

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAQUEL MERCEDES ALVES DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
QUESTÕES E DESAFIOS NO ÂMBITO MUNICIPAL**

CURITIBA

2016

RAQUEL MERCEDES ALVES DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
QUESTÕES E DESAFIOS NO ÂMBITO MUNICIPAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleusa Valério Gabardo

CURITIBA

2016

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

---

Santos, Raquel Mercedes Alves dos  
Formação de Professores e Educação do Campo: questões e desafios no âmbito municipal. /  
Raquel Mercedes Alves dos Santos. – Curitiba, 2016.  
138 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleusa Valério Gabardo.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Formação de Professores. 2. Educação do Campo. 3. Educação Rural. I.Título.

CDD 370.19346

---



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER



Defesa de Dissertação de Raquel Mercedes Alves dos Santos para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.ª Dr.ª Cleusa Valério Gabardo, Prof.ª Dr.ª Maria Antônia de Souza e Prof.ª Dr.ª Sonia Fatima Schwendler, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUESTÕES E DESAFIOS NO ÂMBITO MUNICIPAL"

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof.ª Dr.ª Cleusa Valério Gabardo		Aprovada
Prof.ª Dr.ª Maria Antônia de Souza		Aprovada
Prof.ª Dr.ª Sonia Fatima Schwendler		Aprovada

Curitiba, 12 de dezembro de 2016.

Prof.ª Dr.ª Maria Rita de Assis César  
Coordenadora do PPGE

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter a oportunidade de chegar até aqui e concretizar esse sonho idealizado por mim junto à minha mãe (in memoriam), que foi a grande incentivadora aos meus estudos: professora e mãe exemplar, líder comunitária, que lutava contra as injustiças sociais, a discriminação e o preconceito. De onde estiveres minha mãe, serás minha estrela guia e terei orgulho de ti por tudo que fostes e continuas sendo em minha vida.

Agradeço ao meu pai, agricultor de mãos calejadas, que com seu trabalho digno e honesto criou e sustentou seus 8 filhos ensinando os valores da humildade, do respeito, da solidariedade e do amor que temos uns pelos outros em nossa família. Agradeço aos meus irmãos, sobrinhos e demais familiares por me incentivarem nessa caminhada e se alegrarem com minhas conquistas!

Agradeço aos meus filhos Camila e Jairan, por fazerem meus dias mais iluminados, motivando-me a seguir em frente: vocês são a fonte de minha inspiração, a renovação de minha vida... Agradeço ao Cláudio, meu companheiro de todas as horas, por ser paciente, compreensivo e amoroso.

No trabalho, de modo especial, alguns colegas são marcantes e se tornam grandes amigos! Assim foi com a Kamilla (in memoriam), minha amiga e diretora, com quem compartilhamos muitas alegrias! Obrigada por iluminar nossas vidas com sua presença aqui na terra! Obrigada Eliza, minha grande amiga e companheira de trabalho que sempre esteve disposta a colaborar, mudava seus horários na escola para suprir minhas ausências! Agradeço imensamente aos professores: Adriano e Allef, pelo apoio na formatação deste texto. Obrigada a todos os demais colegas de trabalho que compreenderam minhas ausências e os cronogramas diferenciados para que eu pudesse estudar na UFPR.

Agradeço às minhas amigas: Gil, Virgínia, Geovana, Rose e Rosana pelos momentos de apoio e compreensão. Agradeço ao Emanuel, meu amigo e terapeuta, que muitas vezes me colocou os pés no chão e incentivou a ser forte e determinada para concluir meus projetos pessoais e profissionais.

Obrigada aos professores e pedagogos das Secretarias Municipais de Educação e dos Colégios Estaduais de Quitandinha e Tijucas do Sul por me

receberem e fornecerem as informações para este estudo. Agradeço imensamente aos professores e pedagogos das Secretarias Municipais de Educação e dos Colégios Estaduais de Quitandinha e Tijucas do Sul por me receberem e fornecerem as informações para este estudo.

Agradeço de maneira especial à minha orientadora Cleusa Valério Gabardo, pelo carinho, paciência, dedicação e sabedoria ao me conduzir e orientar para a pesquisa e sistematização deste texto.

