).

Em vista disto, que a concepção de escola do campo poderia ser defendida? Esta indagação tem ao longo do tempo se fortalecido, sobretudo, a partir dos estudos de Paulo Freire, Miguel Gonzalez Arroyo e Roseli Salette Caldart.

Arroyo (2004) destaca que “o movimento social do campo é educativo (...). Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana” (p. 78). Esses processos também ocorrem na escola e que, portanto, é um espaço imprescindível na formação dos sujeitos, mas que sem ações direcionadas esses processos não se completam. Portanto, o que a escola tem a fazer?

Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade (p. 78).

Caldart (2002), acerca da escola do campo, afirma que:

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo [...]; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo [...] se assim o for, a escola do campo será mais que escola, porque com uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem terminam nela mesma, e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais que a terra (p. 35).

Mas, no texto intitulado “A escola do campo em movimento”, a mesma autora lembra que a escola do campo não deve ser entendida como uma outra escola. Segundo ela:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque *não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo*, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o *jeito do campo*, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo (CALDART, 2003, p. 66).

Os autores aqui mencionados estão inseridos em contextos diferentes - Arroyo está envolvido em pesquisas acadêmicas que exploram temáticas relacionadas à, escola, alunos, professores e à educação do campo; e Caldart, fala desde o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pois a ele está vinculada.

Ambos discutem questões relacionadas à construção de projetos pedagógicos que considerem a cultura dos sujeitos trabalhadores do campo, pois “não basta construir escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.27, grifos dos autores).

É importante salientar, ainda, que o conceito de Educação do Campo

é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós, o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico, o momento atual não nos parece ser o de buscar ‘fixar’ um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a idéia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso (CALDART, 2008, p. 69).

Na perspectiva desses autores, especialmente nas citações de Caldart, entende-se que a presença e a importância dos sujeitos do campo para a construção da escola do campo está apontada.

Ainda que a ênfase, nesses debates, recaia sobre os “sujeitos sociais do campo” – portanto, numa perspectiva que assinala a predominância da idéia de um

sujeito coletivo – entende-se que a construção política e pedagógica das escolas do campo também deve ser examinada a partir das ações dos sujeitos individuais – estes, certamente, constituídos nas experiências sociais, individuais e coletivos.

Essa possibilidade aponta desafios teórico-metodológicos para a construção de estudos que se aproximem dos professores, dos alunos e outros sujeitos da escola para compreender, de um lado, como as determinações estruturais e as prescrições marcam suas formas de compreender a escola e o ensino, e de outro lado para compreender como a apropriação feita por esses sujeitos produz elementos constituidores da vida escolar.

Ao longo do percurso desse texto – escola, currículo, escola do campo – procurou-se apresentar a necessidade de explicitar o debate/embate existente entre as políticas públicas educacionais, que historicamente ditaram os rumos da educação no país, no que se refere à educação rural/educação do campo, as lutas das organizações e movimento sociais, que nas últimas décadas, têm-se intensificado nos debates para a construção e implementação das políticas educacionais brasileiras e, ainda, as formas pelas quais os sujeitos – especialmente os professores – agem sobre as prescrições, e sobre as orientações produzidas nos movimentos sociais, constituindo formas de compreender a escola, seu sentido e seu trabalho, os conteúdos e métodos de ensino e a aprendizagem dos alunos.

Ao olhar a escola e o currículo como construção social e, portanto, ao ouvir os sujeitos que vivenciam e constroem a escola em sua existência material, é preciso que a investigação reconheça tanto aquilo que dá à escola sua identidade oficial, resultado das leis e normas que regulam a sua organização, como também os elementos que derivam da apropriação que os sujeitos da escola fazem dessas normas e orientações, ao produzir o seu trabalho no interior destas escolas – e que constituem a “história não documentada”.

Esta pesquisa se dirige, portanto, na direção do que dizem estes sujeitos que contribuem para a construção das escolas do campo no Estado do Paraná. Os resultados do trabalho empírico e as análises possíveis nos limites temporais de uma dissertação serão apresentados no capítulo seguinte.

3 PROFESSORES, SUA FORMAÇÃO CONTINUADA E SEU PONTO DE VISTA SOBRE A ESCOLA DO CAMPO

Quais os elementos que caracterizam as escolas do campo? Quem são os professores e professoras que lecionam nas escolas e colégios do campo? Essas e outras indagações foram se construindo analiticamente a partir das questões trazidas pela etapa exploratória da pesquisa – especialmente o levantamento bibliográfico mais específico. A partir da leitura de autores que trabalham com o conceito de escola como construção social, impôs-se a necessidade de uma reestruturação da pesquisa para ir ao encontro dos sujeitos que atuam nas escolas do campo. Sem desconsiderar a certeza de que o espaço escolar, no mundo capitalista, é espaço de reprodução social, as leituras apontaram a necessidade de colocar em questão a força da ação dos sujeitos nesse universo.

Conforme se procurou evidenciar nos capítulos anteriores, a bibliografia específica sobre a Educação do Campo, no Brasil, aponta os embates que constituíram as formas de compreender o significado, as finalidades e características da escola para os sujeitos que vivem no/do campo. A legislação específica produzida ao final do século XX e começo do século XXI foi, de alguma forma, incorporando elementos trazidos principalmente pelas lutas dos movimentos sociais pelos direitos de escolarização da população do campo. A idéia de uma escola pública que considere a cultura e a experiência desses sujeitos se fortaleceu também no discurso oficial.

Por outro lado, a literatura continua apontando as dificuldades que marcam, ainda, as escolas do campo, e indicam problemas no acesso às escolas; na formação de professores, nos conteúdos e métodos que ainda são distantes daquilo que seria desejável à especificidade dessas escolas.

A incorporação dessas questões às políticas estaduais, no Paraná, pela criação da Coordenação da Educação do Campo, resultou em ações que se dirigiram especialmente aos professores que atuam nessas escolas.

Documentos foram produzidos e um conjunto significativo de ações para a formação continuada foi posto em andamento, a partir do ano de 2004. De forma semelhante ao que ocorreu com as discussões curriculares para a Educação Básica no Estado, os documentos oficiais indicam que os professores foram chamados a participar das discussões curriculares para a Escola do Campo. Mas, de fato, os

professores que atuam nessas escolas participaram das discussões, dos encontros e da elaboração dos documentos orientadores? Como estiveram presentes nesse processo? Suas concepções foram, de alguma forma, afetadas pelas idéias postas nesses documentos?

Essas perguntas foram acrescentadas àquelas inicialmente feitas nesta pesquisa e definiram, metodologicamente, o caminho do trabalho empírico que será apresentado neste último capítulo, incluindo as análises possíveis neste momento.

As perguntas de pesquisa foram reconstruídas para responder ao objetivo de aproximar-se dos professores e professoras que atuam nas escolas do campo para conhecer elementos de sua formação e atuação profissional, e para levantar o grau de participação desses professores nas ações de formação continuada propostas pela SEED para o debate curricular específico da Educação do Campo no Estado do Paraná. Também se definiu, para o trabalho empírico, o objetivo de buscar elementos para compreender o ponto de vista dos professores e professoras sobre o que constitui a especificidade da Escola do Campo.

Na tentativa de responder, então a essas questões, foi construído e aplicado um instrumento de investigação, com o objetivo de reunir informações de ordem pessoal e profissional acerca do corpo docente que leciona nas escolas e colégios da Rede Pública Estadual de Educação localizados em áreas rurais, bem como levantar elementos para conceituar a Escola do Campo, do ponto de vista desses docentes.

Neste capítulo, portanto, serão apresentados os instrumentos aplicados, e, analisando os resultados obtidos, serão caracterizados, aspectos da formação e da atuação desses professores. Finalmente, serão discutidas as sistematizações feitas quanto aos conceitos de escola do campo expressos pelos participantes da pesquisa.

Com esses elementos, a pesquisa pode problematizar os modelos de formação continuada e de debate curricular que ainda predominam nos sistemas educativos. E, também, pode contribuir com os debates sobre a especificidade da escola do campo, no Brasil contemporâneo.

3.1 O TRABALHO DE CAMPO: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Considerando-se o objetivo estabelecido de buscar uma primeira aproximação com os professores e professoras que atuam na escola do campo no Paraná, optou-se pelo questionário como instrumento para o trabalho de campo. Segundo Ghiglione e Matalon (2005), o questionário deve ser escolhido quando o pesquisador deseja obter o maior número de informações sobre determinado assunto ou acontecimento, em dado momento, e para uso em grande escala, selecionando-se os sujeitos. No caso desta pesquisa, estabeleceu-se o desafio de obter informações enviando o questionário para a totalidade dos professores e professoras das Escolas Rurais.

O questionário (APÊNDICE B) é composto por dez questões, assim apresentadas: 1. Identificação; 2. Maior grau de formação; 3. Formação acadêmica; 4. Local em que o professor exerce a atividade docente; 5. Participação na formação continuada; 6. Conhecimento das Diretrizes da Educação do Campo; 7. Conhecimento das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná; 8. Cadernos Temáticos; 9. Biblioteca do professor; e, 10. Definição de Escola do campo, indicando sua especificidade. Dentre elas há questões fechadas e abertas, como a última questão - “Apoiando-se em sua experiência como professor/a, como você definiria o que é uma escola do campo e o que a faz diferente das escolas urbanas”. Estas foram incluídas como forma de abrir algum espaço para “ouvir” a voz do professor e da professora, mesmo tratando-se de um questionário.

Essas vozes poderiam vir a ser de, aproximadamente, 7.486 professores e professoras (ANEXO A) responsáveis diretos pelo ensino e aprendizagem de cerca de 99 mil alunos matriculados em, aproximadamente, 547 escolas ou colégios (ANEXO B) existentes no espaço do campo paranaense, em 2008.

Esses números foram contabilizados a partir do instrumento de diagnóstico elaborado pela equipe da Coordenação da Educação do Campo/SEED e encaminhado aos 31 Núcleos Regionais de Educação para serem preenchidos e devolvidos à coordenação durante o ano de 2007. Já no início de 2008, também, foi solicitado um levantamento do número aproximado de professores/as pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) e do Processo Seletivo Simplificado (PSS),

resultados que serviram de referência para identificar os sujeitos que receberam os questionários.

De posse desses números, essenciais para a realização da investigação, e com o instrumento de pesquisa - o questionário - elaborado, foi organizada a primeira etapa, de distribuição. Realizada durante os meses de maio a junho de 2008, contemplou os 31 Núcleos Regionais de Educação que foram os responsáveis pela redistribuição para as escolas e colégios a eles jurisdicionados. Essa ação foi possível devido à autorização concedida pela Superintendência da Educação para o envio dos instrumentos de pesquisa.

O questionário foi encaminhado a esses estabelecimentos considerando o número de professores e professoras de cada um. Concluído essa etapa, os Núcleos devolveram, até 15 de julho de 2008, 1.879 questionários dos 7.486 enviados, correspondente a 349 estabelecimentos de ensino, localizados em 162 municípios e 28 Núcleos Regionais de Educação (MAPA – APÊNDICE C), a saber: Apucarana; Área Metropolitana Norte; Área Metropolitana Sul; Assis Chateaubriand; Campo Mourão; Cascavel; Dois Vizinhos; Foz do Iguaçu; Francisco Beltrão; Goioerê; Guarapuava; Ibaiti; Irati; Ivaiporã; Jacarezinho; Laranjeiras do Sul; Loanda; Londrina; Maringá, Paranaguá; Paranavaí; Pato Branco; Pitanga; Ponta Grossa; Toledo; Umuarama; União da Vitória e Wenceslau Braz.

De posse dos questionários devolvidos, foi realizada a segunda etapa: a organização do material de pesquisa. Várias foram as possibilidades de organização levantadas, mas a alternativa mais viável, e produtiva foi manter a seguinte separação: Núcleo Regional de Educação, Município e Escola ou Colégio (APÊNDICE E).

Feito isso, a etapa seguinte foi a elaboração de um instrumento para sistematizar o material de pesquisa, composto por 1.879 questionários. Para isso, houve a necessidade de auxílio nesse processo, contabilizando os números e reunindo-os em 28 instrumentos, considerando cada um dos Núcleos Regionais de Educação citados acima³². Basicamente, as respostas foram quantificadas, seguindo a ordem das questões que compõem o questionário.

³² Para isso, a pesquisa contou com o trabalho de uma bolsista que atua no Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas/UFPR, Mariana Silveira, a quem agradeço.

Ao longo desse processo, também, foi definida a possibilidade de estabelecer alguns cruzamentos entre as questões, para que no momento da análise esses dados permitissem o levantamento de novos elementos. Assim, as questões de número 5, 6, 7, 8 e 9 foram examinadas na relação com a questão de número 4 - letra "D" - localização da escola ou colégio (acampamento, assentamento, distrito, vila rural e bairro rural). Essa relação possibilita a elaboração de categorias a partir do tipo de escola que, nas palavras de Elsie Rockwell (1982-1985), é uma unidade de análise dentre outras possíveis para as investigações que pretendem se aproximar do cotidiano escolar.

A questão de número 10, devido à sua abrangência e importância na pesquisa recebeu outro tratamento, por meio de análise qualitativa feita a partir da leitura e do registro de 1.306 respostas conferidas a essa indagação (dos 1.879 questionários enviados). As respostas apontaram à existência de 20 "categorias sociais", que serão detalhadas na seqüência. É preciso dizer que estas categorias, após o exame de qualificação e de uma nova leitura e registro das respostas, se efetivaram em 03 "categorias analíticas" que serão abordadas, posteriormente, com maior propriedade, na última parte deste capítulo.

De posse do material organizado e sistematizado, foi necessária a construção de um novo instrumento de sistematização, intitulado Dados Reunidos: 28 Núcleos Regionais de Educação (APÊNDICE F) para a sistematização do montante de dados dos 28 instrumentos. Esse instrumento foi organizado a partir de cada uma das indagações que compõem o questionário, e teve como objetivos: 1) facilitar o manuseio das respostas para a análise e produção dos dados; 2) dar visibilidade aos cruzamentos realizados nas questões 5, 6, 7, 8 e 9 com a questão número 4 - letra "D"; 3) reunir em planilhas cada um dos conjuntos de resultados sistematizados nos 28 instrumentos.

Logo, esse novo instrumento de sistematização ficou constituído por 40 planilhas (APÊNDICE F), que levam em conta nove indagações do questionário, assim indicadas e referidas:

- a) 1ª. Identificação: contém 03 planilhas, por (sexo, faixa etária e local de residência);
- b) 2ª. Maior grau de formação: composta apenas por uma planilha;
- c) 3ª. Formação acadêmica: contém duas planilhas (relativas à graduação e à pós-graduação);

d) 4ª. Atividade docente: contém 5 planilhas (relativas à localização da escola, tempo de trabalho na escola, padrão, carga horária e informação sobre se o professor leciona em outro estabelecimento) (APÊNDICE F – 1A, 1B, 1C).

A partir dessa questão, as respostas foram sistematizadas consideradas pelos cruzamentos com a questão 4 – letra “D” – Identificação da escola: acampamento, assentamento, distrito, vila rural e bairro rural. Assim, cada uma das planilhas seguintes permite distinguir as respostas dadas pelos professores e professoras segundo o tipo ou localização de sua escola.

e) 5ª. Formação continuada: contém 3 planilhas (relativas à participação em eventos, seminários e simpósios, encontros descentralizados e grupos de estudo) (APÊNDICE F – 2A e 2B).

f) 6ª. Diretrizes Curriculares: contém 3 planilhas (que indicam se os docentes conhecem as Diretrizes nacionais, e as Diretrizes estaduais e a forma como teve acesso às Diretrizes. Das três planilhas, apenas a última não estabelece relação com a questão 4);

g) 7ª. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná: contém 19 planilhas relativas à: forma de participação dos professores no processo de elaboração – assistindo alguns cursos, colaborando nos debates, participando de encontros descentralizados, participando de grupos; à utilização das diretrizes no trabalho docente – não, utiliza pois não tem conhecimento delas, porque elas não são adequadas à realidade de sua escola, utiliza às vezes, quando faz planejamento, utiliza muito raramente, utiliza sempre; às partes das DCEs que contribuem para o trabalho docente – trajetórias da Educação do Campo, concepção de campo e de educação do campo, eixos temáticos, alternativas metodológicas e referências bibliográficas; às atividades do trabalho docente com as quais as diretrizes contribuem – (planejamento, escolha de conteúdos, escolha da metodologia e avaliação) (APÊNDICE F – 3A, 3B, 3C e 3D).

h) 8ª. Cadernos Temáticos: contém 2 planilhas (relativas ao conhecimento e a utilização) (APÊNDICE F – 4A e 4B).

i) 9ª. Biblioteca do professor: contém 2 planilhas (relativas ao conhecimento e à utilização) (APÊNDICE F – 5A e 5B).

Das 10 indagações que compõem o questionário (APÊNDICE B), 02 alíneas (das questões 03 e 06) aparecem sistematizadas nos 28 instrumentos – “Se você desenvolveu monografia, dissertação ou tese: a Educação do Campo foi tema

destes trabalhos?” e “Existe algum ponto das Diretrizes que não é adequado ao trabalho que você vem realizando? Explique” - mas, não foram consideradas neste novo instrumento de sistematização, uma vez que no caso da primeira não foi interpretada adequadamente pelos participantes da pesquisa, enquanto, que a segunda não obteve um número considerável de respostas. Ao analisar os 28 instrumentos constatou-se que um grupo significativo de professores/as não responderam à esta alínea, indicando possíveis problemas em sua construção.

A questão de número 10, como anunciado anteriormente, recebeu outro tratamento e, portanto, não foi incluída no último instrumento de sistematização dos dados, sendo objeto de análise qualitativa para identificar as categorias utilizadas pelos docentes para explicar o que identifica uma escola do campo.

Como resultado desses procedimentos, foi possível apresentar dados relativos a um número de docentes das escolas do campo que correspondem a cerca de 25% do total. Esses dados dizem respeito a três grandes campos, que serão analisados a seguir: quem são os sujeitos colaboradores da pesquisa; como participaram dos debates para a produção das diretrizes específicas para a escola do campo; e quais os elementos que privilegiam para caracterizar a escola do campo.

3.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

A análise dos resultados obtidos com a sistematização dos 28 instrumentos (APÊNDICE F), no que diz respeito ao item 1 – Identificação –, aponta a predominância do sexo feminino, totalizando, 1.404 (74,7%) professoras que atuam nas escolas ou colégios localizados no campo, enquanto que o sexo masculino é representado por 468 (24,9%) professores. Do total de 1.879 questionários, apenas 7 (0,4%) docentes não deram essa informação.

Já no que se refere à faixa etária, constata-se que os/as professores/as entre 31 e 40 anos são maioria nas escolas ou colégios (635), mas há também uma significativa parcela de profissionais entre 20 e 30 (540). Esse número indica, de forma genérica que há novos profissionais da educação que vêm, provavelmente, dos últimos dois concursos realizados pelo governo do estado (2003 e 2007/8). A

pesquisa também aponta a presença de professores/as com 50 anos ou mais (84), como se vê na tabela a seguir:

TABELA 06 – Faixa Etária dos/as Professores/as

Faixa Etária	Total	%
20 – 30	540	28,7
31 – 40	635	33,8
41 – 50	410	21,8
- 20	9	0,5
+ 50	84	4,5
Não colocaram idade	121	6,4
Não responderam	80	4,3
Total	1879	100

Fonte: pesquisa da autora, 2008.

Dentre o total de questionários respondidos (1.879), 332 professores/as afirmam residir na zona rural e 1.509 na zona urbana. Esses números mostram que há um grande deslocamento de profissionais da educação que saem da área urbana para lecionar em escolas ou colégios do campo, como demonstra a tabela a seguir:

TABELA 07 – Residência

Residência	Total	%
Zona Rural	332	17,7
Zona Urbana	1509	80,3
Não Especificou	38	2,0
Total	1879	100

Fonte: pesquisa da autora, 2008.

Essa questão pode ser examinada a partir de diferentes situações que foram manifestadas pelos participantes da pesquisa. A identidade com o campo é um dos motivos que mantém alguns docentes lecionando nas escolas localizadas no campo, o que confirma a partir de afirmações como esta: “eu sou do campo, sou rural, minhas raízes sempre foram sertanejas”. Um outro fator a ser considerado é a necessidade de complementar a carga horária³³, que faz com que muitos professores atuem na área urbana e no campo.

³³ No Estado do Paraná, os concursos públicos para suprir as vagas do Magistério – Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – são realizados considerando uma Carga Horária de 20 horas/aula semanais, reconhecido neste Estado como Padrão; os/as professores/as que desejam ou

Essa dupla atuação traz exigências de uma atividade docente diferenciada, que os professores expressaram como necessidade ou dificuldade, conforme se observa a seguir:

A escola do campo deve buscar alternativa viável para subsistência dos alunos no campo com seus familiares, adaptando o currículo funcional da escola com a realidade dos alunos do campo. (Professor A)

Acho que devido à clientela do nosso colégio e localização deveria ser adaptado currículo, calendário, enfim outros pontos que também se faz necessário para depois ser chamado de escola do campo. (Professor C)

A escola do campo, como as outras, trabalha em seu currículo com as disciplinas de formação básica, tendo como parte diversificada a Educação do Campo, trazendo temas e assuntos relevantes à realidade da clientela, informando-os e valorizando o trabalho no campo. (Professor B)

Ainda não há muita diferença entre a escola do campo e urbana, pois ainda não existe currículo diferenciado. O que tem contribuído é o calendário escolar modificado. (Professor E)

Uma escola típica do campo supõe que quase todos os seus alunos sejam agricultores, o que deveria haver uma educação voltada para esse público. Isso não ocorre porque os professores são “urbanos”. Historicamente o campo é “atraso”. A diferença poderia ser marcada por um ensino efetivamente voltado para desenvolver e fixar as populações do campo onde elas estão. Bastaria alguns professores específicos. O estado pode fazer isso. (Professor D)

Observa-se, aqui, nas respostas dadas, dois pontos relevantes. Primeiro, a idéia de que ainda não há muitas diferenças entre as escolas urbanas e as do campo, apesar das indicações, normatizações e dos debates sobre o tema. Essa afirmação se soma à constatação de que as disciplinas básicas são as mesmas, e de que é o calendário que as diferencia.

Assim, a afirmação de um dos professores destaca que os professores são “urbanos”, o que chama a atenção para a identidade de grande parte dos docentes com o trabalho realizado nas escolas urbanas, ainda que apontando a necessidade de alguma especificidade no currículo das escolas do campo.

E que currículo é esse? Os apontamentos anteriores e a leitura das respostas dadas quanto ao conceito de escola do campo, demonstram que os/as

professores/as entendem que o currículo, na verdade, seria uma adaptação dos conteúdos (específicos e de base comum e/ou universais):

É uma escola com calendário especial que atenda o período de trabalho rural, com conteúdos específicos da realidade do aluno. (Professor G)

A base dos conteúdos são os mesmos, o que difere são alguns conteúdos específicos para a educação do campo. (Professor F)

É ter a compreensão dos conteúdos específicos direcionados a filhos de agricultores, com adaptações nos conteúdos do que é trabalhado nas escolas urbanas, diferenciando os pontos referenciais de determinados assuntos. (Professor I)

Uma escola do campo deve-se trabalhar os conteúdos estruturantes e específicos normalmente, mas enfatizando e contextualizando com a realidade rural. (Professor H)

Pode-se verificar a influência das Diretrizes Curriculares Estaduais Disciplinares da Educação Básica e, também, do Livro Didático Público, que direcionam o ensino das disciplinas a partir dos conteúdos estruturantes³⁴ e encaminhamentos metodológicos específicos para as áreas do conhecimento. É preciso dizer que, mesmo originadas no interior da mesma secretaria, as Diretrizes Curriculares Estaduais Disciplinares e as da Educação do Campo, não foram organizadas nos mesmos parâmetros e, portanto, os professores acabam fazendo transferência de conteúdos e conceitos a partir de sua própria leitura dos documentos.

O item 2 do questionário - Maior grau de formação - demonstra que, ainda hoje, há profissionais atuando nas escolas ou colégios do campo que têm apenas a formação no Ensino Fundamental (01- 0,06%) e Ensino Médio (35 - 1,86%).

Um estudo efetuado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo do MEC revela a condição de carência da zona rural, em função do nível de escolaridade. No ensino fundamental de 1^a. a 4^a. série, apenas 9% dos docentes apresentam formação superior, enquanto que na zona urbana esse contingente representa 38%. Além disso, o percentual de docentes com formação inferior ao

³⁴ Entende-se por conteúdos estruturantes, nos documentos oficiais, os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino. Disponível em: (www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File/diretrizes_2009/goegrafia.pdf). Acesso em 4 abril de 2009.

ensino médio, corresponde a 8,3% na zona rural, indicando a existência de 18.035 professores sem a habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. Na zona urbana esse contingente corresponde a 0,8%, um quadro bem próximo da erradicação de professores leigos. Nas séries finais do ensino fundamental, o percentual de docentes com apenas o ensino médio completo ainda é alarmante, representando 57% do total. No ensino médio, apesar de uma rede física bastante reduzida no campo, com apenas 948 estabelecimentos, dos 9.712 docentes que atuam, 2.116 têm escolaridade de nível médio, ou seja 22% dos profissionais atuam no mesmo nível de ensino que a sua escolaridade (MEC, 2004, p. 25-27).

Essa situação deve ser examinada como resultado da falta de oportunidades de acesso à escolarização e formação profissional, em parte pelas distâncias.

Além de o campo estar pouco presente como objeto de reflexão na formação de professores, os próprios sujeitos do campo, ao longo da história, tiveram pouco acesso aos cursos de formação, principalmente em nível superior, o que tem contribuído para que no campo existam muitos professores leigos e/ou em processo de formação. Além disso, é comum encontrar professores que não optam pelo trabalho neste meio; são empurrados por uma condição de empregabilidade e na primeira oportunidade buscam sair das escolas do campo (SCHWENDLER, 2005, p. 44).

No entanto, há em contrapartida um número expressivo de professores/as com nível superior (1.839, representando 97,87%) atuando nas escolas do Paraná, o que expressa a presença de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e particulares no Estado, que oferecem condições de frequentar o ensino superior, normalmente, na área da Educação (Pedagogia, Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Educação Física, entre outros) à noite gratuitos ou com baixo custo, e outras facilidades como cursos à distância, entre outras alternativas de formação profissional.

Tem-se aqui, entre os sujeitos que participaram da pesquisa, uma mudança do ponto de vista da formação docente, que não corresponde mais à realidade em que os professores, sobretudo aqueles que lecionavam em escolas rurais (multisseriadas) possuíam, muitas vezes, apenas um grau a mais de formação do que seus alunos. Apesar das políticas públicas existentes, essa realidade ainda se faz presente em algumas regiões do país, mas mostrou-se transformada no caso do Estado do Paraná.

Quanto à Formação Acadêmica em Graduação, observa-se que os professores/as possuem graduação nas diferentes áreas do conhecimento, como se verifica na tabela a seguir:

TABELA 08 – Graduação

ÁREAS DE CONHECIMENTO	TOTAL	%
Artes	45	2,4
Língua Portuguesa	394	21
Inglês/Espanhol	72	3,8
Matemática	169	9
Ciências	296	15,8
Geografia	190	10,1
Educação Física	163	8,7
História	225	12
Filosofia	32	1,7
Sociologia	0	0
Biologia	23	1,2
Física	13	0,7
Química	20	1,1
Pedagogia	59	3,1
Estudos Sociais	24	1,3
Não especificou	44	2,3
Outros	72	3,8
Não responderam as questões	38	2
Total	1.879	100

Fonte: pesquisa da autora, 2008.

Como se constata, há uma grande quantidade de professores/as formados/as nas áreas de Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências, Geografia, História e Educação Física, cursos mais presentes nas IES, sejam elas federais, estaduais ou particulares e estejam localizadas em pequenos ou grandes centros urbanos.

Dentre os 1.835 professores/as que afirmaram possuir graduação, apenas 59 disseram ter formação em Pedagogia. As áreas de Química, Física e Biologia, pelos números apresentados, demonstram que não são as preferidas pelos pré-universitários. Isso, também aponta para a situação de que os profissionais formados nessas áreas têm grandes possibilidades de assumir seu padrão em uma escola do campo, mas tem de complementar sua carga horária com aulas extraordinárias no perímetro urbano, ou vice-versa.

As disciplinas de Filosofia e Sociologia ganharam espaço quando se tornaram obrigatória³⁵ (2006) na matriz curricular para o Ensino Médio, nos colégios da Rede Estadual de Educação. Entretanto, a pesquisa aponta para o fato de que ainda são poucos os professores/as formados/as em Filosofia e Sociologia no caso dessa última, a situação é ainda mais grave, pois, nenhum dos 1.879 participantes é especificamente formado em Sociologia. Essa disciplina, normalmente, é assumida por profissionais das áreas de Pedagogia, Filosofia ou História.

Dos 1.835 professores/as que responderam ao item 3 – Formação Acadêmica / Graduação - 38 não responderam à questão, 44 optaram por não especificar a área de formação e 72 afirmaram possuir outros cursos que não aqueles voltados para a área da Educação, para a licenciatura, como por exemplo, os cursos de Engenharia Agrícola, Agronomia e Administração, que aparecem na resposta “outros”. Este dado refere-se aos professores/as que atuam nas Casas Familiares Rurais (CFR)³⁶ e Colégios Agrícolas e que exigem formação específica em áreas como as citadas.

Considerando o item 3 – Formação Acadêmica / Pós-graduação – pode-se observar a concentração significativa de professores/as em torno de cursos que se relacionam às disciplinas escolares. Dentre esses profissionais, 1.546 possuem pós-graduação, sendo 1.504 com curso de especialização, 41 mestrado e 01 doutorado, dados informados na tabela a seguir:

TABELA 09 – Pós-graduação

	TOTAL	%
ESPECIALIZAÇÃO	1.504	80,05
MESTRADO	41	2,18
DOUTORADO	1	0,05
NÃO HÁ PÓS-GRADUAÇÃO	252	13,41
NÃO RESPONDEU	81	4,31
TOTAL	1.879	100

Fonte: pesquisa da autora, 2008.

³⁵ No Estado do Paraná, foi aprovada a lei n. 15.228, em julho de 2006, tornando a Filosofia e a Sociologia obrigatórias na matriz curricular do Ensino Médio. Lei nº. 11.684, de 2 de Junho - altera o art. 36 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 20 dez de 2008.

³⁶ As 40 Casas Familiares Rurais existentes no Estado do Paraná, mediante a experiência com a pedagogia da alternância, oferecem contribuições ao debate da educação do campo (PARANÁ, 2006, p. 19).

No que se refere aos 41 professores/as que afirmaram possuir o título de mestre, há que se destacar que 6 lecionam na região do NRE de Francisco Beltrão, 6 na região do NRE de Londrina, 5 na região de Cascavel, 5 na região de Toledo, 3 na região de Guarapuava, 2 na região de Foz do Iguaçu e 2 na região de Ponta Grossa. Esses dados permitem afirmar que quanto mais próximo aos grandes centros, mais próximo também fica a possibilidade de qualificação do profissional. Todavia, isso não é regra, uma vez que na região do NRE da Área Metropolitana Sul, localizado próximo à capital paranaense apenas 4 professores/as disseram possuir o título de mestre.

Os demais professores/as que afirmam possuir a titulação pertencem às regiões dos NREs de Campo Mourão (1), Goioerê (1), Ibaiti (1), Loanda (2), Paranaguá (1), Pitanga (1), e Umuarama (1). Ao lado de fatores como dificuldade de acesso, localização das universidades nos grandes centros urbanos – Curitiba, Ponta Grossa, Maringá, Cascavel e Foz do Iguaçu -, falta de vagas, é preciso apontar o fato de que o governo estadual não reconhece a titulação acadêmica (mestrado e doutorado), para a promoção do docente, nos níveis salariais da carreira do magistério.

Além disso, é significativo para pesquisa dizer que as áreas de pesquisa apontadas pelos 42 professores/as (mestrado e doutorado) retratam que: 14 possuem título na área de Educação, 5 realizaram pesquisas que envolveram questões relacionadas ao solo/natureza, 12 dedicaram atenção às áreas do conhecimento (Geografia, História, Artes, Língua Portuguesa, Química, Física entre outras), 1 docente informou ter realizado pesquisa referente aos Movimentos Sociais e 10 desenvolveram pesquisas em outras áreas. De certo modo, reafirmam-se os estudos apontados por Souza (2007), Beserra e Damasceno (2004), em que as pesquisas na área da Educação do Campo, para a construção de conhecimentos educacionais, permanecem marginalizadas.

As informações dadas pelos/as professores/as à questão sobre sua atividade profissional permitem verificar alguns elementos importantes na identidade dos sujeitos que atuam nas escolas do campo, como se vê a seguir:

TABELA 10 – Localização das Escolas do Campo dos 28 Núcleos Regionais de Educação, segundo os/as Professores/as

	TOTAL	%
Acampamento	7	0,3
Assentamento	71	3,8
Distrito	843	44,9
Vila Rural	262	14
Bairro Rural	455	24,2
Outros	241	12,8
Total	1879	100

Fonte: pesquisa da autora, 2008.

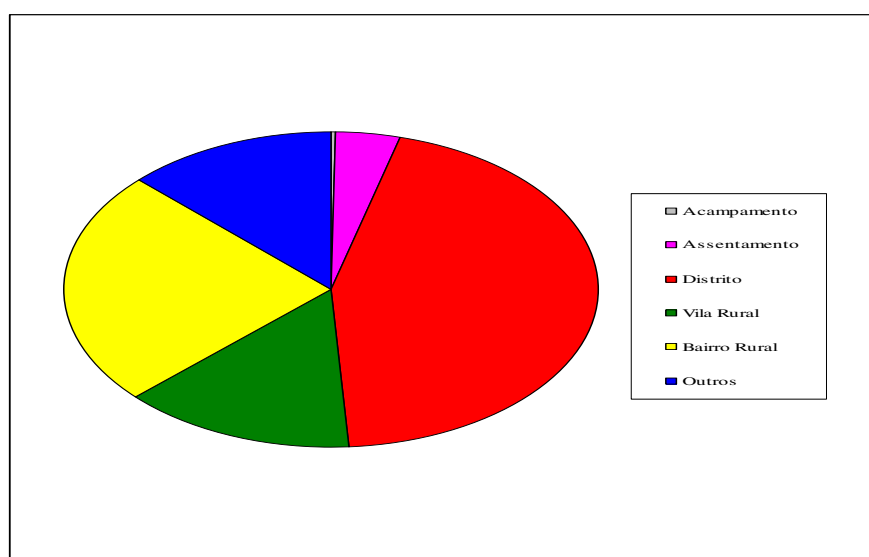


GRÁFICO 01 – Localização das Escolas do Campo dos 28 Núcleos Regionais de Educação, segundo os/as professores/as

Fonte: pesquisa da autora, 2009.

Sobre a distinção entre rural e urbano, Verde (2004) chama a atenção para o fato de que “para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a definição de rural deriva de perímetro urbano. Assim, o que estiver fora da sede urbana é definido pelo município, por meio de sua Câmara, atendendo, portanto, a critérios políticos e econômicos do local” (p. 08).

O tamanho da população de um município é um indicador utilizado para separar o urbano do rural. Pode-se dizer que há um certo entendimento entre pesquisadores em considerar rurais os municípios com menos de 20 mil habitantes. Mas adotar apenas esse critério não é suficiente, pois levaria ao erro de se considerarem rurais municípios com até 20 mil habitantes, mas densamente

povoados, como é o caso de muitos municípios em áreas metropolitanas. Essa situação coloca a densidade demográfica como variável importante na definição dos espaços rurais³⁷ (VERDE, 2004, p. 11).

Os estudos da autora destacam que “a dimensão demográfica deve ser considerada no reconhecimento dos espaços rurais, pois ela reflete uma realidade particular cuja determinação se encontra na natureza das atividades, na cultura e, fundamentalmente, na relação diferenciada com a natureza” (p.12).

Os “critérios políticos e econômicos” muitas vezes falam mais alto ao município que, em busca de recursos derivados do recolhimento de impostos, opta por possuir um Distrito e não uma Vila Rural ou, simplesmente, define por considerá-la como área rural. Essas questões se expressam nos registros feitos pelos professores: primeiro, porque a maior parte deles, como mostram a Tabela 10 e o Gráfico 1, apontaram que sua escola se localiza em um Distrito – e, portanto, definida a partir de critérios políticos e econômicos como uma “Escola do Campo”; em segundo lugar, porque em suas definições se revela a dificuldade de encontrar o elemento diferenciador, como no excerto a seguir.

A escola do campo está relacionada com as escolas mais do interior, podendo ser de distritos, onde os alunos na grande maioria vivem na zona rural. (Professor J)

A minoria dos/as professores/as participantes lecionam em escolas localizadas em áreas de acampamento do MST, como a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, NRE de Cascavel, que está jurisdicionada a uma Escola Base da Rede Estadual. A escola de acampamento possui características bastante específicas entre as Escolas do Campo. Seu caráter de provisoriedade não impede que sejam oficialmente incluídas na rede estadual.

É importante assinalar que essas diferenças devem ser examinadas em cada caso particular. Para exemplificar, pode-se destacar o NRE de Toledo, onde do total de 157 questionários devolvidos, 132 professores/as afirmam lecionar em

³⁷ Tem -se destacado como referencial teórico, na definição rural e urbano, a obra de José Eli da Veiga, *Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

escolas/colégios em Distritos; já os NREs de Ivaiporã e Paranaguá, pelas informações obtidas, não possuem escolas/colégios localizados em Distritos.

No que diz respeito ao NRE de Francisco Beltrão, do total de 128 questionários, 61 professores/as afirmam lecionar em escolas/colégios localizados em Vila Rural. Os resultados do NRE da Área Metropolitana Sul de 206 questionários, 90 professores/as afirmam lecionar em escolas/colégios em Bairros Rurais.

Em relação ao NRE de Laranjeiras do Sul, constatou-se que do total de 138 questionários, 31 professores/as afirmam lecionar em escolas/colégios de assentamento. Essa concentração se explica pela presença de 17 áreas de assentamento da reforma agrária, localizados nesta região. Dentre eles destacam-se os assentamentos Celso Furtado³⁸, Marcos Freire³⁹ e Ireneo Alves dos Santos⁴⁰ nos quais, segundo dados do Sistema de Administração da Educação (SAE), estão localizados: duas Escolas Estaduais que atendem alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, quatro Colégios Estaduais que atendem alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio sendo que um desses oferta, o Curso de Magistério, preparando professores para as séries iniciais.

O fato das escolas/colégios estarem em sua maioria localizadas em Distritos aponta para questões não só de ordem educacional, mas política e social. O Distrito pertence, normalmente, ao município mais próximo, que no caso do Paraná são municípios com uma população que varia entre 10 e 20 mil habitantes, segundo dados do IPARDES⁴¹. Logo, seus recursos são limitados e muitas vezes os estabelecimentos de ensino localizados nos Distritos possuem infra-estrutura precária, sem rede de esgoto, sem asfalto, nas vias de acesso, sem transporte escolar, sem água encanada, entre outras condições que, em geral, estão resolvidas para as escolas urbanas.

Essa precariedade acaba por constituir o elemento diferenciador das Escolas do Campo, como aponta um professor:

³⁸ Assentamento Celso Furtado – Colégio Estadual Chico Mendes (160 alunos) e Colégio Estadual Olga Benário Prestes (161 a 360 alunos) – SAE (<http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>). Acesso em 05 de fev. de 2009.

³⁹ Assentamento Marco Freire – Colégio Estadual Iraci Salete Strozak (1.161 a 1.560 alunos) Anos Finais do Ensino Fundamental, Médio e Magistério e a Escola Estadual Sebastião E. da Costa (161 a 360 alunos) – (ibid).

⁴⁰ Assentamento Ireneo Alves dos Santos – Colégio Estadual Ireneo Alves dos Santos (361 a 560 alunos) e Escola Rural Estadual José Alves dos Santos (161 a 360 alunos) – (ibid)

⁴¹ Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.

Os educandos têm mais dificuldades no tocante a pesquisas, devido a distancia; ao tipo de trabalho que começam logo cedo; meios de locomoção até o estabelecimento do ensino. (Professor K)

A infra-estrutura, no que se refere ao prédio, material permanente e de consumo, acesso às tecnologias, é de responsabilidade da mantenedora estadual, ou seja, da Secretaria de Estado da Educação, através da Superintendência de Desenvolvimento Educacional (SUDE) e demais coordenações a ela relacionadas, que tratam da merenda, do material, da matrícula. As dificuldades acabam sendo, para alguns professores, a diferença entre as escolas urbanas e do campo.

Na maioria das vezes não difere em nada, quando difere, é em relação à dificuldade de acesso ou material didático disponível, na minha escola não tenho nenhum problema e trabalho de forma igual a das outras escolas. (Professor L)

A distribuição das escolas segundo sua localização, do ponto de vista dos professores, pode ser visualizada, por núcleo regional, na tabela 11, que segue:

TABELA 11 – Número de professores que responderam ao questionário, por núcleo e localização de escola, segundo identificação dos próprios professores

NRE						
	A C A M P A M E N T O	A S S E N T A M E N T O	D I S T R I T O	V I L A R U R A L	B A I R R O R U R A L	O U T R O S
Apucarana	0	0	12	0	19	-
Área Metro Norte	0	0	7	0	24	-
Área Metro Sul	0	0	67	28	90	22
Assis	0	0	50	0	0	-
Chateaubriand						
Campo Mourão	0	0	59	0	6	-
Cascavel	7	0	10	6	12	30
Dois Vizinhos	0	0	3	12	7	19
Foz do Iguaçu	0	1	24	6	12	20
Francisco	0	0	45	61	6	16

NRE						
	A C A M P A M E N T O	A S S E N T A M E N T O	D I S T R I T O	V I L A R U R A L	B A I R R O R U R A L	O U T R O S
Beltrão						
Goioerê	0	0	19	1	3	-
Guarapuava	0	0	50	21	12	1
Ibaiti	0	0	23	1	24	3
Irati	0	3	16	12	8	6
Ivaiporã	0	11	0	0	0	-
Jacarezinho	0	0	14	0	15	-
Laranjeiras do Sul	0	31	29	33	0	41
Loanda	0	8	14	0	0	1
Londrina	0	0	44	2	0	-
Maringá	0	0	17	0	0	6
Paranaguá	0	0	0	2	6	6
Paranavaí	0	0	49	0	1	1
Pato Branco	0	10	46	27	22	7
Pitanga	0	0	24	8	37	11
Ponta Grossa	0	0	13	19	58	24
Toledo	0	0	132	2	14	8
Umuarama	0	0	46	0	20	19
União da Vitória	0	7	20	21	35	-
Wenceslau Braz	0	0	10	0	24	-
TOTAL	7	71	843	262	455	241

Fonte: pesquisa da autora, 2008.

Esses números correspondem aos 1.879 questionários respondidos, de 162 municípios e 349 estabelecimentos de ensino (APÊNDICE E). Ainda em relação a essa questão relativa à pergunta sobre a localização da escola em que trabalham, é preciso destacar que 241 docentes informaram outras denominações, aqui agrupadas nas categorias “outros”. São escolas ou colégios localizados em Comunidade Rural, Perímetro urbano, Sociedade Rural e área indígena.

Essas denominações são indicativas das dificuldades em localizar precisamente o espaço físico onde a escola se situa, no caso de muitos professores que nelas atuam. Certamente essa dificuldade produz efeitos na compreensão que eles têm sobre o que é uma Escola do Campo e, em conseqüência, dificuldades também de elaborar propostas específicas de trabalho para os alunos dessas escolas.

Quanto ao tempo de trabalho na escola, as respostas permitem informar que 842 professores/as atuam nas escolas/colégios das áreas rurais de 1 a 5 anos; é importante ressaltar que há um número significativo de profissionais que estão nesses estabelecimentos menos de dez anos, como se identifica na tabela abaixo:

TABELA 12 – Tempo de Trabalho na Escola

	TOTAL	%
DIAS	4	0,2
MESES	465	24,7
01 a 05 anos	842	44,8
06 a 11 anos	187	10
12 a 20 anos	156	8,3
21 a 30 anos	78	4,2
+ 30 anos	9	0,5
NÃO RESPONDEU	138	7,3
TOTAL	1.879	100

Fonte: pesquisa da autora, 2008.

Constata-se que 469 professores/as estão há pouco tempo lecionando nas escolas/colégios do campo - dias ou meses. Isso tem relação com a realização de dois concursos públicos e, também, a seleção por meio do Processo Seletivo Simplificado, realizado todo início de ano, indicando muitos professores que estão atuando nas Escolas do Campo do Paraná mas não participaram dos debates curriculares específicos para a Educação do Campo, promovidos pela SEED.

Quando os professores/as afirmam lecionar nas escolas/colégios do campo entre 01 e 05 anos, isso pode estar relacionado à situação descrita em trabalhos sobre o tema, de que ao assumirem o padrão ou contrato os/as professores/as, por falta de opção na cidade, se “sujeitam” a lecionar em áreas rurais. Ao completar o estágio probatório, na primeira oportunidade, solicitam transferência para a cidade.

Considerando-se o pequeno número de professores que residem no campo (apenas 17,7 dos participantes), essa situação parece estar evidenciada nos dados obtidos.

É preciso também destacar que, no grupo de professores participantes da pesquisa – que representa cerca de um quarto dos docentes que atuam nas Escolas do Campo no Paraná – apenas cerca de 18% atuam nessas escolas entre 6 e 20 anos, período de tempo que poderia ser identificado com a fase de estabilidade profissional, na qual as experiências já estão mais consolidadas, o profissional se sente mais seguro no exercício das suas funções e já pode avançar na sua formação complementar.