Obrigada a todos os professores que passaram pela minha vida, em especial à professora da UFPR: Tânia Braga Garcia, pelo vasto conhecimento na condução de suas aulas durante o mestrado, pela motivação e compromisso com a educação.

Agradeço às professoras Maria Antônia de Souza e Sônia de Fátima Schwendler que aceitaram fazer parte da banca do mestrado, orientando à novas leituras para ampliar a compreensão acerca do presente estudo.

Hoje vejo que tudo valeu a pena e que os sonhos, mesmo com alguns percalços, ao tornarem-se realidade, têm um sabor especial por serem conquistados com esforço e dedicação!

## RESUMO

Esta dissertação se reportou à formação de professores que atuam em escolas do campo em dois municípios rurais do Estado do Paraná, Tijucas do Sul e Quitandinha. Por terem as escolas sido nomeadas como escolas do campo, o estudo realizado tomou como referência inicial os conceitos de educação do campo e de educação rural, para investigar se nesses municípios ocorrem cursos e outras atividades voltadas para a formação continuada, nessa temática, buscando entender que orientações e medidas são aplicadas; e, como professores e pedagogos estão percebendo esse processo, em relação à concepção de educação do campo. Fundamentou-se no pensamento de autores cuja contribuição auxiliou na compreensão dos debates e discussões em torno de questões e processos de formação inicial e continuada; a respeito da importância e papel desempenhado pelos movimentos sociais, nesse contexto, para a compreensão da concepção de educação do campo; sobre como entendem o processo de reflexividade no pensamento e ação do professor; e, na compreensão das funções e papel de gestores e pedagogos nos processos de formação continuada. Além da pesquisa bibliográfica, utilizou-se como instrumentos e recursos, na pesquisa empírica, entrevistas e questionários aplicados nas SME e em escolas do campo, no âmbito municipal (16 escolas) e estadual (dois colégios estaduais), totalizando 31 (trinta e um) participantes, entre professores e pedagogos. Os resultados obtidos revelam que a formação docente nos municípios estudados vem ocorrendo gradativamente, sob as modalidades presenciais e à distância. A maioria dos professores cursou graduação como formação inicial. Quanto à formação continuada, os professores tem acesso aos cursos de pós graduação lato sensu e demais cursos ofertados pelas secretarias municipal e estadual de educação, alguns com a participação de instituições de ensino superior; já o acesso a cursos em nível de pós graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) é restrito, confirmando que a realidade das populações do campo se apresenta com restritas possibilidades de acesso ao ensino, em continuidade à formação inicial, dependendo, a maior parte, da iniciativa e disponibilidade de cada professor. A partir da fala dos participantes e com base nos autores consultados foi possível constatar a existência das duas concepções de educação - rural e do campo, nas práticas desenvolvidas nas escolas, assim como em orientações presentes no processo de formação continuada. Constatou-se também que onde existe um trabalho em parceria com instituições de ensino superior, para o desenvolvimento de pesquisas e realização de cursos, eventos e outras atividades nos municípios e nas escolas (estudos de grupo, oficinas, seminários), que se traduza por um trabalho coletivo, a educação do campo se apresenta com maior visibilidade.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Educação do Campo. Educação Rural.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes the training of teachers who work in rural schools in two countryside municipalities of the State of Paraná - Brazil, Tijucas do Sul and Quitandinha. Due to their denomination as countryside schools, this study carried out the concepts of countryside education and rural education as an initial reference to investigate if there are courses and other activities, in these municipalities, aimed at continuing education, with this theme, in order to understand which guidelines and measures are implemented, and the perception of teachers and pedagogues over this process in relation to the conception of countryside education. This study based on the thoughts of authors whose contribution helped to understand the debates and discussions about the issues and processes of initial and continuous training; the importance and role played by social movements, within this context, for the understanding of the concept of countryside education; the way they understand the reflexive process of thinking and action of teachers; and to acknowledge the role of managers and pedagogues in continuing education processes. Besides the bibliographical research, interviews and questionnaires applied in municipal education departments, in rural and countryside schools were used as instruments and resources for the empirical research, considering 16 schools at the municipal level and two schools at the state level, totaling thirty-one participants – involving teachers and pedagogues. The results show that the teacher training in these municipalities has been occurring gradually, both onsite and distance modalities. Most of the teachers attended undergraduate courses as initial training. As for continuing education, teachers have access to the *lato sensu* graduate courses and other courses offered by the municipal and state education departments, some with the participation of higher education institutions. Access to courses at post-graduate level - *stricto sensu* (masters and doctorates) - is restricted, confirming that the reality of rural population presents restricted access to education, in continuity with initial training, depending on the initiative and availability of each teacher. From the participants' speeches and based on the authors, it was possible to observe the existence of two conceptions of education – countryside and rural – according to the practices developed inside the schools, as well as in guidelines present in the process of continuous training. It has also been identified that where there is a work in partnership with higher education institutions for the development of research and courses, events and other activities in municipalities and schools - group studies, workshops, seminars - which is esteemed as a collective work, the countryside education presents itself with greater visibility.

**Key-words:** Teacher training. Countryside Education. Rural Education.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MUNICÍPIOS DE TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA E SEUS LIMITES.....	20
FIGURA 2 – FECHAMENTO DAS ESCOLAS DE CAMPO NO BRASIL.....	52
FIGURA 3 – EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	105

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO PARANÁ...	65
GRÁFICO 2 – TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS – RURAL E URBANA .....	69
GRÁFICO 3 – ANOS DE ESTUDO DA POPULAÇÃO URBANA E RURAL, NO BRASIL, NA REGIÃO SUL E PARANÁ – 2001 .....	70
GRÁFICO 4 – NÚMERO DE ESCOLAS REDE MUNICIPAL .....	78
GRÁFICO 5 – PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS.....	97
GRÁFICO 6 – TEMAS IMPORTANTES A SEREM TRABALHADOS NAS ESCOLAS DO CAMPO .....	98

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS, ATIVIDADES ECONÔMICAS E CONDIÇÃO DO PRODUTOR - 2006.....	26
QUADRO 2 – CULTURA TEMPORÁRIA E CULTURA PERMANENTE.....	27
QUADRO 3 – DADOS GERAIS DOS MUNICÍPIOS DE TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA .....	28
QUADRO 4 – EFETIVO DE PECUÁRIA, AVES E PRODUÇÃO ANIMAL.....	28
QUADRO 5 – TAXA DE ANALFABETISMO EM TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA (2010).....	71
QUADRO 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR REDE DE ENSINO MUNICÍPIOS DE QUITANDINHA E TIJUCAS DO SUL .....	80
QUADRO 7 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS REDES MUNICIPAIS DE TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA–2015 ..	82
QUADRO 8 – SÍNTESE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA SME TIJUCAS DO SUL (2011 A 2016).....	86
QUADRO 9 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DE DOIS COLÉGIOS ESTADUAIS DE TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA .....	91
QUADRO 10 – SÍNTESE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL E DOS DOIS COLÉGIOS ESTADUAIS PESQUISADOS .....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
APEART	- Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
ASSESOAR	- Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEC	- Coordenação de Educação Escolar do Campo
CEFA	- Centros Familiares de Alternância
CEFFAs	- Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR	- Casas Familiares Rurais
CPT	- Comissão de Pastoral da Terra
CNBB	- Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CRESOL	- Sistemas de Cooperativas de Crédito Rural Solidário do Brasil
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
DEDI	- Departamento de Educação, Diversidade e Direitos Humanos
DESER	- Departamento de Estudos Sócio Econômicos Rurais
DER	- Departamento de Educação Rural
ECOR	- Escolas Comunitárias Rurais
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EFA	- Escolas Famílias Agrícolas
EMATER	- Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA	- Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FONEC	- Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEP	- Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa Região do Celeiro
IPARDES	- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
ITERRA	- Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
PCB	- Partido Comunista Brasileiro
MAB	- Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	- Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEB	- Movimento Eclesial de Base
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
NRE	- Núcleo Regional de Educação
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	- Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNATE	- Programa Nacional do Transporte Escolar
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PRONERA	- Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária
SAPPP	- Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
Inclusão	
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SUED	- Superintendência da Educação
SUDE	- Superintendência de Desenvolvimento Educacional
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura	
UnB	- Universidade de Brasília
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>OS MUNICÍPIOS DE QUITANDINHA E TIJUCAS DO SUL: CONTEXTO ECONÔMICO E HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>19</b>
2.1	A ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA TERRA FRENTE AO AVANÇO DO CAPITALISMO NO CAMPO.....	29
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>35</b>
3.1	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES .....	35
3.1.1	Formação inicial e continuada em EAD - Educação a Distância .....	44
3.2	EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	47
3.2.1	A origem da educação do campo .....	53
3.2.2	Educação rural e educação do campo: estabelecendo contrapontos .....	67
<b>4</b>	<b>A VOZ DE PEDAGOGOS, PROFESSORES E OUTROS PROFISSIONAIS QUE ATUAM EM ESCOLAS DO CAMPO NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS .....</b>	<b>75</b>
4.1	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NOS MUNICÍPIOS DE TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA.....	78
4.1.1	Depoimentos dos participantes que atuam nas SME .....	81
4.1.2	Formação inicial e continuada nos dois colégios estaduais pesquisados de Tijucas do Sul e Quitandinha .....	91
4.1.3	Depoimentos de professores e pedagogos participantes que atuam em escolas das redes municipal e estadual .....	95
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
	<b>ANEXO I – ESTUDO EXPLORATÓRIO - 1ª PARTE .....</b>	<b>112</b>
	<b>ANEXO II – 2ª PARTE ESTUDO EXPLORATÓRIO .....</b>	<b>116</b>
	<b>ANEXO III – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PEDAGOGAS DOS COLÉGIOS ESTADUAIS .....</b>	<b>120</b>
	<b>ANEXO IV – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES .....</b>	<b>122</b>
	<b>ANEXO V – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR REDE .....</b>	<b>124</b>
	<b>ANEXO VI – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NOS MUNICÍPIOS DE TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA .....</b>	<b>125</b>