A pequena presença de profissionais nessa fase pode ser indicativa de dificuldades na construção de uma escola específica para os sujeitos do campo. Essa situação pode ser, ainda, compreendida a partir dos dados sobre padrão, carga horária e atividade em outros estabelecimentos obtidos por meio do questionário; no item 4 (Atividade docente).

Segundo o mapeamento feito, pode-se observar que:

- a) predominam professores/as vinculados/as ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), em número de 958, comparados a 893 professores/as vinculados/as ao Processo Seletivo Simplificado e, portanto, contratados temporariamente. Essa diferença, que em outros períodos já foi maior, demonstra a importância dos dois últimos concursos públicos na ampliação do número de docentes efetivos para as escolas do campo, inclusive de professores que optam por isso; como diz um professor participante:

“Já trabalhei na zona URBANA optei pelo padrão no campo, é muito mais gratificante”. (Professor M)

- b) predominam professores/as com carga horária de até 20 horas-aula (937 docentes), mas 857 têm 40 horas-aula. Esse dado deve ser compreendido a partir da existência, em geral, de poucas turmas nas escolas/colégios do campo. O espaço físico é insuficiente para atender toda a demanda, há nuclearização das escolas do campo e normalmente, essas/es escolas/colégios ofertam apenas os Anos Finais do Ensino Fundamental. Por esses motivos, muitos professores atuam também em outro estabelecimento

de ensino, seja completando o padrão de 20 horas, seja assumindo um outro padrão de 20 horas.

- c) predominam professores/as lecionando em outro estabelecimento de ensino, - em escola urbana - 1.029 docentes nessa situação. Reafirma-se, assim, a idéia de que professores/as que residem na área urbana possuem 20 horas/aula na escola/colégio próximo à sua residência e 20 horas/aula extraordinária na escola do campo, neste sentido, como apontado anteriormente, as escolas/colégios do campo não são escolhidos para fixar padrão, mas sim para completá-lo e, portanto, apesar do quadro demonstrar que 937 professores/as pertencem ao Quadro Próprio do Magistério é preciso considerar que boa parte deles não tem seu padrão fixado no campo e sim na cidade, como mostra a tabela a seguir:

TABELA 13 – Atividade Docente

PADRÃO	TOTAL	
	QPM	PSS
	958	893
CARGA HORÁRIA	ATÉ 20 HORAS	40 HORAS
	937	857
ATIVIDADE DOCENTE EM OUTRO ESTABELECIMENTO	ESCOLA DO CAMPO	ESCOLA URBANA
	228	1029

Fonte: pesquisa da autora, 2008.

Os dados aqui apresentados e analisados permitem traçar um panorama inicial acerca dos/as profissionais da educação que afirmam atuar na escola do campo com o objetivo de sistematizar as informações obtidas, pode-se afirmar que no grupo de docentes participantes da pesquisa constatou-se que:

- predominam docentes do sexo feminino, com idades entre 20 e 40 anos, residentes no espaço urbano e, portanto, não necessariamente situados nas mesmas experiências sociais que seus alunos;
- aproximadamente 58% indica grau de formação superior, em diferentes áreas do conhecimento, e cerca de 90% do total de docentes participantes têm sua formação em áreas que se relaciona com as disciplinas escolares e com a Pedagogia, com destaque, à Língua Portuguesa, Ciências, e História.

Portanto, constata-se uma mudança nos dados sobre a qualificação docente, no caso das escolas estaduais do Paraná.

- c) Aproximadamente 85% dos professores participantes já cursaram Especialização, complementando sua formação em cursos relacionados às disciplinas escolares.
- d) Mais da metade dos professores identificou sua escola como localizada em Distrito ou Bairro Rural, leciona no campo há até 5 anos e exerce sua profissão também em escola urbana, o que por um lado estimula a transferência de experiência entre as duas escolas, mas pode dificultar o estabelecimento de projetos específicos para a Escola do Campo.

Essas informações permitem concluir esta seção do texto retomando-se a idéia de que esses sujeitos, cotidianamente, contribuem para a construção da escola do campo e do currículo “real” que organiza as atividades; estabelece prioridades nos conteúdos a ensinar; seleciona metodologias e estratégias; sugere recursos e instrumentos de trabalho; e, especialmente, orienta as finalidades do processo de ensino-aprendizagem.

As características desses professores, apontadas de forma geral e inicial neste mapeamento, sugerem questões que serão melhor examinadas a partir da análise das definições de Escola do Campo apresentadas por eles, no questionário aplicado.

3.3 OS PROFESSORES, SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ALGUMAS RELAÇÕES COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ORIENTAÇÃO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

Como parte relevante do estudo proposto, o questionário elaborado incluiu um conjunto de questões que permitem compreender elementos da participação dos professores nos processos de debate curricular desenvolvidos pela Secretaria de Educação nos últimos anos, na perspectiva da formação continuada desses profissionais e com vistas à sua atuação especificamente nas Escolas do Campo.

As questões 5, 6, 7, 8 e 9 do questionário, relativas à participação em cursos de formação continuada ao conhecimento das Diretrizes Nacionais da Educação do Campo, ao conhecimento das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do

Estado do Paraná, aos Cadernos Temáticos, e à Biblioteca do professor, foram trabalhadas no cruzamento com o tipo de escola identificada pelos professores. Esta sistematização resultou em 29 planilhas que reúnem dados dos 28 NRE's (um exemplo delas está no APÊNDICE F, 3A).

Quanto à formação continuada e à participação nos diversos cursos realizados no período de 2004 a 2008 pela SEED e oferecidos à Rede Estadual de Educação, dentre as 2.542 respostas conferidas a esta indagação⁴², 1.577 confirmam participação enquanto que 965 respostas são negativas.

Dentre as possíveis razões, para uma elevada referência a não participação em nenhum curso de formação continuada, entre os anos de 2004 e 2008, pode-se elencar a existência de 469 profissionais que lecionam nas escolas/colégios do campo há apenas dias ou meses.

Das 2.542 respostas, 604 foram dadas por professores/as que afirmam lecionar em estabelecimentos localizados em Distritos; desses 47 disseram participar de Seminários; 82 de Simpósios; 259 de Encontros Descentralizados e 216 de Grupos de Estudo (APÊNDICE F – 2A e 2B).

Na seqüência, podem-se apontar os/as professores/as que lecionam em Bairros Rurais - 369 respostas, entre as quais 39 afirmam participar de Seminários; 72 de Simpósios; 128 de Encontros Descentralizados e 129 de Grupos de Estudo.

Os números de respostas conferidas pelos/as professores/as que afirmam lecionar em escolas/colégios localizados em Distritos, Bairros e Vilas Rurais no que se refere aos Encontros Descentralizados e Grupos de Estudo apontam que a formação continuada quando realizada nas regiões dos NRE's – na forma de Encontros Descentralizados ou à distância, como nos Grupos de Estudo, alcançam um número considerável de profissionais, pois os mesmos não precisam concorrer às vagas oferecidas e nem se deslocar de sua região para a atividade de formação.

Os gráficos que seguem (02, 03, 04 e 05) mostram os números relativos a cada uma das modalidades de formação, por tipo de escola e Núcleo Regional.

⁴² Há que se observar que o item permitia ao/a professor/a assinalar mais de uma alternativa (APÊNDICE B).

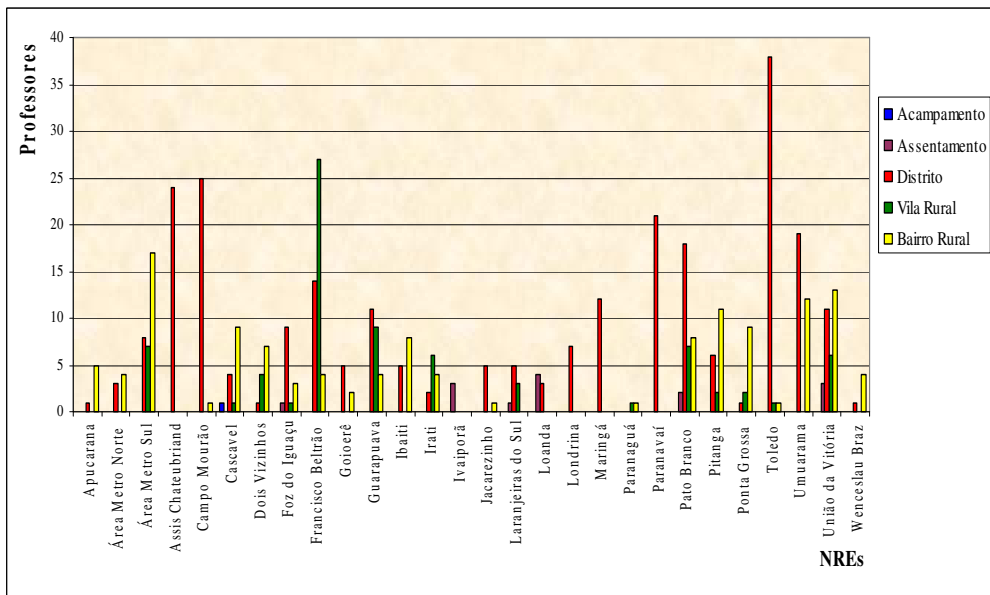


GRÁFICO 02 – Formação Continuada / Participação em Seminários, por Localização de Escola e Núcleo
 Fonte: Pesquisa da autora, 2009.

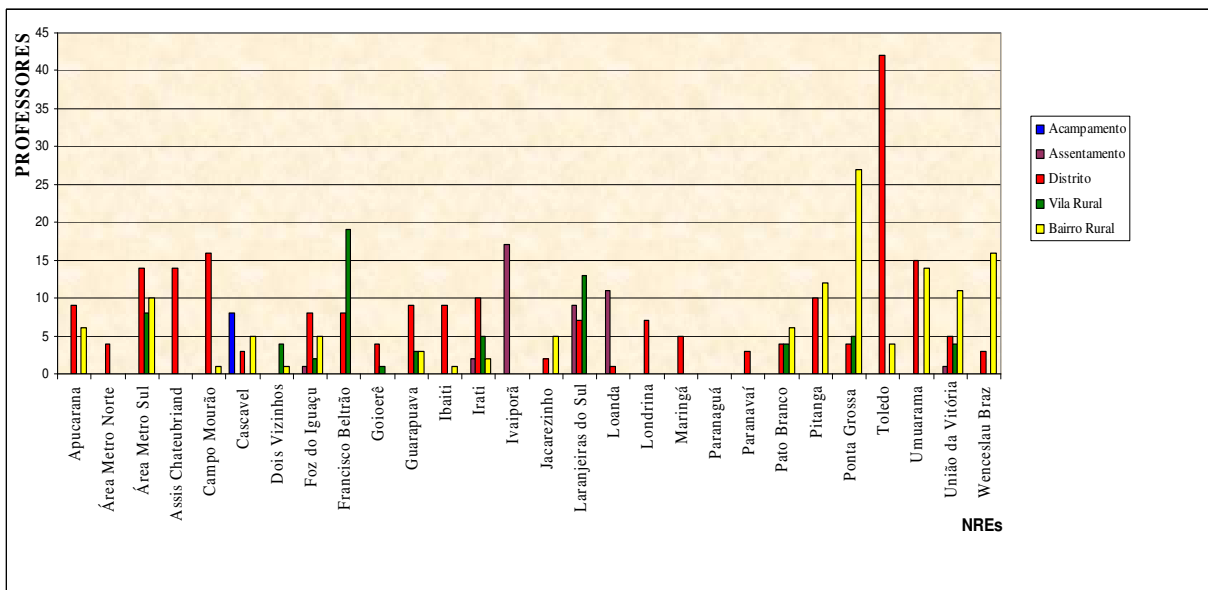


GRÁFICO 03 – Formação Continuada / Participação em Simpósio, por Localização de Escola e Núcleo
 Fonte: Pesquisa da autora, 2009.

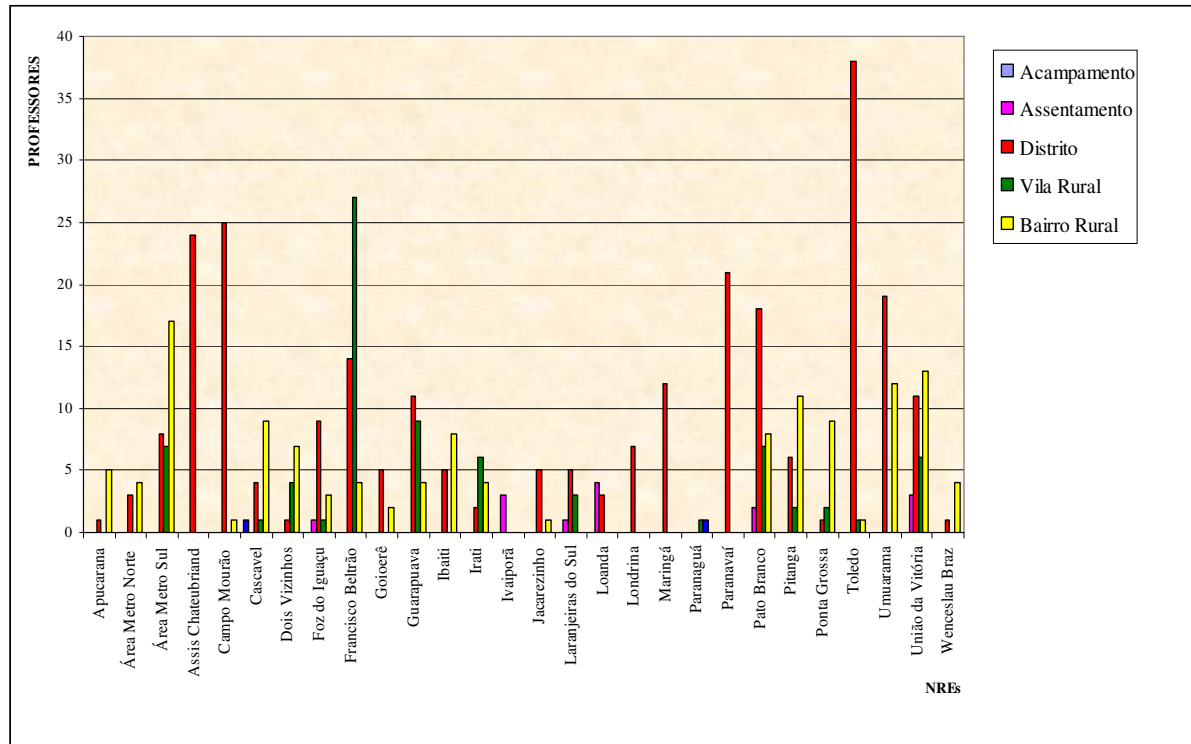


GRÁFICO 04 – Formação Continuada/Participação em Encontros Descentralizados, segundo Localização de Escola e Núcleo
Fonte: Pesquisa da autora, 2009.

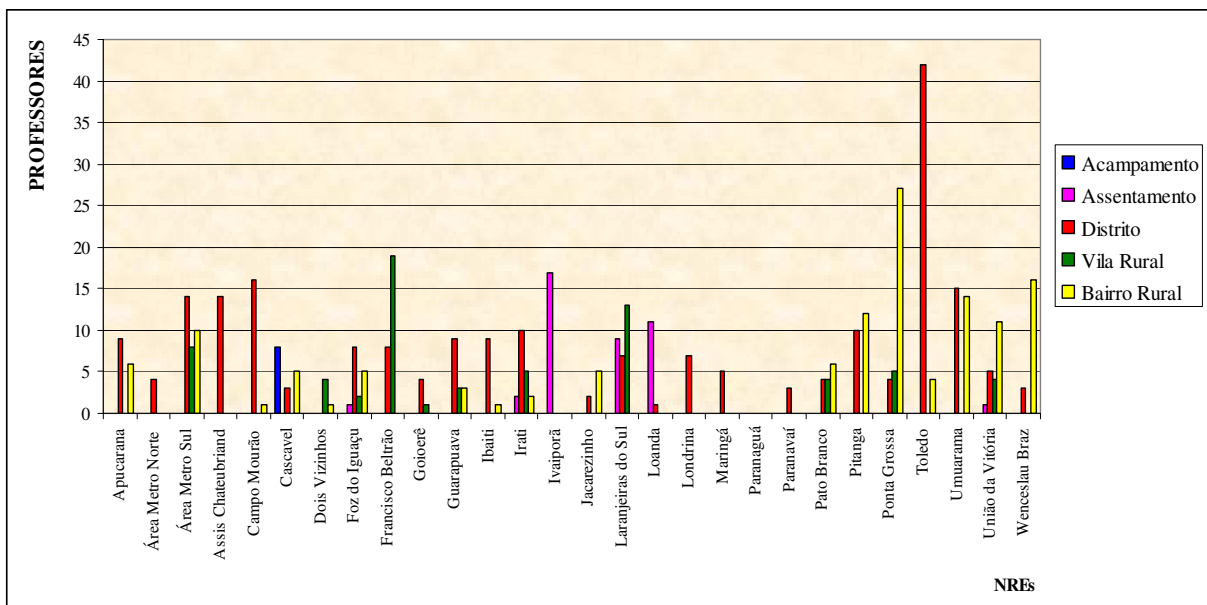


GRÁFICO 05 – Formação Continuada / Participação em Grupos de Estudo, segundo Localização de Escola e Núcleo
Fonte: Pesquisa da autora, 2009.

Com relação ao item 6 – Diretrizes da Educação do Campo, perguntou-se ao professor se conhece o texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Dos 1.800 professores/as que responderam à pergunta, 681

afirmam conhecer o texto das Diretrizes Nacionais, 1.119 afirmam desconhecer o referido documento e 79 optaram por não responder à indagação.

Com relação às Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná constata-se que 833 professores/as dizem conhecer o documento citado, enquanto 906 afirmam não conhecer e 140 não apresentaram respostas a questão.

Os números, por núcleo, podem ser visualizados no Gráfico 06, chamando a atenção a situação diferenciada entre os 28 NRE's e a presença de diversos núcleos em que cerca da metade dos professores participantes da pesquisa informam desconhecer as diretrizes estaduais.

Para a SEED e para os NRE's, esses dados podem ser tomados como indicativos, por um lado, das dificuldades de implementação das propostas oficiais e, por outro lado, do desafio que se coloca à administração estadual no sentido de divulgar seus documentos orientadores.

TABELA 14 – Conhecimento das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo, nos 28 Núcleos Regionais de Educação

NRE	SIM	NÃO
Apucarana	16	12
Área Metropolitana Norte	4	26
Área Metropolitana Sul	71	123
Assis Chateaubriand	31	19
Campo Mourão	25	27
Cascavel	41	25
Dois Vizinhos	11	32
Foz do Iguaçu	36	23
Francisco Beltrão	60	63
Goioerê	14	8
Guarapuava	28	53
Ibaiti	22	28
Irati	29	16
Ivaiporã	11	0
Jacarezinho	16	11
Laranjeiras do Sul	62	68
Loanda	14	8
Londrina	17	28
Maringá	5	18
Paranaguá	6	8
Paranavaí	14	35
Pato Branco	38	69
Pitanga	42	33
Ponta Grossa	55	58
Toledo	54	29
Umuarama	50	33
União da Vitória	42	40
Wenceslau Braz	19	13
TOTAL	833	906

Fonte: pesquisa da autora, 2008.

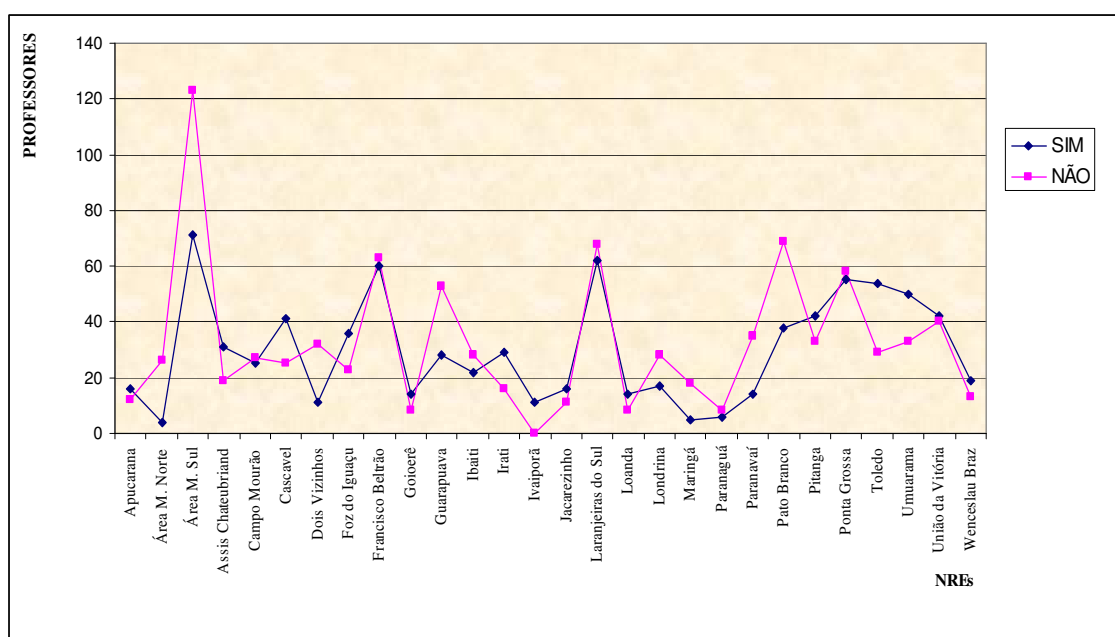


GRÁFICO 06 – Conhecimento das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo, nos 28 Núcleos Regionais De Educação

Fonte: pesquisa da autora, 2009.

Para explicar o alto grau de desconhecimento em relação às Diretrizes Nacionais e Estaduais, deve-se lembrar, em primeiro lugar, o número de professores/as que lecionam há apenas dias ou meses nas escolas/colégios do campo (469) e; portanto, não devem ter participado dos debates curriculares ocorridos nos últimos anos. Além disso, o trabalho de divulgação das Diretrizes pelo MEC não foi intenso, muitos professores não se identificam com a temática da Educação do Campo e, ainda, muitas escolas também não se reconhecem como tal.

Em relação às ações de implementação das Diretrizes Estaduais da Educação do Campo realizadas pela SEED, apesar dos Simpósios, Grupos de Estudo e outros eventos, o trabalho de divulgação e distribuição das Diretrizes da Educação do Campo não teve a mesma força que o trabalho realizado pela mesma mantenedora por meio do Departamento de Educação Básica, na divulgação e distribuição das Diretrizes Curriculares Disciplinares. Estas foram encaminhadas, em 2006, via correio, diretamente a cada um/a dos/as professores/as da Rede Estadual de Educação, enquanto que as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo foram direcionadas às escolas/colégios, NRE's, Instituições de Ensino Superior, Secretarias Municipais de Educação, organizações e movimentos sociais,

entre outros, mas não diretamente aos professores/as, segundo dados oficiais da Secretaria de Estado da Educação (2006).