<b>ANEXO VII - FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE TIJUCAS DO SUL - RELATO DE ENTREVISTA NA SME .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO VIII – ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS, ATIVIDADES ECONÔMICAS E CONDIÇÃO DO PRODUTOR EM TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA</b>	
<b>2006.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO IX – CULTURA TEMPORÁRIA E CULTURA PERMANENTE EM TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO X – PROJETO OBSERVATÓRIO DA UNIVERSIDADE TUIUTI: SÍNTESE DOS ENCAMINHAMENTOS E RESULTADOS NUMA ESCOLA DE QUITANDINHA – PERÍODO 2011 – 2014 .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO XI – DADOS GERAIS: MUNICÍPIOS DE TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO XII – EFETIVO DE PECUÁRIA, AVES E PRODUÇÃO ANIMAL - MUNICÍPIOS DE TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA .....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO XIII – DEPOIMENTOS NAS SMES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO XIV – PRÁTICA EDUCATIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO XV – TEMAS IMPORTANTES A SEREM TRABALHADOS NAS ESCOLAS DO CAMPO.....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO XVI – GRADUAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO XVII – MUDANÇAS FUNDAMENTAIS PARA EFETIVAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>138</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente texto de dissertação tem como temática de estudo a formação de professores das escolas do campo localizadas em dois municípios do estado do Paraná - Tijucas do Sul e Quitandinha, ambos situados na região metropolitana de Curitiba. Esses municípios são considerados rurais conforme critérios adotados pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES): população inferior a vinte mil habitantes e densidade populacional inferior a 80 habitantes por km<sup>2</sup>.

Por apresentarem essas e outras características, decorrentes de fatores de ordem sócio cultural e econômica de seus habitantes, nesses municípios as escolas que atendem a população em idade escolar passaram recentemente a ser denominadas, por determinação legal, de escolas do campo. No entanto, a simples alteração da nomenclatura não garante que as mudanças necessárias se concretizem para que a prática pedagógica desenvolvida pelos professores corresponda ao que se espera desses profissionais, em conformidade com a concepção de educação do campo na qual se acredita - construída por meio de um longo processo através do qual foram debatidos problemas e questões relacionados à vida das pessoas que vivem, estudam e trabalham em regiões rurais.

A opção por essa temática está relacionada com a história de vida pessoal, acadêmica e profissional da autora, que além de ser de origem camponesa, atua como pedagoga e professora em escola do campo, conhecendo as necessidades e desafios que se apresentam nesse contexto, para o exercício das funções docentes na efetivação dos objetivos voltados para a escolarização e formação dos alunos.

Tem-se conhecimento de que os professores, tanto os das escolas da rede municipal quanto os dos colégios estaduais localizados nesses municípios, participam de atividades e cursos voltados para sua formação continuada. Questiona-se, porém, até que ponto essa formação está atendendo às expectativas de mudanças que viabilizem a prática de uma educação emancipadora condizente com a concepção de educação do campo que atenda às reivindicações procedentes dos movimentos sociais voltados para os direitos da população do campo.

Entende-se que a educação do campo é aquela praticada quando, na escola e com o apoio e participação dos segmentos que com ela interagem, se discute as necessidades dos alunos, valoriza-se a cultura, o modo de ser, de viver e de

trabalhar dos cidadãos que vivem na região por ela atendida, visando a formação do aluno para sua emancipação pessoal e social. A educação do campo é a educação dos camponeses, das pessoas que vivem no e do campo, é a educação do movimento, do questionamento da realidade, da construção/reconstrução do conhecimento.

Em vista do exposto, justifica-se o estudo e pesquisa realizados, por meio dos quais buscou-se responder às seguintes perguntas:

- Como se desenvolve a formação docente dos professores que atuam nas escolas de campo dos municípios de Tijucas do Sul e de Quitandinha?

- Como professores e pedagogos desses municípios estão percebendo esse processo, em relação à concepção de educação do campo?

A partir desses questionamentos formulou-se os objetivos da pesquisa:

- Investigar e analisar como as Secretarias de Educação Municipais e os dois colégios estaduais pesquisados, de Tijucas do Sul e de Quitandinha, orientam e promovem o processo de formação de professores para as escolas do campo;

- Analisar como professores e pedagogos estão compreendendo a educação do campo e como se referem à concepção de educação que praticam.

Um dos pressupostos nos quais se baseou a pesquisa foi o de que, em programas de formação inicial e continuada de professores para trabalhar ou que já trabalham em regiões rurais, estão necessariamente presentes estudos e discussões a respeito do que significa educação do campo e das questões e problemas que esses profissionais enfrentam no seu dia a dia, o que passa, inclusive, pela compreensão e análise do papel e da influência dos movimentos sociais nas políticas públicas em vigor.

Enfatizou-se que, segundo a concepção de educação do campo, é fundamental conhecer quem é o aluno, sua identidade, procedência, história de vida, situação sócio econômica, que muitas vezes o leva à exclusão social, às dificuldades de acesso e permanência na escola, esteja a mesma localizada em área rural ou urbana, para, então, entender que escola é essa. E que, por esse motivo, a formação do professor que nela atua ou virá a atuar, terá que considerar as características específicas dos alunos e da sua realidade, para então se pensar nessa formação, ou seja, em como oportunizar ao aluno o acesso ao conhecimento geral com o qual todo aluno deve trabalhar e, aos conhecimentos e práticas que dialogam com sua realidade e necessidades.

Entre as informações levantadas durante a pesquisa, buscou-se investigar como tem se desenvolvido programas de formação continuada de professores nesses municípios e, até que ponto essa formação tem em vista a concepção de educação do campo voltada para o desenvolvimento de uma prática condizente com essa concepção. Para isso, foi necessário buscar subsídios teóricos referentes às temáticas: formação de professores, educação do campo e movimentos sociais, complementando com informações a respeito da legislação brasileira pertinente e com questões de natureza sócio cultural, econômicas e outras, as quais pudessem auxiliar na compreensão e análise de contexto e dos movimentos nele presentes, assim como para identificar fatores que têm contribuído nesse processo e quais dificuldades que se apresentam.