Algumas respostas dadas pelos participantes se referem a essa distância entre os professores e professoras e os documentos oficiais:

Não tenho conhecimento das diretrizes para trabalhar a Educação do Campo. (Professor N)

Efetivamente no trabalho docente vejo poucas diferenças, talvez, por não possuírem um conhecimento mais adequado sobre as Diretrizes para as Escolas do Campo. (Professor P)

Mesmo sem ter conhecimento das diretrizes, nos trabalhamos de forma a adequar os conteúdos às necessidades locais, regionais, sempre procurando englobar nossa prática pedagógica para que nosso aprendizado do campo seja beneficiado da mesma forma que os alunos da área urbana. (Professor Q)

Solicitados a explicar como e para que tiveram acesso às Diretrizes da Educação do Campo, 787 professores/as responderam a questão indicando de que maneira tiveram contato com o referido material.

Encontros de Educação no Campo	Através da SEED
Internet	Material impresso
Encontros pedagógicos	Reuniões do Núcleo
Casa Familiar Rural	Seminários
Capacitação	Na faculdade
Na própria escola	Palestras
Escola Base	TV Paulo Freire
Simpósio de Educação no campo	Li para a monografia
Grupos de Estudo	Ao estudar para o concurso
Interesse próprio	

QUADRO 1 – Formas de Acesso às Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo, segundo os professores.

Fonte: pesquisa da autora, 2008.

Entre as formas apontadas tanto foram encontradas as de natureza individual, como a internet ou o interesse próprio, como os encontros institucionais organizados para esse fim, como os seminários. A escola e a faculdade também foram apontadas como divulgadoras das diretrizes, o que informa sobre a complexidade das análises que se voltam à apropriação pelos professores, das orientações curriculares oficiais.

No que se refere à forma de participação no processo de elaboração das Diretrizes, os/as professores/as podiam optar por assinalar algumas das seguintes

alternativas: assistindo a alguns cursos; colaborando nos debates; participando de grupos e de encontros descentralizados. Esta última alternativa foi a que mais se destacou, conforme mostra a tabela que segue:

TABELA 15 – Formas de participação no Processo de Elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo, segundo os professores.

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO	TOTAL
Assistindo a alguns cursos	126
Colaborando nos debates	167
Participando de encontros descentralizados	256
Participando de grupos	244

Fonte: pesquisa da autora, 2008.

Essa constatação coincide com a alta ocorrência de respostas dadas quanto à formação continuada, na qual 877 respostas indicam que os/as professores/as têm melhor acesso à formação e participação quando estas são realizadas próximas ou nas regiões dos NREs, como ocorreu nos encontros descentralizados. Essa questão aponta para a necessidade de repensar os processos pelos quais as administrações do sistema de ensino organizam o trabalho para produzir e implementar orientações curriculares.

Quanto à utilização das diretrizes, pode-se sistematizar as respostas como na tabela que segue:

TABELA 16 – Utilização das Diretrizes no trabalho, segundo os professores

COMO UTILIZA AS DIRETRIZES	TOTAL
Não, pois não tenho conhecimento delas	462
Não, pois elas não são adequadas a realidade de minha escola	50
Às vezes, quando faço planejamento	472
Muito raramente	201
Sempre	203
Outra opção	113

Fonte: pesquisa da autora, 2008.

Entre as atividades indicadas, os/as professores/as recorrem com maior frequência, às Diretrizes, como demonstra a tabela anterior, para construir seu planejamento. Trata-se, segundo os professores, de uma utilização eventual,

indicando que recorreu aos documentos em situações específicas de planejamento do trabalho. Na questão específica sobre a contribuição das Diretrizes ao trabalho docente (item 4 da questão 7), a utilização para o planejamento se confirma, entre 997 professores.

Ao lado dessa atividade, o uso das diretrizes para escolher a metodologia de trabalho foi referida por 812 professores.

TABELA 17 – Em que atividades do seu trabalho as Diretrizes contribuem

	TOTAL
Planejamento	997
Escolha de Conteúdos	790
Escolha da Metodologia	812
Avaliação	660

Fonte: pesquisa da autora, 2008.

Essa resposta também está relacionada com a escolha que os docentes fizeram em outra questão, quando se perguntou qual parte, entre as que compõem o documento das Diretrizes, contribuiu para o trabalho docente. As respostas estão indicadas na tabela que segue:

TABELA 18 – Partes das Diretrizes que contribuem para o trabalho docente

	TOTAL
Trajetórias da Educação do Campo	99
Concepção de Campo e de Educação do Campo	321
Eixos Temáticos	377
Alternativas Metodológicas	455
Referências Bibliográficas	49

Fonte: pesquisa da autora, 2008.

Essa escolha predominante das Alternativas Metodológicas, como parte das Diretrizes que contribui com o trabalho docente, está expressa nas respostas dadas sobre o significado da Escola do Campo e sua especificidade. Para os professores, a necessidade de um trabalho específico estão bastante centrada na escolha de metodologias que contemplem “a realidade do aluno”, que se “ajustem/adaptem ao local”:

A escola do campo é uma escola voltada para a valorização da realidade do aluno, que vivência e constrói sua identidade dentro do campo. O que a torna diferente é justamente a adequação dos conteúdos e métodos ao se transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade. (Professor S)

É uma escola que possui alunos de realidade diferente, metodologia e estímulos voltados para o campo são imprescindíveis para um bom funcionamento destas escolas. (Professor O)

Deve-se primeiramente reconhecer a realidade de nossos alunos. Isto geralmente leva algum tempo, então o planejamento e a metodologia estão sempre sofrendo modificações. Cada “local” deve ser tratado adequadamente e o campo deve ser mais valorizado, despertando suas potencialidade e determinando seu valor. (Professor R)

Aqui é preciso apontar que, diferentemente das Diretrizes Curriculares Disciplinares produzidas pelo Departamento de Educação Básica, as Diretrizes para a Educação do Campo têm uma estrutura que aponta inicialmente elementos conceituais gerais, explicitando uma conceituação de Educação do Campo. Em seguida, estabelece eixos temáticos para o trabalho pedagógico, que se caracterizam “como problemáticas centrais a serem focalizadas nos conteúdos escolares”. (PARANÁ, 2006, p. 30).

Quanto às alternativas metodológicas, o documento expressa orientações gerais, sem estabelecer estratégias específicas para o ensino dos conteúdos disciplinares, como por exemplo: a proposta de disciplinas específicas relacionadas ao campo.

Assim, respostas dadas pelos docentes permitem inferir que muitos utilizam os documentos específicos das disciplinas escolares, que em boa parte das vezes os mesmos professores tomam como apoio e referência nas escolas urbanas onde lecionam.

As descrições feitas, com caracterizações genéricas – que coincidem com o discurso presente em documentos oficiais e na literatura sobre o tema – apontam, também de forma genérica para a necessidade de conteúdos e metodologias diferentes, com valorização da cultura local, voltadas para a vida no campo.

E é nessa direção que, para os 843 professores/as que afirmam lecionar em escolas/colégios de Distritos, as Diretrizes contribuem em seu trabalho docente (APÊNDICE F – 3A, 3B, 3C e 3D), como afirmam nestes registros:

Que os conteúdos dos livros sempre são adequados ao modo de vida e economia urbana e o professor usa as Diretrizes, planejamentos e conteúdos que visem a valorização da cultura local. (Professor U)

A diferença é que o planejamento dos conteúdos deve ir de encontro com a realidade da localidade onde a escola está inserida, visando enaltecer cultura local. (Professor X)

Os conteúdos são levemente diferenciados para as questões da realidade do meio social em que a escola está inserida, pois a flexibilização do planejamento nos permite a elaboração de planos mais relacionados à realidade social dos alunos. (Professor V)

É uma escola que tem alunos da zona rural, o que diferencia é a forma de abordagem e escolha de conteúdos. (Professor W)

O contexto social em que ela está inserida, a gestão da escola, o grupo de profissionais que atendem esta escola. A escola do campo é aquela que realmente tem um Projeto Político Pedagógico voltando para o campo, com metodologia, avaliação, gestão e filosofia de vida para se viver no campo. (Professor Z)

Escola localizada em área rural, que atendem a comunidade rural e que precisa adotar metodologias de trabalho diferente das escolas urbanas. (Professor T)

As afirmações poderiam indicar uma concordância dos professores com as orientações emanadas da administração do sistema, mas na verdade essa relação deve ser compreendida em toda a sua complexidade.

Os documentos propõem; e os professores, quando tomam tais documentos para apoiar seu trabalho, lêem e interpretam as concepções e indicações à luz de sua informação e, de suas experiências, em contexto que são marcados por diferentes condições objetivas.

Portanto, não se pode deixar de assinalar que, como apontado anteriormente,

As normas educativas oficiais não se incorporam à escola de acordo com sua formulação explícita original. São recebidas e reinterpretadas dentro de uma ordem institucional existente e desde diversas tradições pedagógicas que estão ativas dentro da escola. Toda a experiência escolar participa da dinâmica existente entre as normas oficiais e a realidade cotidiana (ROCKWELL, 1995, p. 14).

A reflexão da autora é reafirmada pelas afirmações dos/as professores/as frente aos documentos oficiais que, governo após governo, são encaminhados às escolas/colégios com a intenção de orientar e transformar o ensino:

Mesmo sem ter conhecimento das diretrizes, nos trabalhamos de forma a adequar os conteúdos às necessidades locais, regionais, sempre procurando englobar nossa prática pedagógica para que nosso aprendizado do campo seja beneficiado da mesma forma que os alunos da área urbana. (Professor Q)

Marcadas fortemente no sentido de mudança das práticas escolares, os documentos chegam às escolas e aos professores e se inserem na complexa dinâmica da vida escolar, onde nada se constitui de forma simplificada e onde se entrecruzam as ações de múltiplos sujeitos em múltiplos espaços, construindo a trama de relações em que se produz a escolarização.

Nessa direção, é preciso fazer referência aos estudos que, nas últimas décadas, têm procurado aprofundar a compreensão sobre os conhecimentos que compõem a profissionalização do professor, bem como sobre a origem deles e as formas como os professores os apreendem.

Esses estudos ajudam a entender que as ações dos professores expressam e resultam de conhecimentos pessoais, da formação escolar, da formação para o magistério, dos programas, propostas e livros didáticos usados, de sua própria experiência profissional. Assim, as fontes desses “saberes”, como denominado por Tardif (2007), são diversas e tanto de natureza geral como específica (família, ambiente social e cultural, cursos, estágios, materiais curriculares).

Como afirma o autor,

(...) o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluídos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (TARDIF , 2007, p. 64).

Aceita essa afirmação, pode-se apontar que os processos de produção e de implementação de diretrizes curriculares só podem ser compreendidos enquanto embates entre conhecimentos que os docentes possuem e conhecimentos que os sistemas esperam ver materializados nos processos de ensino. Desconhecimento, recusa e aceitação são constitutivos dos processos de apropriação, típicos nesses modelos de produção curricular (SCHMIDT e GARCIA, 2007; GARCIA, 2008).

Finalizando a análise dos resultados obtidos com a aplicação do questionário, destacam-se os itens 8 e 9, referentes aos Cadernos Temáticos e à Biblioteca do Professor⁴³ (APÊNDICE F – 4A, 4B e 5A, 5B), programas de produção e distribuição de materiais pedagógicos, de apoio às escolas/colégios da Rede Pública Estadual de Educação, com objetivo de suprir a carência desse tipo de material específico. As respostas dos professores/as apontam para um significativo desconhecimento dessa política educacional do Estado: 1.135 (60,4%) afirmam não conhecer os Cadernos Temáticos, 687 (36,6%) conhecem e destes, apenas, 383 dizem utilizar. Apenas 57 professores (3%) não responderam a questão.

No que se refere às obras que compõem a Biblioteca do Professor, 1.294 (68,9%) professores/as não tomaram conhecimento desse material em suas escolas/colégios, 408 (21,7%) dizem conhecer e, destes, apenas 288 afirmam utilizar os livros que constituem o acervo da Biblioteca. Não responderam a questão 177 professores, que correspondem à 9,4%.

O número de profissionais que desconhecem esses materiais de apoio (1.135 e 1.294) podem se justificar através das seguintes hipóteses: o número significativo de professores/as que lecionam há dias ou meses nas escolas/colégios do campo (469); os docentes não tiveram acesso às obras da biblioteca, cujo acervo muitas vezes não é de fácil acesso; a escola/colégio pode não ter recebido o material, já que muitas vezes a escola/colégio do campo não possui local adequado para alojar esse material, em função da infra-estrutura precária.

Alguns professores/as contribuem com suas respostas para esclarecer essas situações:

No campo não temos biblioteca do professor nem materiais, que na cidade já temos alguns. No campo há menos recurso. Trabalhamos utilizando materiais de outras escolas. (Professor A1)

Como professora de matemática verifico que faltam exemplares de livros para uso diário com os alunos e a biblioteca ainda é precária. Mas na questão aluno eles são mais interessados, educados e comprometidos com a educação. (Professor A3)

⁴³ A Biblioteca do Professor foi uma ação realizada, em 2006, pela SEED; nesta ocasião, houve uma votação *on-line* em que todos os professores/as da Rede Estadual de Educação foram convidados a votar em uma série de títulos de natureza teórica e metodológica, relacionados às disciplinas de tradição curricular, às modalidades de ensino e aos fundamentos pedagógicos. Dentre eles, 209 foram escolhidos e encaminhados às escolas/colégios (PARANÁ, Portal - dia-a-dia educação, 2008).

Ao olhar para o conjunto de dados que expressam elementos da relação entre os professores das Escolas do Campo e os Documentos oficiais de orientação específica para tais escolas – sejam as Nacionais ou Estaduais – pode-se sintetizar as constatações e análises nos seguintes pontos:

1. Mais da metade dos professores (cerca de 62%) desconhecem as diretrizes nacionais e apenas cerca de 40% afirmam conhecer as diretrizes estaduais, no ano de 2008, após um investimento significativo, pela SEED por meio de seminários, cursos e outras formas de divulgação desses materiais. Mesmo considerando o número significativo de professores iniciantes nas escolas, os dados devem ser considerados se a intenção é a “implantação” de tais diretrizes.

2. Do ponto de vista das ações mais efetivas na divulgação dos documentos, as respostas dos professores apontam que os encontros descentralizados e para os grupos de estudo como as formas que mais aproximaram os docentes das propostas oficiais. Como alternativa para a formação continuada, essas estratégias parecem ser mais efetivas do que os simpósios e seminários de maior porte, que obrigam os professores a se deslocarem de sua região para outros centros maiores.

3. Os temas tratados nas diretrizes são recebidos de forma diferenciada pelos professores. Pode-se constatar que, neste grupo participante da investigação, as questões metodológicas foram preferidas pelos docentes ao consultar os documentos, com o objetivo de encontrar alternativas para o trabalho que realizam. Contudo, é preciso considerar que quando usam as orientações presentes nos documentos oficiais, isso não significa que os professores transferem as propostas para suas práticas cotidianas.

A teoria disponível hoje sobre o tema indica que os professores – assim como os alunos – “são sujeitos sociais através de cujas ações e relações a escola se objetiva e existe” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.66). Para essas autoras, na cotidianidade, os professores se apropriam dos usos, das formas, das tradições que dão continuidade relativa à escola e, segundo elas, o saber especializado do professor suplanta qualquer programa formativo (p. 67).

É a apropriação pelos sujeitos escolares que produz a diversificação, as alterações e a historicização da realidade escolar. Longe de ser entendido como um problema, esse processo é, na verdade, o que se chamou aqui, de construção social.

Nesse espaço é que se produz efetivamente a escolarização, na trama das relações, nos embates e conflitos entre o que é prescrito e os significados dos sujeitos escolares, no distanciamento entre as definições políticas e as ações cotidianas dos professores.

Com essas questões postas, encaminha-se a última parte deste capítulo, para apresentar e analisar elementos da concepção que os professores participantes expressaram sobre o significado da Escola do Campo.

3.4 ELEMENTOS QUE OS PROFESSORES E PROFESSORAS SELECIONAM PARA CARACTERIZAR E DIFERENCIAR A ESCOLA DO CAMPO

As respostas a questão de número 10 – Apoiando-se em sua experiência como professor/a, como você definiria o que é uma escola do campo e o que a faz diferente das escolas urbanas? – como anunciado no início desse texto, devido à sua abrangência e natureza recebeu tratamento diferenciado das demais, que se deu por meio da análise qualitativa derivada da leitura e registro de 1.306 respostas conferidas a esta indagação. As respostas, sistematizadas, apontaram para a existência de 20 “categorias sociais”, que foram extraídas a partir de sua recorrência nas respostas. De acordo com Rockwell (1986) categorías sociais: “son aquellas que se presentan de manera recurrente en el discurso o en la actuación de los habitantes locales, y que establecen distinciones entre cosas del mundo en que viven” (p. 51).

As 20 categorias identificadas, por meio das quais os sujeitos colaboradores da pesquisa expressam sua compreensão sobre o que é a escola do campo, são: 1) teoria e prática; 2) valores (disciplina escolar, respeito, interesse, valorização do professor); 3) conteúdos específicos; 4) conteúdos da base comum/universais; 5) projeto horta na escola; 6) a escola rural ou do campo é igual à escola urbana; 7) a escola rural ou do campo é diferente da escola urbana; 8) realidade do campo; 9) permanência/fixação do jovem no campo; 10) espaço de socialização; 11) localização da escola na área rural; 12) profissionalização; 13) desenvolvimento sustentável; 14) participação da família/comunidade na escola; 15) número menor de alunos; 16) infra-estrutura precária; 17) valorização dos sujeitos do campo; 18) o aluno do campo é diferente; 19) trabalho/vivência no campo; e, 20) ideologia (socialismo x capitalismo).

É preciso atentar, também, para o fato de que essas categorias sociais foram formuladas inicialmente a partir dos instrumentos de sistematização do material recebido de dois Núcleos Regionais, Francisco Beltrão e Laranjeiras do Sul. As categorias sociais são decorrentes, como afirmou Rockwell (1982-1985), da constante repetição nas respostas dadas pelos/as professores/as em relação à definição de escola do campo. Entretanto, há que se apontar que elas não encerram o trabalho do pesquisador, mas são fundamentais no processo de análise. É a partir delas que são construídas as categorias de análise.

O conjunto de respostas levantadas indicam possibilidades de avançar para uma categorização analítica que permite, ao final, mapear as concepções de escola predominantes entre os/as professores/as que nelas atuam. Ao lado das relações desses/as professores/as com os documentos oficiais, manifestadas em um nível de investigação por meio de questionários, entende-se que é possível apontar elementos significativos da sua compreensão sobre o que é a escola do campo. Segundo a mesma autora,

(...) es necesario progresivamente construir categorías analíticas cada vez más precisas, que permitan unir los hechos 'continuos' y separar los 'discontinuos' en aquello que registramos de la experiencia cotidiana en una localidad. En este proceso, se buscan categorías capaces de dar cuenta de la especificidad de la realidad local, dilimitada en el tiempo y el espacio, en términos de relaciones que también sean relevantes para otras realidades estudiadas (p. 50).

Em vista disso, as vinte (20) categorias sociais inicialmente estabelecidas para a análise se estruturam em torno de três (3) categorias analíticas, a saber: Estrutura e organização do trabalho de ensino, Finalidades do trabalho de ensino no campo e Sujeitos da escola do campo. A partir delas, serão apresentados a seguir os elementos que professores e professoras apontaram ao explicar o significado que atribuem à Escola do Campo.

3.4.1 Estrutura e Organização do Trabalho de Ensino no Campo

Nessa categoria foram reunidas oito das vinte categorias sociais explicitadas pelos professores: teoria e prática; conteúdos específicos; conteúdos da base

comum/universais; escola rural ou do campo é igual à escola urbana; escola rural ou do campo é diferente da escola urbana; realidade do campo; localização da escola na área rural; infra-estrutura precária. Todos esses elementos contribuem para a construção de determinadas formas de definir a Escola do Campo a partir da estrutura curricular que sustenta a organização do ensino.

Dos 1.879 professores/as que responderam ao questionário, 1.306 (69,5%) responderam à questão 10 e desse montante, 1.018 respostas foram sistematizadas nesta primeira categoria. Pode-se portanto afirmar que é desse ponto de vista que a maior parte dos professores estabelece a diferenciação entre a escola urbana e a escola do campo.

Ainda que não haja uma uniformidade na conceituação do que é uma escola do campo, é na sua estrutura curricular que se concentram as respostas dos professores. É interessante observar que os professores participantes, em sua grande maioria, expressam a idéia de que os conteúdos e métodos de ensino não devem ser exatamente os mesmos, ainda que procurem resguardar a “universalidade” do conhecimento a ser ensinado, nas escolas urbanas e do campo.

A necessidade de adequação parece se dar mais nas relações com a realidade, entendida na perspectiva de especificidades locais e necessidades para a vida prática, no campo. Isto pode ser observado no conjunto de registros selecionados das respostas aos questionários:

Trabalhamos os conteúdos mais específicos dentro da realidade de nossos alunos. (Professor A4)

A base dos conteúdos são os mesmos, o que difere são alguns conteúdos específicos para a educação do campo. (Professor A6)

Adapta-se o conteúdo, metodologia e avaliação a realidade rural que é diferente da urbana. (Professor A8)

Definiria a escola do campo como um espaço educativo escolar que necessita de educadores que compreendam as especificidades locais e ‘adequem’ os conteúdos e a metodologia de modo que os faça compreendê-los, estabelecendo relações com a sua realidade, ou seja, dos educandos. É diferente das escolas urbanas, e eu diria dos ‘educandos urbanos’, pois as pessoas são diferentes nas suas relações com o modo de produção, de trabalho, da cultura, de relações com a natureza e até mesmo entre as pessoas.(Professor A7)

Trabalho mais voltado, ao conteúdo voltado ao dia-a-dia do aluno no campo. Ex: problemas de matemática voltados ao cotidiano do campo das fazendas. (Professor A10)

As atividades e o conteúdo das escolas do campo são relacionados com o dia a dia do aluno tais como: medidas agrárias. (Professor A5)

Os alunos da escola do campo estão solicitando conteúdos voltados para sua realidade e assuntos que eles possam estar utilizando e repassando para seus pais. (Professor A9)

Essas afirmações de certa forma coincidem com elementos presentes nos textos das Diretrizes Curriculares Estaduais, tanto Disciplinares como da Educação do Campo. Destacam-se, neste caso, a indicação de que “é necessário repensar a organização dos saberes escolares; isto é, os conteúdos específicos a serem trabalhados” (PARANÁ, 2006, p. 37).

Deve-se estar atento à possibilidade de incorporação de um determinado tipo de discurso que, nos documentos ou nas respostas, fazem indicações genéricas sobre as adaptações ou ajustes à realidade do campo, sem expressar com clareza de que realidade se trata. A idéia de conteúdos do dia-a-dia do campo pode estar muito mais associada a exemplos ou situações particulares em determinado espaço físico do que uma proposta de outro tipo de conhecimento e portanto, - outras relações, outras problematizações.

Deve-se, ainda observar que as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, apesar de sugerir que novos conteúdos específicos sejam trabalhados, não aponta explicitamente quais são ou poderiam ser esses conteúdos.

Repensar a organização dos saberes escolares também implica a busca de novas metodologias e a construção de planejamentos capazes de explorarem o cotidiano e as experiências, para que se valorize a cultura dos sujeitos do campo na escola. Isso se expressa, de algumas formas, nas respostas:

A metodologia, escolha de conteúdos a partir da realidade a qual a escola está inserida. (Professor B2)

Adapta-se o conteúdo, metodologia e avaliação à realidade rural que é diferente da urbana. (Professor B4)

A diferença é que o planejamento dos conteúdos deve ir ao encontro da realidade da localidade onde a escola está inserida, visando enaltecer cultura local. (Professor B3)

Os planejamentos das escolas do campo devem ser diferenciados das escolas urbanas, dando ênfase a sua realidade, valorizando o meio em que vive, avaliando seu dia a dia através de muito diálogo para conhecer a realidade de cada aluno. (Professor B1)

Ao ler as afirmações dos/as professores/as alguns questionamentos se fazem necessários: quais são esses conteúdos específicos? como estabelecer relações entre os conhecimentos e à realidade? que metodologias são essas? que tipo de planejamento seria mais adequado á escola do campo? que aspectos do cotidiano devem ser valorizados durante a escolha dos conteúdos e das metodologias? que tipo de avaliação seria mais adequada às escolas do campo? os conteúdos específicos são aqueles relacionados a questões de agricultura, como agroecologia, desenvolvimento sustentável, entre outras? como articular os conteúdos da base nacional comum com os conteúdos específicos? há necessidade de disciplinas complementares (parte diversificada) para dar conta dos conteúdos específicos e universais.

Essas perguntas permanecem como questões de debate. Dar concretude à idéia de conteúdos e métodos específicos para a educação do campo parece ser ainda um desafio a ser enfrentado pela administração do sistema e pelas escolas.

Ainda, ao reorganizar os saberes escolares, é preciso pensar questões que estão além dos muros da escola como, por exemplo, o calendário – uma das alternativas de organização curricular a ser implementada nas escolas do campo – que segundo alguns docentes deve ser repensado para ir ao encontro das necessidades das comunidades e dos alunos que, como eles apontam, necessitam trabalhar:

Uma escola que trabalha dentro da realidade do educando, atendendo de modo especial, na vivencia do seu cotidiano, utilizando calendário especial conforme a necessidade. (Professor B5)

É uma escola com calendário especial que atenda o período de trabalho rural, com conteúdos específicos da realidade do aluno. (Professor B8).

O que difere são os conteúdos voltados para a especificidade do campo, ao calendário escolar, visto que na época da colheita ou plantio tem-se a quase completa ausência de alguns alunos. (Professor B6)

Na escola do campo a realidade, ou seja, a rotina diária é outra, sendo que esta deve ser levada em consideração, como exemplo: períodos de plantio e colheita. (Professor B9)

Que a escola é voltada ao educando que tem vida no campo, com atividades, trabalho e rotina no campo, exemplo: meus alunos trabalham na lavoura pela manhã e estudam à tarde, as famílias são de agricultores, a visão e cultura dos filhos são mais responsáveis que os meus alunos da cidade. (Professor B7)

Os alunos são voltados a pensar a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto, em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, meio ambiente e quanto ao modo de viver, quanto a organizar a família e trabalho. (Professor C2)

Essas afirmações coincidem com a sugestão presente nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo:

Em relação aos tempos pedagógicos, ainda há que se considerar a dinâmica da vida do campo, com os seus ciclos produtivos, período de pesca e turismo, épocas de chuvas, entre outros, que devem ser considerados na elaboração do calendário escolar, evitando, assim, a evasão ou um número excessivo de faltas de alunos em determinados períodos do ano. A LDB n. 9394/96 dá respaldo para que o calendário seja organizado em função das particularidades de cada lugar (PARANÁ, 2006, p. 41).

Apesar do respaldo dado pela LDB (9394/96), pelos apontamentos das Diretrizes Operacionais e Estaduais da Educação do Campo, no Paraná, e da concordância dos professores em relação a esse elemento, não há notícias, até o momento, de escolas, tanto da Rede Estadual quanto Municipal, que tenham implantado a proposta de um calendário diferenciado para responder as necessidades da vida dos sujeitos do campo.

Vale a pena destacar que essa medida tem, do ponto de vista das demais propostas, um outro grau de concretude, que permite uma compreensão clara do significado que teria, das estratégias requeridas para sua realização, dos elementos que seriam afetados pela sua implementação. Ainda assim, como dito, não foi posta em ação.

Todas essas questões de natureza curricular – conteúdo, metodologia e planejamento – estão, também, relacionadas à infra-estrutura das escolas/colégios do campo que, nas palavras dos/as professores/as interferem na configuração das

práticas escolares e acabam definindo uma conceituação de escola pelas suas carências.

A escola do campo é uma outra realidade. Ela é mais sofrida, pois os recursos são precários e os alunos são mais educados e muitas vezes dão mais valor a escola e ao professor. (Professor C3)

Como professor de Educação Física vejo deficiência na estrutura física (Quadra), deixando o trabalho bem limitado. Mas em questão aluno, o ambiente é mais familiar, são mais interessados, educados e comprometidos com o ensino. (Professor C5)

Muda-se muito a metodologia, pois existem diferenças no campo financeiro e muitos alunos não tem recursos tecnológicos alguns ao contrário do educando localizado na zona urbana, sem contar o acesso às bibliotecas, laboratórios que não há no campo. (Professor C7)

A escola do campo certamente apresenta uma realidade diferente das da zona urbana e por isso o trabalho com os alunos ocorre de forma diferenciada, na medida do possível, pois se percebe um interesse diferente por parte dos alunos. Nossa escola é de assentamento e faltam muitos recursos para que possamos realizar um trabalho melhor, desenvolvendo projetos na área do campo. (Professor C6)

No campo não temos biblioteca do professor nem materiais, que na cidade já temos alguns. No campo há menos recurso. Trabalhamos utilizando materiais de outras escolas. (Professor C4)

Além da infra-estrutura, os/as professores/as apontam outras questões que também interferem nas práticas escolares, tais como transporte escolar precário e incompatível com os horários escolares, condições das estradas, difícil acesso.

Uma escola do Campo não é como outras urbanas, os que as fazem diferentes, é a grande falta de recursos como: acesso rápido aos meios de comunicação (telefone, internet, etc.) tanto para os alunos como para funcionários; o difícil acesso à escola por motivo das más condições das estradas a dificuldades de receber novos materiais pelas poucas quantidades de alunos, enfim, as escolas urbanas acabam sendo mais favorecidas que as do campo. (Professor C9)

A escola do campo diferencia-se das outras, pois a escola precisa levar em consideração, as condições de vida dos alunos, adequarem-se ao horário dos mesmos, com o transporte. (Professor C8)

Como professora de matemática verifico que faltam exemplares de livros para uso diário com os alunos e a biblioteca ainda é precária.

Mas na questão aluno eles são mais interessados, educados e comprometidos com a educação. (Professor D1)

Todos os elementos aqui apresentados pelos/as professores/as, sejam eles curriculares ou estruturais, são tomados como diferenciadores das escolas localizadas no campo em relação às escolas localizadas nas áreas urbanas.

A escola do campo somente é diferente quando o profissional leva em consideração as questões culturais ali existentes; é uma escola para troca de experiências, entre o conhecimento empírico que os alunos têm e o conhecimento sistematizado que nós professores trazemos. Ela se faz diferente, pois, conseguimos agregar claramente as experiências do aluno do campo ao assunto trabalhado em sala de aula. (Professor D1)

A escola do campo, geralmente tem sua clientela específica da zona rural. Trabalhamos temáticas envolvendo as questões cotidianas dos alunos, e isto é o diferencial perante as outras. Uma vez que o aluno tem uma teoria em sala e logo após pode vivenciá-la na prática em seu sítio, por exemplo. (Professor D5)

Tendo como referencia a escola em que eu trabalho, a escola do campo é muito importante ela parte da realidade do aluno trabalha o seu cotidiano. A importância está na valorização da agricultura, o que difere das escolas urbanas é a sua prática. (Professor D4)

A diferença é a realidade das comunidades escolares, pois o nosso município é basicamente agrícola, portanto deveríamos todos tratar do tema com mais atenção. (Professor D8)

A escola do campo tem como objetivo a valorização e recuperação da dignidade do homem do campo. A diferença da escola urbana e a do campo é que na urbana os alunos têm a teoria e na do campo além da teoria tem a prática. (Professor D6)

A realidade dos alunos e a concepção que eles têm quanto à importância da escola. A grande maioria trabalha em propriedades rurais, próprios ou de terceiros o que dificulta a realização de atividades e trabalhos em casa. Utilizam ainda transporte escolar, alguns acordam muito cedo para virem à escola, chegando desta forma, já bastante cansados. O que considero bastante diferente entre esses alunos e os da zona urbana é o respeito que possuem para com os professores. São muito mais disciplinados e quando estimulados, são bem mais participativos. (Professor D9)

Como se podem observar os elementos citados pelos/as professores/as para definir a escola do campo e a diferenciar das urbanas estão concentradas de forma mais intensa na compreensão de que as atividades devem ser relacionadas à prática, devem levar em conta a experiência dos alunos, devem valorizar a agricultura, e outros assuntos do cotidiano. Deve-se destacar que essas

características aparecem, nos registros dos professores, de forma assertiva – A escola é ...; A escola tem ...; A escola faz – diferentemente do que é usual nos documentos oficiais, em que a linguagem também se reveste da normatividade que é própria a esse discurso.

Ao mesmo tempo, destaca-se que a carência na estrutura física e nas condições objetivas de funcionamento também é elemento diferenciador entre as escolas urbanas e rurais. Considerando-se que muitos professores atuam nas duas situações, é preciso considerar que suas respostas revelam uma realidade que ainda persiste, como permanência da história de marginalização e exclusão das escolas do campo, no Brasil.

As respostas articuladas em torno dessa categoria analítica apontam para a necessidade de uma escola que atenda às especificidades dos sujeitos do campo no que diz respeito aos aspectos relacionados à realidade desses sujeitos, como evidenciam as respostas de 415 professores/as. Essa perspectiva parece coincidir com a defesa feita por intelectuais e militantes no sentido de que se trata da luta por uma escola pública, no Brasil, que esteja voltada para as diferentes especificidades que constituem a vida social, como aquela que caracteriza o campo.

3.4.2 Finalidades do Trabalho de Ensino

Nesta categoria, foram reunidas as respostas que apresentavam os seguintes temas: projeto horta na escola; permanência/fixação no campo (jovem); espaço de socialização; profissionalização; desenvolvimento sustentável; trabalho/vivência no campo; ideologia (capitalismo x socialismo). Ela permitiu reunir 164 respostas dos/as professores/as que indicam e definem as finalidades do trabalho de ensino nas escolas/colégios do campo, como elemento que as diferencia das escolas urbanas.

As afirmações abaixo apontam para a necessidade de uma escola do campo que apresente finalidades de ensino diferentes das escolas localizadas nas áreas urbanas, e que tenha como objetivo a permanência do homem e da mulher no campo. Essa finalidade está explicitamente indicada em 84 respostas:

Trabalho em tempo integral com os educandos, voltado para a realidade do campo, com objetivo de fazer com que as pessoas tenham condições de permanecer no campo. (Professor D2)

A escola do campo deve fundamentar um ensino para manter as pessoas ou fixar o trabalhador rural nos campos. (Professor D3)

A Escola do Campo no meu ponto de vista deveria estar voltada para a questão Agrária, educando a agricultura em todos os seus níveis como fonte de renda. A escola de campo deveria cumprir uma função Social, na medida de aprimorar o aluno para a sua permanência no campo. (Professor E7)

A escola do campo é necessária para orientar os filhos de agricultores, a permanecerem no campo, dando orientação dos tipos e técnicas a serem usadas, com isso o educando estuda e aprende que há necessidade dos agricultores ficarem no campo e cuidar da terra. (Professor E1)

A escola do campo tem o compromisso de incentivar nossos educandos a permanecer no campo e também a buscarem o desenvolvimento sustentável. (Professor E4)

A escola do campo ajuda a recuperar a auto-estima dos produtores rurais, possibilitando uma prática pedagógica voltada para o real interesse dos alunos residentes nas áreas rurais, além de possibilitar aulas práticas (no campo) integradas com outros profissionais e com as famílias dos educandos. (Professor E5)

A educação para os alunos do campo está voltada para o socialismo e não para o capitalismo. Ela procura alicerçar o indivíduo na diversificação de culturas e sustentabilidade na produção de uma agricultura orgânica sem agrotóxicos, com sementes crioulas e não transgênicos. (Professor E8)

As respostas deixam transparecer que, para alcançar o objetivo, a escola do campo deve fundamentar, aprimorar os conhecimentos, orientar práticas e técnicas, entre outras ações:

Uma escola do campo é aquela em que o educando é preparado para permanecer no local em que vive, escola esta que deve ter como função valorizar a identidade e a cultura dos povos do campo, valorizando seus conhecimentos relacionados a terra e contribuindo para que o mesmo amplie seus conhecimentos através de uma educação crítica, levando-os a levantar indagações sobre a questão agrária e seus movimentos. A escola do campo pode contribuir para que os alunos descubram que podem sobreviver no próprio local. (Professor W2)

A escola do campo deve procurar despertar o interesse do aluno pelo trabalho no campo mostrando sua importância e necessidade evitando que no futuro os alunos migrem para as cidades, evitando assim o êxodo rural. (Professor E2)

Temos que valorizar e incentivar os alunos a permanecer no campo aperfeiçoando e trabalhando com qualidade. (Professor E6)

Além das ações já apontadas, as escolas/colégios do campo têm a função de, como indicam as respostas anteriores, incentivar a permanência dos alunos no campo e para isso procura valorizar a identidade, a cultura e a importância do trabalho no campo. Isso também visa à redução do êxodo rural, como afirmam alguns participantes da pesquisa:

A valorização e a permanência do aluno no meio em que vive é o tema principal a ser trabalhado, evitando assim o êxodo rural. (Professor E3)

É uma escola que vem valorizar a cultura e as riquezas que existem no campo. Repassando conhecimentos necessários para inserir novas tecnologias melhorando seu trabalho, fixando o homem do campo em seu local de origem, evitando assim o êxodo rural. (Professor E9)

Tenho a concepção de que o mundo rural é um sistema muito diferenciado do mundo urbano pelas características físicas culturais e sociais econômicas e a escola procura estudar, discutir com seus alunos em busca de melhoria das condições de vida produzir para suprir as suas necessidades no meio rural visando à formação de um cidadão solidário, participativo e transformador do local onde vive. Evitar o êxodo rural. (Professor M1)

O êxodo rural, como apontou Leite (2002) anteriormente, foi intenso nas décadas de 1910/20 devido ao forte processo de industrialização, apesar de novos fatores políticos e socioeconômicos, continua sendo um dos grandes responsáveis pelos baixos índices demográficos no campo. A esse respeito cabe indagar: quais são os fundamentos educacionais que podem garantir a permanência dos sujeitos no campo? de que práticas e técnicas esses/as professores/as estão falando? aprimorar os conhecimentos que dizem respeito às disciplinas curriculares da base comum? aprimorar os conhecimentos que dizem respeito às disciplinas específicas?

A questão da permanência dos sujeitos no campo, como finalidade da escolarização, que se expressou nas respostas de um número significativo de docentes participantes da pesquisa, necessita ser rediscutida.

Como destacado por Stropasolas (2006) em seu estudo sobre os jovens filhos de agricultores familiares, a adolescência traz também a dúvida sobre permanecer na propriedade dos pais. E a valorização do estudo, hoje mais forte, acaba sendo “sinônimo de uma possível alternativa entre o trabalho fora do espaço rural, para o jovem, a família, e a trajetória social de ser colono” (p. 288).

Mesmo que a situação examinada por ele seja particular dentro das múltiplas realidades do campo – agricultores familiares – traz uma contribuição relevante pois problematiza a idéia de que, se a escola do campo trabalhar bem e adequadamente, os alunos ali permanecerão.

Com toda precariedade educacional que ainda persiste no espaço rural, a escolarização fundamental avançou e o Ensino Médio continua sendo ampliado. A nuclearização de muitas escolas modificou a conceituação do trabalho escolar e o deslocamento de alunos para escolas urbanas no ensino médio coloca outras perspectivas em relação à continuidade de estudos e a educação acaba sendo, na expressão utilizada por Stropasolas, “uma estratégia para mudar de vida”.

Segundo o mesmo autor, no caso estudado os próprios jovens explicam o movimento migratório em direção à cidade e, entre outros, destacam “a falta de oportunidades para o exercício de atividades produtivas e/ou profissionais, no espaço rural, que propiciem independência econômica, gerencial e tutelar da família e, sobretudo, do pai” (p. 319).

Assim, ainda que se mantenha hoje o discurso sobre a finalidade da escola em relação à permanência ou “fixação” das populações no campo, sabe-se que os processos de socialização dos jovens – entre os quais se inclui a escolarização – contribuem para a incorporação de outras idéias, experiências e expectativas. Sem desqualificar a discussão absolutamente necessária sobre o significado da escola e suas finalidades, a permanência desses jovens no campo depende, em grande parte, da implementação de outras medidas, projetos, programas, constituindo-se políticas específicas para a vida social das populações que vivem no/do campo.

3.4.3 Sujeitos da Escola do Campo

Um terceiro grupo de respostas foi organizado em torno da conceituação da escola do campo a partir dos sujeitos que a constituem, diferentemente das anteriormente apontadas e que estabeleceram diferenças pela estrutura curricular ou pelas finalidades.

Assim, optou-se por agrupar sob a categoria analítica “sujeitos da escola do campo” as respostas que para estabelecer a diferença entre a escola do campo e a escola urbana, recorreram a valores, e características dos alunos, dos familiares e,

em alguma medida, dos próprios professores. Foram identificadas 365 respostas com esta perspectiva.

Os/as professores/as, ao retratarem os sujeitos que freqüentam essas escolas os caracterizam como calmos, tímidos, educados, com atitudes de respeito ao/as professores/as, comprometidos, interessados. Essa caracterização demonstra que para os professores, os alunos do campo são diferentes dos alunos das escolas localizadas nas áreas urbanas e associam essas características a outras atitudes escolares como assiduidade às aulas, compromisso com o estudo, participação nas atividades, entre outras:

A diferença da escola do campo e escola urbana está relacionada ao interesse do educando, demonstrado pela assiduidade e participação nas atividades, bem como menores problemas disciplinares. (Professor M3)

A diferença é impressionante, pois os alunos têm mais interesse e são bastante participativos em relação aos da zona urbana, eu trabalho em outra escola que o comprometimento é bem menor, mesmo eles tendo maior acesso à tecnologia o interesse é menor. Já os alunos da zona rural as oportunidades são menores devido a distancia da zona urbana, mas mesmo assim continua interessado. (Professor M5)

É uma escola com alunos mais calmos, onde nós professores conseguimos ter uma participação constante de toda a comunidade escolar x família, é ótimo trabalhar. (Professor M6)

Acredito que a disciplina dos alunos do campo é muito diferente da escola urbana. (Professor M9)

Vejo a escola do campo algo mais real de trabalhar, onde há mais participação e respeito dos alunos referente às aulas. No interior o professor ainda é respeitado pelos alunos. (Professor M8)

Os alunos que estudam na escola do campo são mais atenciosos, dedicados e educados, os pais acompanham sempre. (Professor M7)

Os alunos apresentam-se mais interessados e participativos. (Professor M2)

Os alunos respeitam mais os professores. O clima dos professores é de união. As turmas são boas, não há aglomeração na sala de aula. (Professor M4)

A escola do campo apresenta como um local de ótimo relacionamento entre professor e aluno. (Professor V1)

A escola do campo difere das outras pela cultura dos alunos, o que nos enriquece o dia-a-dia através das experiências deles e de seus valores. (Professor V4)

As escolas do campo são distantes do centro das cidades. Os alunos diferem no comportamento, geralmente são mais tímidos, e a grande maioria trabalha nas lavouras, ajudando seus pais. (Professor V3)

A escola do campo, o aluno é mais participativo, natural e simples. A escola urbana é um ambiente fechado e os alunos são mais rebeldes e menos participativos. Escola do Campo não existe muro e Escola Urbana além do muro, precisa de porteiro e ainda há muita confusão. (Professor V7)

1º lugar a educação dos alunos, participação e interesse. (Professor V9)

É uma escola onde os alunos são mais participantes e mais obedientes e respeitam os professores e gostam de participar de todas as atividades propostas. (Professor V2)

Outro elemento apontado como diferenciador das Escolas do Campo, nas respostas dos/as professores/as, refere-se à quantidade de alunos por turma, em sala de aula. Esse aspecto, como eles/as indicam, favorece o desenvolvimento das atividades escolares e contribui para um bom relacionamento entre professor/a e aluno/a:

A quantidade de alunos é menor; podendo aproveitar suas experiências de vida dentro da sala de aula. (Professor V6)

Uma escola do campo é uma escola mais calma, menos alunos, melhor de trabalhar, pois ainda há o respeito e educação pela maioria dos alunos. (Professor V8)

É uma escola boa para se trabalhar, o número de alunos na sala de aula é menor, o que facilita o trabalho do professor, e também na questão das disciplinas. (Professor X2)

A escola do campo é muito precária, carente de materiais didáticos, o tratamento com os alunos deve ser diferenciado o número de alunos é menor, a educação dos alunos é diferente. Afinal, é muito melhor trabalhar com os alunos da escola do campo. (Professor X5)

Número reduzido de alunos, experiências diferentes de vida (educação, família, trabalho...), alunos do período noturno muito cansados, indispostos para estudar, devido o trabalho durante o dia. (Professor X1)

O fato das escolas localizadas do campo possuírem um número menor de alunos pode estar relacionado a questões como o êxodo rural, a dificuldade de acesso à escola, a oferta de Ensino Médio, que normalmente é realizada na cidade, e também devido ao abandono durante o ano letivo.

Observa-se que as características dos alunos foram predominantemente referidas pelo seu aspecto positivo – incluindo-se também a idéia da disciplina e da obediência como facilitadoras do trabalho docente. No entanto, algumas respostas colocaram em destaque características que dificultam o ensino e a aprendizagem, como o cansaço e a indisposição para estudar, resultantes do trabalho durante o dia.

Apesar da precariedade da escola – que se mantém, portanto, em muitas destas respostas como características da Escola do Campo, o trabalho docente é recompensado pela dedicação, pelo respeito e pela boa relação que os alunos estabelecem nas salas de aula.