Há que se considerar que muitas vezes se utiliza da terminologia educação do campo em situações que se caracterizam como educação rural, quando não há preocupação com a participação da comunidade no espaço e atividades da escola e não se valoriza o papel da escola em sua condição de partícipe do meio social.

Entende-se que, no desempenho desse papel, a escola busca o conhecimento e compreensão dos movimentos sociais, das especificidades que caracterizam a comunidade da qual se originam seus alunos e professores, como sujeitos que atuam no espaço escolar, mas também fazem parte de uma coletividade mais abrangente. Para coordenar o processo de construção coletiva da concepção de educação do campo, escola e mantenedoras (Secretaria Municipal de Educação - SME e/ou Secretaria Estadual de Educação-SEED) devem trabalhar cooperativamente e coletivamente, valorizando e estimulando o envolvimento da comunidade nesse processo.

Faz-se necessário, para refletir a respeito dessas questões, que se disponha de informações sobre a formação dos professores que atuam nas escolas do campo dos municípios estudados. Por isso, os sujeitos envolvidos na pesquisa são professores, pedagogos, diretores e coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas do campo dos referidos municípios e nas SME.

Embora os municípios de Tijucas do Sul e Quitandinha apresentem características peculiares de quem vive no espaço rural, onde hábitos e costumes são perpassados de uma geração para outra, tais como o modo de cultivar a terra, os rituais religiosos, entre outros, não registram em sua história lutas contra a desterritorialização, como aquelas relacionadas ao MST – Movimento dos

Trabalhadores Sem Terra, a partir das quais se efetivaram os debates e pressões na direção da implantação de políticas públicas relacionadas à educação do campo.

Por outro lado, esses municípios contam, em sua economia, com a presença do agronegócio na exploração do pínus e do eucalipto, o que já tem provocado expropriação de agricultores de suas terras, tornando-os algumas vezes empregados dessas empresas, para trabalharem no plantio, extração e preparo para a comercialização da madeira, alguns chegando a ficar sem terrenos para plantio e até sem a própria casa para morar, tudo isso em nome desse “progresso”. A constatação desses fatos reforçam a necessidade de que os professores entendam as raízes e a dinâmica dos movimentos sociais que lutaram e lutam contra a desterritorialização e a favor de direitos das pessoas que vivem no campo (já presentes ou ainda por implantar na Constituição), a fim de oportunizar aos alunos o acesso a essas informações e a possibilidade de compreenderem e discutirem a respeito das implicações entre as inúmeras questões presentes nesse processo.

A metodologia adotada para a consecução dos objetivos fundamentou-se nos princípios da pesquisa qualitativa. Como procedimentos iniciais, além da leitura e reflexões fundamentadas em estudiosos e pesquisadores da temática voltada para a educação do campo, foram realizados: consulta a diferentes fontes e documentos (legislação brasileira específica para a área, entre outros); contatos com profissionais que atuam na gestão da educação nos Municípios de Quitandinha e Tijucas do Sul; estudo exploratório junto às Secretarias Municipais de Educação dos dois municípios, por meio de questionários respondidos pelos referidos profissionais; contatos e entrevistas com pedagogas das Secretarias Municipais de Educação e de Colégios Estaduais pertencentes aos dois municípios, além de outros profissionais que atuam nas respectivas Secretarias Municipais de Educação; professores dos três Colégios Estaduais pesquisados, o que possibilitou um levantamento empírico de dados e informações que subsidiaram a continuidade dos estudos e encaminhamentos para a pesquisa.

Após análise inicial do material levantado, foram realizadas entrevistas complementares e enviado questionários a serem respondidos por professores que desempenham a função docente em sala de aula e/ou ocupam determinados cargos, nesses municípios.