As escolas do campo, segundo as respostas, também são caracterizadas pela efetiva participação da família/comunidade nas datas comemorativas, nas reuniões e nas atividades escolares de forma geral, como se pode observar nestas respostas selecionadas:

Na escola do campo o envolvimento das famílias na escola é maior do que nas escolas urbanas. (Professor X3)

É uma escola muito boa devido ao número de alunos. Outro motivo importante está na participação da comunidade. (Professor X8)

O respeito dos alunos do interior ainda é algo que se mantém, a educação com mais rigor e a presença dos familiares contribuem para a escola caminhar em conjunto escola-comunidade, o que auxiliam na manutenção da disciplina escolar com menos violência e casos de ocorrência para a patrulha escolar. (Professor X4)

É uma escola de interior onde os alunos são filhos de pequenos agricultores. O que diferencia, é que numa escola do campo tem participação ativa da família na escola. (Professor X7)

É gratificante. Há reciprocidade entre professor e aluno, no contexto escolar; há disciplina, os pais participam na vida escolar de seus filhos e a marginalidade não existe. O envolvimento de professores, alunos, comunidade e equipe escolar em projetos sobre o meio ambiente são fatos que ocorrem na prática. (Professor X9)

Escola do campo: os alunos se ajudam mais com algumas atividades que necessitam de companheirismo e a cultura quanto valores familiares é muito enfatizada; onde nas escolas urbanas há menos coleguismo, companheirismo, e a família é bastante ausente. (Professor X6)

1º. Aspecto observado é que temos mais a participação dos pais na educação dos filhos (princípios e valores). 2º. Nossos alunos são trabalhadores. (Professor T1)

Fica evidenciado através das afirmações dos/as professores/as, que diferentemente da escola urbana, a escola do campo sofre menos com casos de violência, drogas e isso também favorece o fortalecimento dos valores (coleguismo, companheirismo), o que torna o ambiente escolar mais saudável e eficaz para o trabalho de ensino:

É gratificante. Há reciprocidade entre professor e aluno, no contexto escolar; há disciplina, os pais participam na vida escolar de seus filhos e a marginalidade não existe. O envolvimento de professores, alunos, comunidade e equipe escolar em projetos sobre o meio ambiente são fatos que ocorrem na prática. (Professor T4)

A vontade de estudar, o respeito pelo professor, a dificuldade de acesso, o esforço e dedicação. Na escola do campo, o aluno precisa acordar de madrugada para estudar, então ele participa mais, envolve-se mais nas atividades proposta. (Já trabalhei na zona URBANA) optei pelo padrão no campo, é muito mais gratificante. (Professor T8)

Finalizando, destaca-se que as afirmações que fundamentam essa categoria analítica apontam para o fato de que os sujeitos da escola do campo são considerados, pelos professores participantes da pesquisa, como diferentes dos que compõem o universo escolar urbano. Isso acaba por definir em contrapartida, que os professores também atuam diferenciadamente nessas escolas, estimulados pelas características e valores dos seus alunos.

Embora não explicitada pelos professores, fica evidenciada uma diferenciação na realização do trabalho docente, como consequência do interesse, do compromisso, da atenção dos alunos. Por outro lado, essa forma de compreender e representar os alunos certamente imprimirá expectativas ao trabalho do professor, gerando atitudes positivas em relação a esses sujeitos. Essa questão deve ser examinada com cautela, uma vez que as pesquisas que se aproximam das escolas e, portanto, dos sujeitos do universo escolar do campo ainda são pouco freqüentes.

É necessário que os pesquisadores interessados na temática aprofundem os conhecimentos sobre as relações que são constituídas no espaço escolar, partindo do ponto de vista dos sujeitos que constroem cotidianamente a Escola do Campo. Com a finalidade de síntese sobre os elementos que os professores e professoras selecionaram para caracterizar e diferenciar a Escola do Campo, destacam-se os seguintes aspectos:

a) Apesar da diversidade de elementos utilizados na conceituação do que é uma escola do campo, é a partir da Estrutura e organização do trabalho de ensino que a maior parte dos professores e professoras estabelece diferenciação entre a escola urbana e a escola do campo. A idéia difundida na cultura escolar de uma escola que atenda às especificidades dos sujeitos do campo no que diz respeito aos aspectos relacionados à sua realidade mantém-se presente nas vozes dos participantes da pesquisa.

2. Evidenciam a necessidade de uma escola do campo que apresente finalidades de ensino diferentes das escolas localizadas nas áreas urbanas, e que tenha como objetivo a permanência do homem e da mulher no campo. Para isso, a escola deve valorizar a identidade, a cultura e a importância do trabalho no campo.

3. Para estabelecer a diferença entre a escola do campo e a escola urbana, recorrem a valores e características dos alunos, bem como dos familiares. Essa caracterização demonstram que para os professores, os alunos do campo são diferentes dos alunos das escolas localizadas nas áreas urbanas: eles são caracterizados como calmos, tímidos, educados e associam essas características a outras atitudes escolares como compromisso com o estudo, entre outras.

Tendo como referência a afirmação de que o currículo é uma construção social, pode-se compreender que as vozes dos professores ao caracterizar a escola do campo estão marcadas por elementos que derivam de várias fontes, entre as quais os documentos que orientam à política da Educação do Campo. Quando referem-se à necessidade de que a escola contribua para a permanência do homem no campo, pode-se compreender que as interpretações realizadas pelos professores talvez caracterizem-se ainda dentro do “paradigma” da Educação rural, que permanece inscrito na cultura escolar, enquanto modos de pensar e agir tipicamente escolares ou escolarizados que contribuem para a produção do currículo. Já há uma presença significativa de debates sobre o fato de que a permanência no campo está vinculada à implementação de outras medidas e projetos para se viver no campo, que extrapolam a ação do sistema escolar e da escola.

Ficam evidentes as tensões na constituição do currículo, e que aparecem devido às escolhas e objetos de debate dos próprios professores, o que mostra a necessidade das políticas públicas potencializarem o debate a partir do entendimento dos professores como sujeitos – sujeitos históricos fundamentais na

construção deste processo – sobre as diferentes dimensões do seu trabalho, incluindo-se a dimensão curricular.

Nesse sentido, ao finalizar este capítulo, colocam-se em destaque os limites impostos à investigação feita por meio de questionários. Se, por um lado, o pesquisador ganha na abrangência e amplitude do olhar, por outro fica limitado, naquele momento, em relação à profundidade de determinadas análises.

Nesse sentido, e ainda que de forma limitada, a quarta seção deste capítulo permitiu abrir um espaço às vozes dos professores e professoras para que trouxessem à pesquisa alguns elementos constituidores do sentido que dão à Escola do Campo, seu espaço de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esse percurso e ao olhar para a trajetória por mim percorrida enquanto professora de Educação Física que atuou em escolas da rede privada e pública, municipal e estadual - lecionando em escolas localizadas no campo no interior do Estado do Paraná – e, desde 2005, desenvolvendo ações na Secretaria de Estado da Educação/Coordenação da Educação do Campo, dentre as quais destacam-se aquelas voltadas para a formação continuada dos professores da Rede Estadual de Educação – pude constatar e sentir as diferentes realidades escolares. Em vista disso e, enquanto aluna do curso de mestrado, especialmente pelo caminho desenhado a partir da construção do instrumento de investigação e da análise do material empírico, posso afirmar o meu amadurecimento enquanto professora e pesquisadora, e reconhecer o sentido do processo de construção desta investigação.

O objetivo inicial foi conhecer as relações dos professores com as orientações curriculares oficiais, mas além disso propus também tentar uma aproximação com o conceito de escola do campo que os professores têm, enquanto sujeitos que ensinam nessa escola. A partir dessas questões iniciais é que se definiram os objetivos desta investigação: discutir e estudar a relação dos professores com as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo, buscando uma compreensão do que se constitui a especificidade das escolas do campo do ponto de vista destes sujeitos.

Realizar uma pesquisa em todo o território paranaense na tentativa de atingir 7.486 professores da Rede Estadual de Educação (ANEXO A) que lecionam em 547 escolas localizadas no campo (ANEXO B), não foi tarefa das mais fáceis. O início do trabalho com o material empírico exigiu cautela, paciência, organização, leitura e registro das informações concedidas pelos 1.879 professores que responderam ao questionário, idas e voltas na sistematização, auxílio para a tabulação de dados e preenchimento de inúmeros instrumentos para registro das respostas de 1.306 professores à questão 10, aberta. Finalmente, foi necessário esforço de captar categorias sociais nas respostas e para a formulação das categorias analíticas.

Esse percurso contribuiu para perceber que minhas pressuposições iniciais estavam parcialmente confirmadas; em primeiro lugar, parte dos professores, que afirmam lecionar em escolas do campo, conhecem e utilizam as Diretrizes Estaduais

da Educação do Campo; e, em segundo lugar, fica evidente a existência de especificidades quanto à definição que eles fazem da escola do campo.

No entanto, outras pressuposições não se confirmaram e, ainda, o percurso da investigação trouxe elementos que, no ponto de partida, não estavam sequer esboçados. Essa é a característica fundamental da pesquisa de natureza qualitativa, que possibilita a construção do trabalho privilegiando a lógica da descoberta, sem abandonar elementos típicos da lógica da comprovação (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990).

Para relatar o percurso realizado, construí três capítulos que pretendem situar questões relacionadas à Educação do Campo, Escola do Campo, Currículo, entre outras e também para problematizar e situar as indagações que surgiram ao longo da pesquisa, bem como relatar o percurso realizado na busca por respostas a tais indagações.

No primeiro capítulo, procurei situar a trajetória histórica acerca da Educação Rural (1930) e a construção de uma nova concepção, a Educação do Campo – “paradigma” este que nasce da ação dos movimentos sociais do campo, da ação de pesquisadores das universidades e da incorporação das lutas, pelo menos em parte, pelas políticas públicas educacionais, a partir da década de 1990.

É nesse momento que surgem espaços institucionais de discussão acerca da temática e que ocorre a sua inserção nas pautas governamentais. Assim, a Educação do Campo ganha visibilidade com a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº. 1 - 2002) e as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo no Estado do Paraná (2006).

Desde então, a Educação do Campo passa a ser pensada dentro das políticas públicas educacionais, por diversos atores sociais. Dentre eles pode-se apontar pesquisadores, que ao se debruçarem sobre a temática, retratam o abandono a que a educação para os sujeitos do campo foi submetida na história educacional brasileira, entre os quais Sérgio Celani Leite, Maria Julieta Costa Calazans, Maria Socorro Silva, Roseli Salete Caldart e Maria Antonia de Souza.

Esse abandono pode ser identificado a partir dos dados quantitativos apresentados por Eliane Dayse Pontes Furtado (2004) na forma de “um panorama quantitativo mostrando o impacto do sistema educativo na população rural e o nível de participação desta, no sistema”, dados que permitiram entender e comparar a

situação educacional da população urbana e rural e, assim, justificar a relevância da temática escolhida.

Os números apresentados pela pesquisadora demonstram que: 81,2% da população brasileira reside em áreas urbanas, enquanto que 18,8%, em áreas rurais; a taxa de analfabetismo da população rural é de 29,8 %, enquanto que, 10,3% da população urbana encontram-se nessa situação. Estas diferenças/desigualdades confirmam que, apesar das tentativas históricas da inserção dos sujeitos do campo como foco de políticas públicas há muito a ser feito. Ainda hoje há escolas com infra-estrutura precária, alunos que permanecem longos períodos no transporte escolar, rotatividade excessiva de professores, fechamento de unidades escolares localizadas no campo, homogeneização, aspectos que permitem afirmar que todas as tentativas de inserção e o discurso da universalização da educação, principalmente para o campo, tem sido, primordialmente, políticas de caráter compensatório.

No segundo capítulo, procurei trazer elementos que permitiram definir a forma como se compreende a escola, para sustentar as discussões sobre as relações entre normatizações oficiais, especialmente as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo, e sua apropriação no espaço escolar. Para tanto, tomei como ponto de partida os trabalhos de Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta, Jean-Claude Forquin e Verónica Edwards que auxiliaram na discussão de questões como cotidiano escolar; saberes escolares, cultura escolar e cultura da escola, e os sujeitos no universo da escola. A perspectiva da escola como construção social foi selecionada no sentido de sustentar análises que, sem ignorar o papel que as determinações estruturais cumprem nas formas pelas quais a escolarização acontece, buscam explicitar também as ações dos sujeitos que contribuem para a produção dos processos sociais no interior da escola.

O enfoque conferido a essa questão, associado às leituras de Ivor F. Goodson e Alice Casimiro Lopes, permitiu compreender que a construção do currículo é um processo social e que os programas e reformas e orientações educacionais são reinterpretadas e reelaboradas pelos sujeitos no universo da escola e, portanto, não são implementadas de acordo com as normatizações proposta pelo Estado, como muitas vezes a administração dos sistemas parece desejar e esperar.

No que se refere às escolas do campo, Maria Antônia de Souza, Miguel González Arroyo e Roseli Salette Caldart destacam que a escola do campo é permeada pela presença dos movimentos sociais, que é preciso propostas pedagógicas que considerem a cultura dos sujeitos trabalhadores do campo, que é preciso repensar os conteúdos escolares, entre outros apontamentos que contribuíram para caracterizar e conceituar a escola no/do campo nesta pesquisa.

Entretanto, é preciso assinalar que os documentos curriculares - sejam aqueles emanados da administração ou dos movimentos sociais - não são suficientes para garantir que as propostas se materializem nas escolas e salas de aula. A idéia defendida aqui é que os professores do campo se apropriam das orientações e produzem o ensino, como resultado de um conjunto complexo de conhecimentos que possuem e que colocam em ação de formas diferentes, que ainda são pouco conhecidas pela pesquisa educacional.

No terceiro e último capítulo procurei, primeiramente, descrever a trajetória da pesquisa empírica e, na seqüência, apresentei os elementos que caracterizam e conceituam as escolas do campo no Estado do Paraná, a partir dos sujeitos que nelas atuam. Para isso, inicialmente foram apresentadas algumas informações sobre os professores, obtida a partir de questionários respondidos por 1.879 docentes das escolas estaduais do campo, no Paraná.

Quem são esses sujeitos? As mulheres representam 74,7% dos participantes da pesquisa; cerca de 33% tem entre 31 e 40 anos; a maior parte reside nas áreas urbanas (80,3%), são docentes com graduação (97,87%) e pós-graduação (80,05%). Quase a metade deles trabalha há menos de 5 anos nas escolas do campo.

Além disso, pode-se identificar que 958 professores participantes da pesquisa pertencem ao Quadro Próprio do Magistério; 937 têm carga horária de 20 horas aula; 1.029 afirmam também lecionar em outro estabelecimento de ensino na área urbana.

Buscando compreender seus processos de formação continuada e suas relações com as orientações oficiais para a escola do campo, foi possível saber que há um número expressivo de professores que afirmam não conhecer as Diretrizes Curriculares Estaduais – Educação do Campo; afirmam também, utilizá-la em momentos específicos, tais como planejamento e escolha de metodologia para o

ensino. Para tanto, utilizam partes do documento, com destaque às alternativas metodológicas e os eixos temáticos.

No que se refere ao Caderno Temático da Educação do Campo e aos Livros que compõem a Biblioteca do Professor, duas políticas estaduais para formação continuada, dos 1.879 professores que responderam ao questionário 60,4% afirmam não conhecer o Caderno Temático da Educação do Campo e 68,9% não tiveram conhecimento da existência da Biblioteca do Professor em suas escolas.

Finalmente, as respostas dos questionários permitiram identificar elementos que os professores selecionam para diferenciar a Escola do Campo da Escola Urbana. Que elementos são esses? Eles foram sistematizados em três categorias analíticas - Estrutura e organização do trabalho de ensino; Finalidades do trabalho de ensino e Sujeitos da escola do campo – que articulam o conjunto numeroso de elementos apontados pelos docentes como caracterizadores e diferenciadores do que é a Escola do Campo.

A escola do campo é, portanto, conceituada pelos professores por meio da indicação de características da estrutura curricular como conteúdos iguais aos da escola urbana, mas articulados à realidade daqueles alunos; das finalidades que atribuem à escola – que contribua para a valorização do campo e para a permanência dos alunos nesse espaço; e dos valores e formas de ser dos alunos e sua família – interessados, participativos, respeitosos.

Destacando e problematizando os elementos resultantes da investigação realizada, pelos seus objetivos e pela natureza dos instrumentos utilizados, não foi possível avançar para compreender os significados mais precisos em relação a aspectos apontados como caracterizadores da escola do campo, como por exemplo: a necessidade de uma escola que atenda às especificidades dos sujeitos do campo no que diz respeito aos aspectos relacionados à sua realidade; que apresente finalidades de ensino diferentes das escolas localizadas nas áreas urbanas, contribuindo para a permanência do homem e da mulher no campo; os alunos do campo são diferentes dos alunos das escolas localizadas nas áreas urbanas, calmos, educados; na escola do campo os alunos são mais fáceis de se trabalhar.

A explicitação do significado das afirmações apresentadas pelos professores, como elementos caracterizadores e diferenciadores do que é a Escola do Campo – sugere pesquisas que propiciem um maior grau de aproximação com a escola e com

os sujeitos, para estudar as perspectivas sociais desde as quais se articulam e são reelaborados os diversos componentes da experiência escolar cotidiana.

É preciso, ao finalizar, reconhecer a existência de elementos que possibilitaram o avanço do debate institucional sobre a Educação do Campo, no caso do Estado do Paraná – criação de uma coordenação específica, produção de orientações e documentos de apoio ao trabalho das escolas, estruturação de um processo de formação continuada em várias modalidades, como os grupos de estudo que foram destacados pelos professores em sua importância. No entanto, do ponto de vista da pesquisa, é preciso também avançar na compreensão dos processos de apropriação, das formas pelas quais os professores e professoras se relacionam com as orientações curriculares e com materiais de apoio ao seu trabalho docente, e portanto também produzem o currículo, uma vez que são sujeitos que interpretam, escolhem, e agem sobre as propostas oficiais.

A investigação realizada, portanto, caminhou na direção dos objetivos iniciais, isto é, para aproximar-se dos professores da rede estadual que atuam nas Escolas do Campo, buscando conhecer elementos que sustentam suas relações com o seu trabalho, particularmente do ponto de vista dos materiais de orientação curricular e do significado que atribuem à Escola do Campo.

A perspectiva assumida permite inserir a pesquisa no conjunto de trabalhos que entende a luta pela Escola do Campo em um novo momento histórico, identificado por autores como Munarim (2007) na direção de um “movimento de Educação do Campo”, fortalecido nas duas últimas décadas, “no conjunto das propostas e estratégias, a prática desses sujeitos sociais que compõem o ‘movimento’ pode ser percebida como um movimento organizado na perspectiva da construção de uma “identidade da educação do campo” (...) (p. 14).

A “face pedagógica” desse movimento tem sido objeto de estudo e de proposição dos movimentos sociais – tradicionalmente relevantes nessa busca – mas também de setores universitários e das estruturas de gestão pública da educação. Como consequência, pode-se falar hoje da existência de uma Coordenação da Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, de ações do PRONERA, de cursos de licenciatura e Especialização em Educação do Campo, entre outros espaços institucionais em que os debates sobre o tema ganharam visibilidade.

Reconhecendo as dificuldades em construir novas formas de pesquisar e agir nesse espaço, a investigação realizada pretende ser uma contribuição para olhar a Escola do Campo na perspectiva da “construção social”. A presença dos sujeitos – individuais e coletivos – ganha força na construção cotidiana de escola e isto impõe um desafio a ser enfrentado pela pesquisa educacional: aproximar-se dos sujeitos, de suas formas de pensar e exercer seu trabalho, ao mesmo tempo em que se reconhece a presença das determinações estruturais que produzem as relações sociais excludentes e desiguais e, por isso mesmo, geram os conflitos e as lutas por um outro modelo de sociedade e, por consequência, de escola.

A escola do campo não é constituída somente a partir da história oficial, mas é feita pelos sujeitos individuais e coletivos - sujeitos coletivos, no caso da Escola do Campo, inclui os movimentos sociais que têm debatido e lutado por essa escola. Isto significa que a construção da escola deve ser compreendida no embate entre as políticas públicas educacionais, as lutas das organizações sociais e, ainda as formas pelas quais os professores e professoras agem sobre as orientações, constituindo formas de compreender a escola, seu sentido e seu trabalho.

Nesse sentido, não se pode deixar de destacar o importante papel dos movimentos sociais no desenvolvimento de práticas sociais e da consolidação do debate da Educação do Campo e dos elementos que a definem, que também está incorporado na construção das escolas do campo, o que ficou evidente no decorrer do processo de “ouvir as vozes” dos professores que vivenciam a cotidianidade da escola pública.

A Secretaria - Coordenação da Educação do Campo, cumpre seu papel de efetivar o debate acerca da Educação do Campo, às orientações e normatizações - mas por outro lado, é recebida e reinterpretada pelos sujeitos dentro de uma ordem institucional existente, em um espaço social em que diferentes movimentos se organizam e promovem suas ações, e no interior de uma escola que tem suas definições legais, sua história. Nessa “trama complexa” se constroem outras histórias, e é nessa existência material que a escola ganha vida.

Nos limites impostos a uma dissertação de mestrado, foi essa a intenção da pesquisa. Os dados produzidos foram explorados apenas parcialmente e poderão, em outro momento, ser incorporados a outras análises. Portanto, as considerações aqui feitas certamente não pretendem esgotar o debate acerca dos conhecimentos e

possibilidades que podem ser apreendidos ao se falar sobre Educação do Campo e seus sujeitos.

Finalmente, a partir dos resultados desta pesquisa pode-se estimular novas investigações a respeito do debate em torno da Educação do Campo e propor interrogações que façam avançar a discussão sobre educação, escola e os sujeitos escolares no campo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 78-102. (Cultura, memória e currículo, v. 2).

ARROYO, Miguel G. A educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Por uma educação básica do campo. Cad. 2. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

ASSESOAR. Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural. Disponível em: <<http://www.assesoar.org.br>>. Acesso em: 07 de março de 2009.

BAVA, Silvio C. O Terceiro Setor e os desafios do Estado de São Paulo para o Século XXI. In: ABONG. (Org.). **ONGs identidade e desafios atuais**. São Paulo: ABONG; Autores Associados, 2000, v. , p. 41-86. Mimeografado.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli S. **Projeto popular e escolas do campo**. Por uma educação básica do campo. Cad. 3. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961** – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm>>. Acesso em: 12 de jun. de 2008.

_____. **Lei nº. 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L4504.htm>>. Acesso em: 20 de ago. de 2008.

_____. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971** - Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 12 de jun. de 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 20 de outubro de 1967.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm >.
Acesso em: 10 de agosto de 2008.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de Julho de 1934 .**
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm.
Acesso em: 06 de julho de 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 06 de julho de 2008.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de Setembro de 1946.** Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2008.

_____. **Lei Orgânica Do Ensino Agrícola**, objeto do Decreto nº. 9.613 (20/08/1946) Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoagricola.htm>. Acesso em: 10 jul. 2008.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, dez. 2002.

_____. MEC. **Resolução 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. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 26 de abril de 2009.

BRASIL/MEC/CNE. **Lei nº. 9394/96** (20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Editora do Brasil, 2006.

BRASIL/MEC. **Projeto de Lei nº. 00096** (de 02 de junho de 2008, que dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/588126.pdf> . Acesso em 26 de abril de 2009.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação Razões, Princípios e Programas.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em: 07 Jun.2008.

BRASIL/INCRA/PRONERA. **Manual de operações**. Brasília, 1998.

CALAZANS, Maria Julieta C. **Escola e Educação do Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2002.

_____. A Escola do campo em movimento. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003.

_____. Sobre Educação do Campo. In: **Por uma educação do campo. Campo – Políticas Públicas – Educação**. SANTOS, Clarice A. dos. (org). Cad.7. Brasília: Incra; MDA, 2008.

CANÁRIO, Rui. **A escola no mundo: contributos para a construção de um objeto de estudo**. Educação, sociedade e culturas, nº. 14, 2000, p. 121-139.

DAMASCENO, Maria N.; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In: **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan/abr 2004.

EDWARDS, Verónica. **Os sujeitos no universo escolar**. São Paulo: Ática, 1997.

EZPELETA, Justa.; ROCKWELL, Elsie. A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In: **Pesquisa Participante**. Trad. Francisco Barbosa. SP: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9-30.

FERNANDES, Bernardo M., MOLINA, Mônica C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire S. A. de. (orgs). **Por Uma Educação do Campo. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Cad. 5. Brasília: 2004.

FERREIRA, João Paulo Hidalgo. **Nova história integrada: ensino médio**, Campinas, SP: Companhia da Escola, 2005.

FORQUIN, Jean C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Estudo sobre educação para a população rural no Brasil. In: UNESCO. **Educación para La población rural em Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Proyecto** FAO —DGCS/ITALIA — CIDE – REDUC, 2004. Mimeografado.

GARCIA, Tânia M. F. Braga . A pesquisa sobre produção do currículo: estudo de caso em uma experiência de investigação colaborativa. In: **IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares**. 2008, Florianópolis. IV Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares"Currículo, teorias, métodos".. Florianópolis : UFSC, 2008. v. 1. p. 1-15.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O Inquérito: teoria e prática**. Tradução de Conceição Lemos Pires. 4.ed. 1 reimp. Oeiras, PO: Celta Editora, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GHEDINI, Cecília Maria. **A Formação de Educadores no Espaço dos Movimentos Sociais** – Um estudo a partir da “I Turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina Brasil”. Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

KOLLING, E.; NERY, Ir.; MOLINA, M.. (orgs). **Por Uma Educação Básica do Campo**. Cad. 1, Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, Edgar.; CERIOLI Paulo R. .; CALDART, Roseli S. (orgs). **Por Uma Educação Básica do Campo**. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Cad. 4. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2002.

LEITE, Sérgio C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 2 ed., 2002.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Artes Gráficas LTDA, 1990.

LOPES, Alice Ribeiro C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. Da UERJ, 1999.

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In:

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-54. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

LOPES, Alice Ribeiro C. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** In: Revista Brasileira de Educação, nº. 26, v. 1, p. 109-118, 2004.

MEC. Grupo de Trabalho Permanente. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios. Brasília, 2004.

MEC/SECAD. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos Secad, Brasília, 2007.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: Fase, 1989.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná – 1946-1961. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação Rural em perspectiva internacional**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire S. A. de. (orgs). **Por Uma Educação do Campo. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Cad. 5. Brasília: DF, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1990. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MUNARIM, Antônio. Educação na Reforma Agrária: gênese da Educação do Campo no Brasil. In: LENZI C. H. Lúcia; CORD, Denise. (org.). **Formação de educadores(as) em EJA no campo: compartilhando saberes**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Livro Didático Público**.

Disponível em:

<http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/livrodidatico/saiba.php?PHPSESSID=2007033014512872> Acesso em: 07 Jun. 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/SUED. **Escola 'Gente da Terra': da conquista da terra à conquista da palavra**. Curitiba, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Portal Dia-a-dia Educação. Departamento de Educação Básica. **Biblioteca do Professor**. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=78>>. Acesso em: 12 abr. de 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de ações** (arquivo impresso). Curitiba, 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Relatórios de atividades da Coordenação da Educação do Campo** (arquivo digital). Curitiba, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos: educação do campo**. Curitiba, 2008. (no prelo).

_____. Secretaria de Estado da Educação/SUED. **Instrução nº. 002/2009 – Grupos de Estudo**. Curitiba, 2009.

ROCKWELL, Elsie. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico** (1982-1985). México: Departamento de Investigaciones Educativas, 1986. (mimeo).

ROCKWELL, Elsie.; EZPELETA, Justa.; A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In: **Pesquisa Participante**. Trad. Francisco Barbosa. SP: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9-30.

ROCKWELL, Elsie. De Huellas, Bardas y Veredas: Una Historia Cotidiana En La Escuela. In: ROCKWELL, E (org.). **La Escuela Cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995. p. 07-57.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: 2000.

SANTOS, Clarice A. dos. (org). **Por uma educação do campo. Campo – Políticas Públicas – Educação**. Cad.7. Brasília: DF, Inkra; MDA, 2008.

SILVA, Maria do S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. Brasília, 2007. Mimeografado.

SOUZA, Maria A. de. **Educação do Campo. Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 36, p. 442-549, set/dez, 2007.

_____. Movimentos sociais, educação do campo e pesquisa. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Pesquisa em Educação e Inserção Social**. ANPED SUL, Itajaí : UNIVALI, 2008a. v. 1, p. 1-12. Mimeografado.

_____. Para compreender a educação do campo. In: **Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: novas perspectivas da sociologia da educação**. João Pessoa/PB, 2008b, v. 1, p. 1-15. Mimeografado.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia M. F. Braga . **Professores e produção do currículo: uma experiência na disciplina de História**. Currículo sem Fronteiras, v. 7, p. 160-170, 2007.

SCHWENDLER, F. Sônia. 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, 2005.

STROPASOLAS, V. Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TERRIEN, Jacques. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. Caxambu: ANPED, 1996.

VENDRAMINI, Célia R. **Terra, Trabalho e Educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2000.

VERDE, Valéria V. **Territórios, Ruralidades e Desenvolvimento**. In: IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Curitiba, 2004 p. 1-37.

VEIGA, José E. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização da Secretaria de Estado da Educação/PR**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO**

Curitiba, 15 de abril de 2008.

Ilma. Senhora,
Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
Superintendente da Educação
SEED/PR

Eu, Marciane Maria Mendes, professora da Rede Estadual de Educação desde 2002 tenho desenvolvido, desde 2005, trabalhos na Coordenação da Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação, atuando na formação de professores da rede pública.

Com a intenção de refletir sobre as inquietações geradas nas minhas experiências como professora da Escola Pública Rural, busquei aprofundar meus conhecimentos problematizando a realidade do campo e para tanto, ingressei no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, na área temática – Educação, Cultura e Tecnologia; Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, na Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Professora Dr^a. Tânia Maria F. Braga Garcia.

Considerando minhas experiências como: professora da Escola Rural; membro da equipe da Coordenação da Educação do Campo; e, recentemente como Coordenadora, percebo a relevância que os cursos de formação continuada exercem no cotidiano das escolas e dos professores.

Acredito também que o fortalecimento desta e de outras políticas públicas, como por exemplo, o trabalho com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, um importante instrumento de formação de professores, demanda a realização de investigações que busquem aproximação com os professores, em suas ações no cotidiano escolar.

Diante disso, para a definição de foco da minha pesquisa para a dissertação de Mestrado, proponho a realização de um questionário a ser enviado para todos os professores que atuam em escolas no campo para levantar elementos sobre as relações que eles estabelecem com a diretrizes. Não se trata de avaliar as diretrizes, e sim conhecer as formas pelas quais os professores se apropriam de determinados

elementos, especialmente considerando o grau de participação que tiveram nas discussões, cursos e assessoramentos proporcionados pelo Estado.

A intenção é disponibilizar também esses dados à SEED, como subsídio para implementação de outras ações.

Considerando o exposto, peço a autorização para realização deste Diagnóstico, junto aos Núcleos Regionais de Educação.

Atenciosamente,
Marciane Maria Mendes

APÊNDICE B – Questionário**Pesquisa com os professores da Rede Estadual de Educação.****Professora Marciane M^a. Mendes, atualmente na Coordenação da Educação do Campo/SEED.**

Estou cursando o Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Paraná. Para o desenvolvimento de minha dissertação, preciso de sua colaboração, respondendo algumas perguntas sobre sua atividade profissional e sobre as diretrizes para a escola do campo. Suas respostas serão relevantes e contribuirão para que eu possa desenvolver um diagnóstico sobre a Escola do Campo no Estado do Paraná.

Agradeço sua colaboração.

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () M () F

Você reside na: () Zona Rural () Zona Urbana

2. MAIOR GRAU DE FORMAÇÃO:

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Ensino Superior

3. FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação:

Pós-graduação:

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Especialização _____ (área)

Mestrado _____ (área)

Doutorado _____ (área)

Se você desenvolveu monografia, dissertação ou tese: a Educação do Campo foi tema destes trabalhos?

() Sim () Não

Indique qual: _____

4. ATIVIDADE DOCENTE

a) Núcleo Regional de Educação _____

b) Município _____

c) Nome do estabelecimento de ensino _____

d) A sua escola/colégio está localizada:

() Acampamento

() Assentamento

() Distrito

() Vila Rural

() Bairro Rural

() Outra, especifique _____

- e) Há quanto tempo leciona no estabelecimento? _____
- f) Seu padrão é: QPM () PSS () Outros _____
- Possui: 20 horas aula () 40 horas aula () 60 horas aula () Outra carga horária _____
- g) Leciona em outro estabelecimento? () Sim () Não
- Se sim, esse estabelecimento de ensino é: () Escola do Campo () Escola Urbana

5. PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

(Assinale aqueles dos quais participou)

- () I Seminário Estadual da Educação do Campo/SEED 2004;
- () II Seminário Estadual da Educação do Campo/SEED/MEC 2005;
- () I Simpósio Estadual da Educação do Campo/SEED 2005;
- () II Simpósio Estadual da Educação do Campo/SEED 2006;
- () III Simpósio Estadual da Educação do Campo/SEED 2007;
- () Encontros Descentralizados/ SEED 2005-2006;
- () 1º Grupo de Estudo em Educação do Campo/SEED 2006;
- () 2º Grupo de Estudo em Educação do Campo/SEED 2007;
- () 3º Grupo de Estudo em Educação do Campo/ SEED 2008;
- () 1º Seminário Estadual nas áreas de assentamento da Reforma Agrária do MST/SEED 2007.

6. DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

- a) Você conhece o texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/MEC (Resolução CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002)?
() Sim () Não
- b) Você conhece o texto das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná?
() Sim () Não
- c) Se você conhece umas dessas Diretrizes, explique, por favor, como e para que teve acesso a ela.

7. DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DO PARANÁ

- a) Se você teve a oportunidade de participar do processo de elaboração das Diretrizes, assinale as três alternativas mais relevantes.
- () Assistindo a alguns cursos.
- () Colaborando nos debates
- () Participando de encontros descentralizados
- () Participando de grupos
- () Participei de outra forma (explique) _____
- b) Ao final de 2006 as Diretrizes foram enviadas aos professores. A partir desta data, você as tem utilizado no seu trabalho?
- () Não, pois não tenho conhecimento delas

- () Não, pois elas não são adequadas a realidade da minha escola
 () Às vezes, quando faço planejamento
 () Muito raramente
 () Sempre
 () Outra opção. Explique: _____
-

c) Das Diretrizes, qual a parte que você acha que contribui para o seu trabalho?
 Assinale apenas uma das alternativas:

- () Trajetórias da Educação do Campo.
 () Concepção de Campo e de Educação do Campo.
 () Eixos Temáticos.
 () Alternativas Metodológicas.
 () Referências Bibliográficas.

d) Em que atividades do seu trabalho as Diretrizes contribuem?

- Planejamento () Sim () Não
 - Escolha de conteúdos () Sim () Não
 - Escolha da metodologia () Sim () Não
 - Avaliação () Sim () Não
 - Outras. Indique quais _____
-

e) Existe algum ponto das Diretrizes que não é adequado ao trabalho que você vem realizando? Explique.

8. CADERNOS TEMÁTICOS

a) Você conhece o Caderno Temático da Educação do Campo/SEED, 2005?

() Sim () Não

b) Você usa? () Sim () Não

Em que situações? _____

9. BIBLIOTECA DO PROFESSOR

a) Você conhece os títulos da Biblioteca do Professor que abordam temas referentes à Educação do Campo?

() Sim () Não

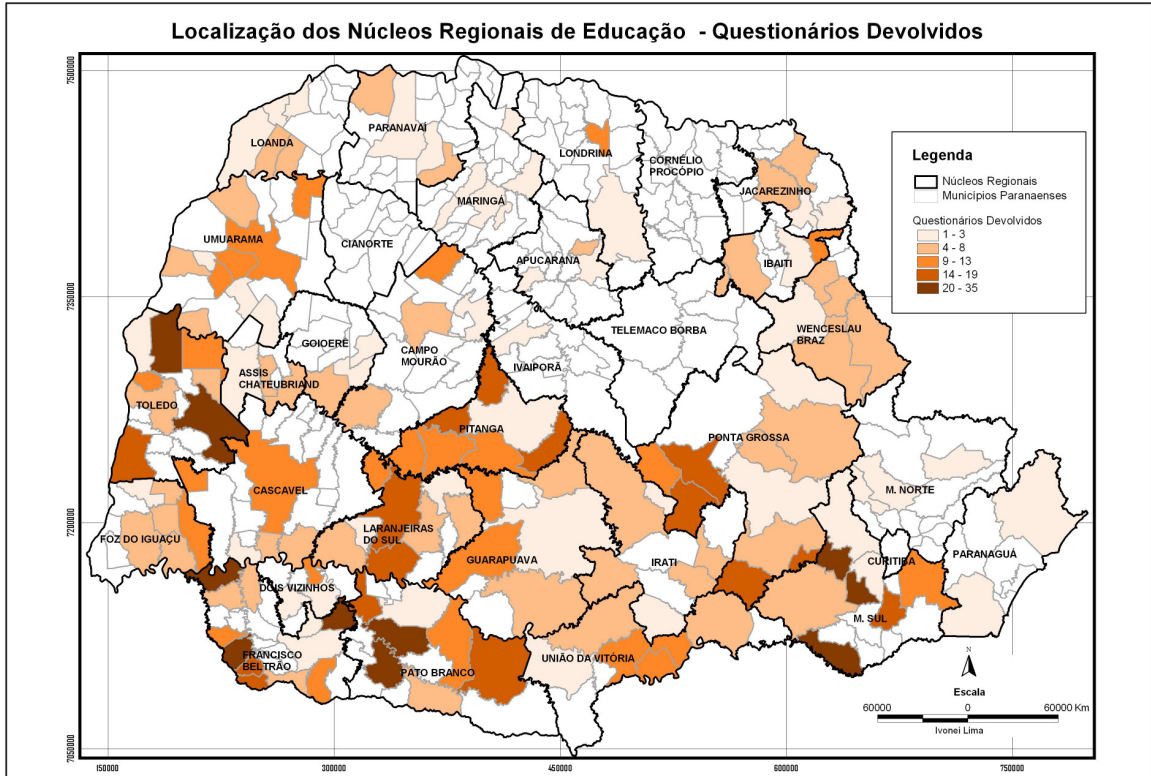
b) Você utiliza as obras que compõem a Biblioteca do Professor (Educação do Campo)?

() Sim () Não

10. ESCOLA DO CAMPO

a) Apoiando-se em sua experiência como professor/a, como você definiria o que é uma escola do campo e o que a faz diferente das escolas urbanas:

APÊNDICE C – Mapa de Localização dos Núcleos Regionais de Educação



APÊNDICE D – Levantamento do Diagnóstico

NRE	PREENCHIDOS	TOTAL
Apucarana	30	30
Área Metro Norte	31	31
Área Metro Sul	206	206
Assis Chateaubriand	50	50
Campo Mourão	55	55
Cascavel	67	67
Cianorte	-	-
Cornélio Procópio	-	-
Dois Vizinhos	43	43
Foz do Iguaçu	64	64
Francisco Beltrão	128	128
Goioerê	23	23
Guarapuava	84	84
Ibaiti	51	51
Irati	45	45
Ivaiporã	11	11
Jacarezinho	29	29
Laranjeiras do Sul	138	138
Loanda	23	23
Londrina	46	46
Maringá	23	23
Paranaguá	14	14
Paranavaí	51	51
Pato Branco	109	112
Pitanga	80	80
Ponta Grossa	116	116
Telêmaco Borba	-	-
Toledo	156	157
Umuarama	85	85
União da Vitória	83	83
Wenceslau Braz	34	34
TOTAL	1.875	1.879

O instrumento de pesquisa foi encaminhado às escolas/colégios localizados no campo, (diagnóstico realizado pela SEED juntos aos Núcleos Regionais de Educação – 2007) enviados aos professores/as da Rede Estadual de Educação pertencentes aos 31 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, contabilizando **7.486** questionários.

APÊNDICE E – Número de Escolas que participaram da pesquisa por Núcleo Regional de Educação e Municípios jurisdicionados

NRE	Nº MUNICÍPIOS	Nº. DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO
Apucarana	3	5
Área Metropolitana Norte	3	3
Área Metropolitana Sul	9	25
Assis	3	8
Campo Mourão	4	10
Cascavel	5	14
Cianorte	-	-
Cornélio Procópio	-	-
Dois Vizinhos	3	11
Foz do Iguaçu	6	11
Francisco Beltrão	16	36
Goioere	4	8
Guarapuava	5	12
Ibaiti	4	10
Irati	6	7
Ivaiporã	1	1
Jacarezinho	4	6
Laranjeiras do Sul	8	20
Londrina	5	5
Loanda	2	9
Maringá	7	8
Paranaguá	2	3
Paranavaí	4	7
Pato Branco	8	27
Pitanga	7	18
Ponta Grossa	11	20
Telêmaco Borba	-	-
Toledo	10	34
Umuarama	10	12
União da Vitória	7	11
Wenceslau Braz	5	8
TOTAL	162	349

Fonte: pesquisa da autora, 2008.

APÊNDICE F – Dados Reunidos: 28 Núcleos Regionais de Educação

1A – ATIVIDADE DOCENTE

PADRÃO

NRE	QPM	PSS	OUTROS	NÃO RESPONDERAM
Apucarana	19	11	0	-
Área Metro Norte	3	27	0	1
Área Metro Sul	91	112	1	2
Assis Chateaubriand	27	23	0	-
Campo Mourão	30	25	0	-
Cascavel	33	32	1	1
Dois Vizinhos	23	15	4	1
Foz do Iguaçu	42	20	0	2
Francisco Beltrão	72	52	4	-
Goioerê	14	9	0	-
Guarapuava	36	47	1	-
Ibaiti	21	28	2	-
Irati	25	20	0	-
Ivaiporã	7	4	0	-
Jacarezinho	21	7	0	1
Laranjeiras do Sul	50	87	0	1
Loanda	11	12	0	-
Londrina	21	24	0	1
Maringá	11	22	-	-
Paranaguá	8	5	0	1
Paranavaí	38	10	3	-
Pato Branco	52	57	2	1
Pitanga	28	50	1	1
Ponta Grossa	66	49	1	-
Toledo	91	66	1	-
Umuarama	60	21	3	-
União da Vitória	47	36	0	-
Wenceslau Braz	11	22	-	-
TOTAL	958	893	24	13

1 B – ATIVIDADE DOCENTE**CARGA HORÁRIA**

NRE	ATÉ 20 HORAS	40 HORAS	60 HORAS	NÃO RESPONDERAM
Apucarana	15	13	0	2
Área Metro Norte	14	16	1	-
Área Metro Sul	107	87	2	10
Assis Chateaubriand	28	18	1	3
Campo Mourão	29	23	0	3
Cascavel	24	40	0	3
Dois Vizinhos	17	23	3	-
Foz do Iguaçu	28	32	0	4
Francisco Beltrão	75	48	2	3
Goioerê	12	9	1	1
Guarapuava	24	55	2	3
Ibaiti	29	21	0	1
Irati	15	28	0	2
Ivaiporã	4	6	0	1
Jacarezinho	21	8	0	-
Laranjeiras do Sul	45	89	2	2
Loanda	13	9	0	1
Londrina	21	25	0	-
Maringá	21	2	-	-
Paranaguá	4	10	0	-
Paranavaí	29	19	2	1
Pato Branco	66	40	2	4
Pitanga	38	38	0	4
Ponta Grossa	72	42	0	2
Toledo	86	66	1	4
Umuarama	43	36	1	5
União da Vitória	46	33	1	3
Wenceslau Braz	11	21	1	1
TOTAL	937	857	22	63

1 C – ATIVIDADE DOCENTE

LECIONA EM OUTRO ESTABELECIMENTO

NRE	ESCOLA DO CAMPO	ESCOLA URBANA	NÃO LECIONA	NÃO RESPONDEU
Apucarana	2	26	2	-
Área Metro Norte	1	20	10	-
Área Metro Sul	27	103	57	19
Assis Chateaubriand	4	35	4	7
Campo Mourão	1	40	11	3
Cascavel	4	26	30	7
Dois Vizinhos	7	27	4	5
Foz do Iguaçu	10	23	23	8
Francisco Beltrão	37	65	21	5
Goioerê	1	12	7	3
Guarapuava	10	36	25	13
Ibaiti	9	21	13	8
Irati	8	23	7	7
Ivaiporã	0	7	1	3
Jacarezinho	1	23	5	-
Laranjeiras do Sul	15	72	38	13
Loanda	3	13	5	2
Londrina	2	27	12	5
Maringá	0	15	8	-
Paranaguá	2	1	10	1
Paranavaí	2	42	5	2
Pato Branco	12	71	14	15
Pitanga	7	39	18	16
Ponta Grossa	14	61	31	10
Toledo	36	76	33	12
Umuarama	1	64	12	8
União da Vitória	12	43	22	6
Wenceslau Braz	0	18	13	3
TOTAL	228	1029	441	181

2 A - FORMAÇÃO CONTINUADA
SEMINÁRIOS E SIMPÓSIOS

NRE	SEMINÁRIOS					SIMPÓSIOS						
	A C A M P A M E N T O	A S S E N T A M E N T O	D I S T R I T O	V I L A R U R A L	B A I R R O R U R A L	A C A M P A M E N T O	A S S E N T A M E N T O	D I S T R I T O	V I L A R U R A L	B A I R R O R U R A L		
SIMPÓSIOS												
Apucarana			1		1	2		2		3	5	
Área Metro Norte					3	3		2		1	3	
Área Metro Sul			3	2	2	7		5	2	11	18	
Assis Chateaubriand								6			6	
Campo Mourão			1		2	3		6			6	
Cascavel	6		1	7	4	18	6		4	4	14	
Dois Vizinhos				5	2	7			7	3	10	
Foz do Iguaçu		2		1	1	4		3	2	1	8	
Francisco Beltrão			7	6		13		5	9		14	
Goioerê			2		5	7		7	1	2	10	
Guarapuava			1	2	2	5		2	3	4	9	
Ibaiti			3		2	5		4		1	5	
Irati		2	2	2		6		1	3	1	6	
Ivaiporã		4				4		8			8	
Jacarezinho								2		1	3	
Laranjeiras do Sul		5	2	2		9		5	2	5	12	
Loanda		7	1			8		6	2		8	
Londrina			2			2		5			5	
Maringá			1			1		1			1	
Paranaguá					1	1				1	1	
Paranavaí			3			3		1			1	
Pato Branco			3	3	1	7		1	5	3	10	
Pitanga								1	2	9	12	
Ponta Grossa				1	3	4		2	2	10	14	
Toledo			11		3	14		10			10	
Umuarama			2		3	5		5		5	10	
União da Vitória		1	1	2	3	7		2		4	6	
Wenceslau Braz					1	1				9	9	
TOTAL	6	21	47	33	39	146	6	24	82	40	72	224

2 B - FORMAÇÃO CONTINUADA
ENCONTROS DESCENTRALIZADOS E GRUPOS DE ESTUDO

NRE	ENCONTROS DESCEN.						GRUPOS DE ESTUDO					
	A C A M P A M E N T O	A S S E N T A M E N T O	D I S T R I T O	V I L A R U R A L	B A I R R O R U R A L		A C A M P A M E N T O	A S S E N T A M E N T O	D I S T R I T O	V I L A R U R A L	B A I R R O R U R A L	
Apucarana			1		5	6		9		6	15	
Área Metro Norte			3		4	7		4			4	
Área Metro Sul			8	7	17	32		14	8	10	32	
Assis												
Chateaubriand			24			24		14			14	
Campo Mourão			25		1	26		16		1	17	
Cascavel	1		4	1	9	15	8	3		5	16	
Dois Vizinhos			1	4	7	12			5	1	6	
Foz do Iguaçu		1	9	1	3	14		1	8	2	16	
Francisco Beltrão			14	27	4	45		8	19		27	
Goioerê			5		2	7		4	1		5	
Guarapuava			11	9	4	24		9	3	3	15	
Ibaiti			5		8	13		9		1	10	
Irati			2	6	4	12		2	10	5	19	
Ivaiporã		3				3		17			17	
Jacarezinho			5		1	6		2		5	7	
Laranjeiras do Sul		1	5	3		9		9	7	13	29	
Loanda		4	3			7		11	1		12	
Londrina			7			7		7			7	
Maringá			12			12		5			5	
Paranaguá				1	1	2					0	
Paranavaí			21			21		3			3	
Pato Branco		2	18	7	8	35		4	4	6	14	
Pitanga			6	2	11	19		10		12	22	
Ponta Grossa			1	2	9	12		4	5	27	36	
Toledo			38	1	1	40		42		4	46	
Umuarama			19		12	31		15		14	29	
União da Vitória		3	11	6	13	33		1	5	4	21	
Wenceslau Braz			1		4	5		3		16	19	
TOTAL	1	14	259	77	128	479	8	41	216	69	129	463

3 A - DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DO PARANÁ
EM QUE ATIVIDADES DO SEU TRABALHO AS DIRETRIZES CONTRIBUEM

1- PLANEJAMENTO

NRE		A C A M P M E N T O	A S S E N T A M E N T O	D I S T R I T O	V I L A R U R A L	B A I R R O R U R A L	O U T R O	S I M T O T A L	N Ã O T O T A L	N Ã O R E S P O N D E R A M
Apucarana	SIM	0	0	7	0	10	0	17		10
	NÃO	0	0	0	0	4	0		4	
Área Metro Norte	SIM	0	0	6	0	5	0	11		18
	NÃO	0	0	0	0	2	0		2	
Área Metro Sul	SIM	0	0	26	20	40	10	96		97
	NÃO	0	0	4	0	7	2		13	
Assis Chateaubriand	SIM	0	0	33	0	0	0	33		13
	NÃO	0	0	5	0	0	0		5	
Campo Mourão	SIM	0	0	33	0	3	0	36		20
	NÃO	0	0	5	0	2	0		7	
Cascavel	SIM	5	0	4	5	9	14	37		20
	NÃO	0	0	0	0	0	9		9	
Dois Vizinhos	SIM	0	0	0	8	3	10	21		20
	NÃO	0	0	0	2	0	0		2	
Foz do Iguaçu	SIM	0	1	9	5	9	16	40		21
	NÃO	0	0	1	0	0	1		2	
Francisco Beltrão	SIM	0	0	27	40	3	9	79		40
	NÃO	0	0	4	5	1	0		10	
Goioerê	SIM	0	0	10	1	2	0	13		3
	NÃO	0	0	2	0	1	0		3	
Guarapuava	SIM	0	0	17	11	4	0	32		37
	NÃO	0	0	8	3	0	1		12	
Ibaiti	SIM	0	0	11	0	9	3	23		22
	NÃO	0	0	4	1	1	0		6	
Irati	SIM	0	1	14	9	3	6	33		9
	NÃO	0	0	0	2	1	0		3	
Ivaiporã	SIM	0	11	0	0	0	0	11		0
	NÃO	0	0	0	0	0	0		0	
Jacarezinho	SIM	0	0	9	0	7	0	16		13
	NÃO	0	0	0	0	0	0		0	
Laranjeiras do Sul	SIM	0	13	20	19	0	25	77		44
	NÃO	0	4	2	2	0	6		14	
Loanda	SIM	0	7	6	0	0	0	13		7
	NÃO	0	0	2	0	0	1		3	
Londrina	SIM	0	0	24	0	0	0	24		24
	NÃO	0	0	0	0	0	0		0	
Maringá	SIM	0	0	4	0	0	3	7		6
	NÃO	0	0	10	0	0	0		10	
Paranaguá	SIM	0	0	0	0	1	2	3		8
	NÃO	0	0	0	1	2	0		3	

Paranavaí	SIM	0	0	23	0	0	1	24		22
	NAO	0	0	6	0	0	0		6	
Pato Branco	SIM	0	5	28	9	11	5	58		47
	NÃO	0	3	1	2	0	1		7	
Pitanga	SIM	0	0	14	3	16	5	38		36
	NÃO	0	0	1	1	2	2		6	
Ponta Grossa	SIM	0	0	8	7	32	15	62		41
	NÃO	0	0	1	0	6	5		12	
Toledo	SIM	0	0	55	0	6	1	62		78
	NÃO	0	0	15	0	1	0		16	
Umuarama	SIM	0	0	36	0	19	6	61		20
	NÃO	0	0	3	0	0	1		4	
União da Vitória	SIM	0	6	13	14	21	0	54		23
	NÃO	0	0	0	2	3	0		5	
Wenceslau Braz	SIM	0	0	2	0	14	0	16		15
	NÃO	0	0	1	0	3	0		4	
TOTAL		5	51	514	172	263	160	997	168	714

Pitanga	SIM	0	0	12	1	14	5	32	
	NAO	0	0	3	3	4	2		12
Ponta Grossa	SIM	0	0	7	5	31	11	54	
	NÃO	0	0	2	2	7	9		20
Toledo	SIM	0	0	41	0	7	1	49	
	NÃO	0	0	29	0	0	0		29
Umuarama	SIM	0	0	21	0	17	3	41	
	NÃO	0	0	18	0	2	4		24
União da Vitória	SIM	0	6	8	8	18	0	40	
	NÃO	0	0	5	8	6	0		19
Wenceslau Braz	SIM	0	0	1	0	13	0	14	
	NÃO	0	0	2	0	4	0		6
TOTAL		5	51	514	171	263	161	790	375

Pitanga	SIM	0	0	9	3	16	6	34	
	NAO	0	0	6	1	2	1		10
Ponta Grossa	SIM	0	0	6	5	25	15	51	
	NÃO	0	0	3	2	13	5		23
Toledo	SIM	0	0	41	0	7	0	48	
	NÃO	0	0	29	0	0	1		30
Umuarama	SIM	0	0	20	0	18	4	42	
	NÃO	0	0	19	0	1	3		23
União da Vitória	SIM	0	6	9	9	18	0	42	
	NÃO	0	0	4	7	6	0		17
Wenceslau Braz	SIM	0	0	1	0	16	0	17	
	NÃO	0	0	2	0	1	0		3
TOTAL		5	51	514	171	263	157	812	352

Pitanga	SIM	0	0	8	1	12	6	27	
	NAO	0	0	7	3	6	1		17
Ponta Grossa	SIM	0	0	5	5	16	8	34	
	NÃO	0	0	4	2	22	12		40
Toledo	SIM	0	0	34	0	7	0	41	
	NÃO	0	0	36	0	0	1		37
Umuarama	SIM	0	0	16	0	14	2	32	
	NÃO	0	0	23	0	5	5		33
União da Vitória	SIM	0	5	8	8	16	0	37	
	NÃO	0	1	5	8	8	0		22
Wenceslau Braz	SIM	0	0	0	0	9	0	9	
	NÃO	0	0	3	0	8	0		11
TOTAL		5	51	515	172	263	159	660	505

4 A - CADERNOS TEMÁTICOS

1- CONHECE

NRE		A C A M P M E N T O	A S S E N T A M E N T O	D I S T R I T O	V I L A R U R A L	B A I R R O R U R A L	O U T R O	S I M T O T A L	N Ã O T O T A L	N Ã O R E S P O N D E R A M
Apucarana	SIM	0	0	5	0	6	0	11		3
	NÃO	0	0	5	0	11	0		16	
Area Metro Norte	SIM	0	0	2	0	3	0	5		1
	NÃO	0	0	5	0	20	0		25	
Área Metro Sul	SIM	0	0	98	13	23	4	138		19
	NÃO	0	0	49	12	64	15		140	
Assis Chateaubriand	SIM	0	0	16	0	0	0	16		2
	NÃO	0	0	32	0	0	0		32	
Campo Mourão	SIM	0	0	13	0	0	0	13		3
	NÃO	0	0	34	0	5	0		39	
Cascavel	SIM	2	0	3	2	9	11	27		7
	NÃO	3	0	6	4	2	18		33	
Dois Vizinhos	SIM	0	0	0	2	3	3	8		4
	NÃO	0	0	1	10	4	16		31	
Foz do Iguaçu	SIM	0	1	5	1	4	4	15		9
	NÃO	0	0	15	3	8	14		40	
Francisco Beltrão	SIM	0	0	12	32	2	8	54		7
	NÃO	0	0	32	26	3	6		67	
Goioerê	SIM	0	0	6	0	3	0	9		-
	NÃO	0	0	13	1	0	0		14	
Guarapuava	SIM	0	0	9	10	2	0	21		4
	NÃO	0	0	38	11	9	1		59	
Ibaiti	SIM	0	0	11	0	2	1	14		
	NÃO	0	0	12	1	17	2		32	
Irati	SIM	0	1	6	9	2	6	24		1
	NÃO	0	2	10	3	5	0		20	
Ivaiporã	SIM	0	10	0	0	0	0	10		-
	NÃO	0	1	0	0	0	0		1	
Jacarezinho	SIM	0	0	10	0	6	0	16		-
	NÃO	0	0	5	0	8	0		13	
Laranjeiras do Sul	SIM	0	8	6	5	0	9	28		11
	NÃO	0	22	22	28	0	26		98	
Loanda	SIM	0	6	5	0	0	0	11		3
	NÃO	0	0	8	0	0	1		9	
Londrina	SIM	0	0	11	0	0	0	11		6
	NÃO	0	0	29	1	0	0		30	
Maringá	SIM	0	0	4	0	0	1	5		0
	NÃO	0	0	13	0	0	5		18	
Paranaguá	SIM	0	0	0	0	0	0	0		-
	NÃO	0	0	0	2	6	6		14	
Paranavaí	SIM	0	0	18	0	0	0	18		1
	NÃO	0	0	30	0	1	1		32	
Pato Branco	SIM	0	4	15	3	10	0	32		11
	NÃO	0	7	26	20	9	7		69	

Pitanga	SIM	0	0	12	0	15	4	31		11
	NAO	0	0	12	5	17	4		38	
Ponta Grossa	SIM	0	0	5	3	20	9	37		8
	NÃO	0	0	7	13	35	16		71	
Toledo	SIM	0	0	36	0	6	0	42		17
	NÃO	0	0	82	1	7	7		97	
Umuarama	SIM	0	0	18	0	17	7	42		6
	NÃO	0	0	25	0	2	10		37	
União da Vitória	SIM	0	5	9	11	11	0	36		5
	NÃO	0	2	8	9	23	0		42	
Wenceslau Braz	SIM	0	0	2	0	11	0	13		3
	NÃO	0	0	7	0	11	0		18	
TOTAL		5	69	863	241	422	222	687	1135	142

4 B - CADERNOS TEMÁTICOS

2- UTILIZA

NRE		A C A M P M E N T O	A S S E N T A M E N T O	D I S T R I T O	V I L A R U R A L	B A I R R O R U R A L	O U T R O	S I M T O T A L	N Ã O T O T A L
Apucarana	SIM	0	0	5	0	6	0	11	
	NÃO	0	0	5	0	11	0		16
Área Metro Norte	SIM	0	0	0	0	2	0	2	
	NÃO	0	0	7	0	21	0		28
Área Metro Sul	SIM	0	0	4	13	13	2	32	
	NÃO	0	0	53	12	74	17		156
Assis Chateaubriand	SIM	0	0	10	0	0	0	10	
	NÃO	0	0	38	0	0	0		38
Campo Mourão	SIM	0	0	12	0	0	0	12	
	NÃO	0	0	35	0	5	0		40
Cascavel	SIM	1	0	3	1	9	9	23	
	NÃO	4	0	6	5	2	20		37
Dois Vizinhos	SIM	0	0	0	1	1	1	3	
	NÃO	0	0	1	11	6	18		36
Foz do Iguaçu	SIM	0	0	5	0	2	4	11	
	NÃO	0	1	15	4	10	14		44
Francisco Beltrão	SIM	0	0	5	21	1	5	32	
	NÃO	0	0	39	36	4	6		85
Goioerê	SIM	0	0	1	0	2	0	3	
	NÃO	0	0	18	1	1	0		20
Guarapuava	SIM	0	0	4	6	1	0	11	
	NÃO	0	0	43	15	10	1		69
Ibaiti	SIM	0	0	9	0	1	0	10	
	NÃO	0	0	14	1	18	3		36
Irati	SIM	0	1	2	7	2	6	18	
	NÃO	0	2	14	5	5	0		26
Ivaiporã	SIM	0	10	0	0	0	0	10	
	NÃO	0	1	0	0	0	0		1
Jacarezinho	SIM	0	0	8	0	4	0	12	
	NÃO	0	0	7	0	10	0		17
Laranjeiras do Sul	SIM	0	5	4	1	0	4	14	
	NÃO	0	25	24	32	0	29		110
Loanda	SIM	0	6	3	0	0	0	9	
	NÃO	0	0	10	0	0	1		11
Londrina	SIM	0	0	9	0	0	0	9	
	NÃO	0	0	31	1	0	0		32
Maringá	SIM	0	0	1	0	0	0	1	
	NÃO	0	0	16	0	0	6		22
Paranaguá	SIM	0	0	0	0	0	0	0	
	NÃO	0	0	0	2	6	6		14
Paranavaí	SIM	0	0	4	0	0	0	4	
	NÃO	0	0	44	0	1	1		46
Pato Branco	SIM	0	4	9	2	8	0	23	
	NÃO	0	7	32	21	11	7		78
Pitanga	SIM	0	0	6	0	9	3	18	
	NÃO	0	0	18	5	23	5		51
Ponta Grossa	SIM	0	0	3	1	13	6	23	

	NÃO	0	0	9	15	42	19		85
Toledo	SIM	0	0	16	0	4	0	20	
	NÃO	0	0	95	1	9	7		112
Umuarama	SIM	0	0	13	0	14	4	31	
	NÃO	0	0	30	0	5	13		48
União da Vitória	SIM	0	3	7	8	6	0	24	
	NÃO	0	4	10	12	28	0		54
Wenceslau Braz	SIM	0	0	2	0	5	0	7	
	NÃO	0	0	7	0	17	0		24
TOTAL		5	69	766	240	422	217	383	1336

5 A - BIBLIOTECA DO PROFESSOR

1- CONHECE

NRE		A C A M P M E N T O	A S S E N T A M E N T O	D I S T R I T O	V I L A R U R A L	B A I R R O R U R A L	O U T R O	S I M T O T A L	N Ã O T O T A L	N Ã O R E S P O N D E R A M
Apucarana	SIM	0	0	6	0	3	0	9		3
	NÃO	0	0	4	0	14	0		18	
Área Metro Norte	SIM	0	0	1	0	2	0	3		5
	NÃO	0	0	6	0	20	0		26	
Área Metro Sul	SIM	0	0	7	13	24	3	47		22
	NÃO	0	0	48	13	61	16		138	
Assis Chateaubriand	SIM	0	0	22	0	0	0	22		4
	NÃO	0	0	24	0	0	0		24	
Campo Mourão	SIM	0	0	6	0	0	0	6		4
	NÃO	0	0	40	0	5	0		45	
Cascavel	SIM	2	0	2	2	9	13	28		7
	NÃO	3	0	6	4	3	16		32	
Dois Vizinhos	SIM	0	0	0	6	1	4	11		5
	NÃO	0	0	2	6	6	13		27	
Foz do Iguaçu	SIM	0	1	8	2	3	5	19		16
	NÃO	0	0	13	3	9	4		29	
Francisco Beltrão	SIM	0	0	4	9	1	5	19		9
	NÃO	0	0	39	47	4	10		100	
Goioerê	SIM	0	0	9	0	2	0	11		1
	NÃO	0	0	10	1	0	0		11	
Guarapuava	SIM	0	0	7	8	1	0	16		6
	NÃO	0	0	39	12	10	1		62	
Ibaiti	SIM	0	0	10	0	1	0	11		5
	NÃO	0	0	13	1	17	3		34	
Irati	SIM	0	1	1	9	2	4	17		2
	NÃO	0	2	15	2	5	2		26	
Ivaiporã	SIM	0	1	0	0	0	0	1		-
	NÃO	0	10	0	0	0	0		10	
Jacarezinho	SIM	0	0	2	0	1	0	3		-
	NÃO	0	0	13	0	13	0		26	
Laranjeiras do Sul	SIM	0	10	9	3	0	8	30		11
	NÃO	0	20	19	29	0	28		96	
Loanda	SIM	0	7	2	0	0	0	9		3
	NÃO	0	0	10	0	0	1		11	
Londrina	SIM	0	0	9	0	0	0	9		6
	NÃO	0	0	31	1	0	0		32	
Maringá	SIM	0	0	1	0	0	1	2		1
	NÃO	0	0	16	0	0	4		20	
Paranaguá	SIM	0	0	0	0	1	0	1		1
	NÃO	0	0	0	2	5	5		12	
Paranavaí	SIM	0	0	2	0	0	0	2		3
	NÃO	0	0	44	0	1	1		46	

Pato Branco	SIM	0	0	6	3	3	2	14		13	
	NÃO	0	10	38	16	16	5		85		
Pitanga	SIM	0	0	9	1	5	3	18		5	
	NÃO	0	0	15	6	30	6		57		
Ponta Grossa	SIM	0	0	2	3	19	8	32		9	
	NÃO	0	0	9	14	35	17		75		
Toledo	SIM	0	0	28	0	3	0	31		18	
	NÃO	0	0	88	1	10	7		106		
Umuarama	SIM	0	0	9	0	9	3	21		7	
	NÃO	0	0	33	0	9	15		57		
União da Vitória	SIM	0	1	6	2	1	0	10		8	
	NÃO	0	6	11	16	31	0		64		
Wenceslau Braz	SIM	0	0	0	0	6	0	6		3	
	NÃO	0	0	9	0	16	0		25		
TOTAL			5	69	763	235	417	213	408	1294	177

Pitanga	SIM	0	0	3	1	5	1	10	
	NAO	0	0	21	6	30	8		65
Ponta Grossa	SIM	0	0	4	0	13	7	24	
	NÃO	0	0	7	17	41	18		83
Toledo	SIM	0	0	19	0	2	0	21	
	NÃO	0	0	97	1	11	7		116
Umuarama	SIM	0	0	5	0	7	3	15	
	NÃO	0	0	37	0	11	15		63
União da Vitória	SIM	0	0	3	1	0	0	4	
	NÃO	0	7	14	17	32	0		70
Wenceslau Braz	SIM	0	0	0	0	5	0	5	
	NÃO	0	0	9	0	17	0		26
TOTAL		5	69	761	235	417	215	288	1414

ANEXOS

ANEXO A – Levantamento do Número de Professores/as das Escolas do Campo

NRE	TOTAL*
Apucarana	40
Área Metro Norte	250
Área Metro Sul	600
Assis Chateaubriand	250
Campo Mourão	256
Cascavel	404
Cianorte	40
Cornélio Procópio	280
Dois Vizinhos	170
Foz do Iguaçu	400
Francisco Beltrão	440
Goioerê	50
Guarapuava	300
Ibaiti	150
Irati	300
Ivaiporã	300
Jacarezinho	150
Laranjeiras do Sul	333
Loanda	180
Londrina	43
Maringá	250
Paranaguá	150
Paranavaí	60
Pato Branco	300
Pitanga	150
Ponta Grossa	400
Telêmaco Borba	200
Toledo	400
Umuarama	300
União da Vitória	230
Wenceslau Braz	110
TOTAL	7.486

Fonte: Secretaria de Estado da Educação / Coordenação da Educação do Campo - 2008

* Total de número de professores/as por Núcleo Regional de Educação pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) e ao Processo Seletivo Simplificado (PSS).

ANEXO B – Levantamento do Número de Escolas Estaduais localizadas no Campo e Número de Alunos

NRE	ESCOLAS ESTADUAIS	Nº. DE ALUNOS
Apucarana	08	1.329
Área Metropolitana Norte	11	3.550
Área Metropolitana Sul	32	8.594
Assis	15	1.513
Campo Mourão	23	3.031
Cascavel	25	2.543
Cianorte	01	47
Cornélio Procópio	19	2.762
Dois Vizinhos	18	1.431
Foz do Iguaçu	15	3.766
Francisco Beltrão	47	4.227
Goioere	10	1.941
Guarapuava	19	6.161
Ibaiti	13	1.684
Irati	23	5.993
Ivaiporã	26	3.596
Jacarezinho	10	1.219
Laranjeiras do Sul	22	3.936
Londrina	06	3.010
Loanda	05	825
Maringá	05	3.512
Paranaguá	08	937
Paranavaí	05	300
Pato Branco	28	3.553
Pitanga	17	3.279
Ponta Grossa	32	7.234
Telêmaco Borba	17	2.826
Toledo	36	4.828
Umuarama	26	6.993
União da Vitória	16	3.553
Wenceslau Braz	09	1.735
TOTAL	547	99.908

Fonte: Secretaria de Estado da Educação / Coordenação da Educação do Campo - 2008