Fez-se necessária uma (re)visão do entendimento da concepção de educação do campo e de escola do campo considerando que não basta mudar o

nome da escola de “rural” para “do campo” em função de sua situação geográfica ou de outra característica isolada. Percebeu-se a presença das duas concepções de educação: do campo e rural. A primeira, devendo estar articulada com espaços de diálogo, de estudos e de construção coletiva da escola/educação que se pretende, levando em conta o conhecimento científico já construído pela humanidade, porém incorporando a ele sua realidade que precisa ser discutida e inclusa nesse processo; enquanto que a segunda está relacionada à ideia de uma educação bancária, detida nos conteúdos, sem contestação ou abertura para sugestões de mudanças; segundo esta, o rural é visto a partir do ideário urbano, o aluno precisa ser “educado” e não necessita formação mais abrangente para executar ações tão rudimentares, sendo igualmente desconsideradas as características da cultura e da identidade presentes em cada comunidade.

O estudo e a pesquisa realizados possibilitaram um olhar diferenciado do que se tinha para com a formação de professores que atuam em escolas do campo, não só em relação à concepção de escola do campo e de escola rural mas, especialmente, quanto às diferenças que caracterizam uma e outra. Entre os resultados constatados, destaca-se que os professores e pedagogos que participaram da pesquisa ora demonstram em suas práticas a presença da concepção de educação do campo, ora apresentam claramente a presença de uma concepção de educação rural.

Apresenta-se na sequência, uma síntese de cada seção que compõe este texto.

Na Seção 2, intitulada OS MUNICÍPIOS DE QUITANDINHA E TIJUCAS DO SUL: CONTEXTO ECONÔMICO E HISTÓRICO-CULTURAL, foram levantadas informações específicas referentes à densidade demográfica e localização; à produção agrícola e agropecuária de Tijucas do Sul e Quitandinha, às principais fontes de sua economia; aos modos de vida de sua população - religiosidade, lazer, educação e outras particularidades que compõem o contexto histórico cultural desses municípios as quais, no conjunto, delineiam suas características de ruralidade. Por outro lado, identifica-se nesses municípios a presença do capitalismo no campo, traduzida principalmente pelo agronegócio.

Na Seção 3, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO, discute-se a respeito da formação docente, inicial e continuada, para professores que atuam em escolas do campo, fundamentando a necessidade de uma prática

reflexiva, com vistas à educação emancipatória. Fez-se necessário esclarecer os conceitos de educação do campo e educação rural, entendendo-se a primeira como um espaço de vida, de socialização, de valorização da cultura, de embates contra hegemônicos dos movimentos sociais que lutam pelos direitos de todos de se sentirem inseridos no processo educacional. A educação rural, por sua vez, tem sido historicamente praticada a partir de conteúdos que estão a serviço de um projeto de agricultura e de campo que prioriza a mecanização, o controle químico das culturas e o agronegócio. Nesse meio o direito à educação ainda tem sido negado e o espaço que se abre ao seu exercício é escasso ou inexistente.

A Seção 4, cujo título é A VOZ DE PEDAGOGOS, PROFESSORES E OUTROS PROFISSIONAIS QUE ATUAM EM ESCOLAS DO CAMPO NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS, inicia com os princípios da pesquisa qualitativa que orientaram este trabalho para, em seguida, apresentar os resultados e uma análise do levantamento de dados e dos depoimentos e respostas de professores e pedagogos que atuam em escolas e nas SME desses municípios, que participaram da pesquisa.

A última parte se refere às CONSIDERAÇÕES FINAIS, onde se enfatiza a necessidade da continuidade do processo de formação docente dos professores e demais profissionais que atuam nas escolas, considerando as diferentes posturas percebidas nas respostas e depoimentos dos sujeitos da pesquisa, porém não necessariamente de forma consciente quanto aos respectivos significados e quanto às ações por meio das quais se materializam na realidade social e escolar. Como forma de ampliar os debates, sugeriu-se o aprofundamento de estudos e discussões respaldados na teoria e na análise da própria experiência no contexto da realidade dos municípios e escolas onde atuam, tendo em vista a melhoria permanente de sua prática escolar, para que, com um pensar crítico reflexivo consigam transitar entre as diferentes concepções (especialmente as de educação rural e educação do campo), posicionando-se nesse processo de modo a construir uma educação democrática e emancipadora.

## 2 OS MUNICÍPIOS DE QUITANDINHA E TIJUCAS DO SUL: CONTEXTO ECONÔMICO E HISTÓRICO-CULTURAL

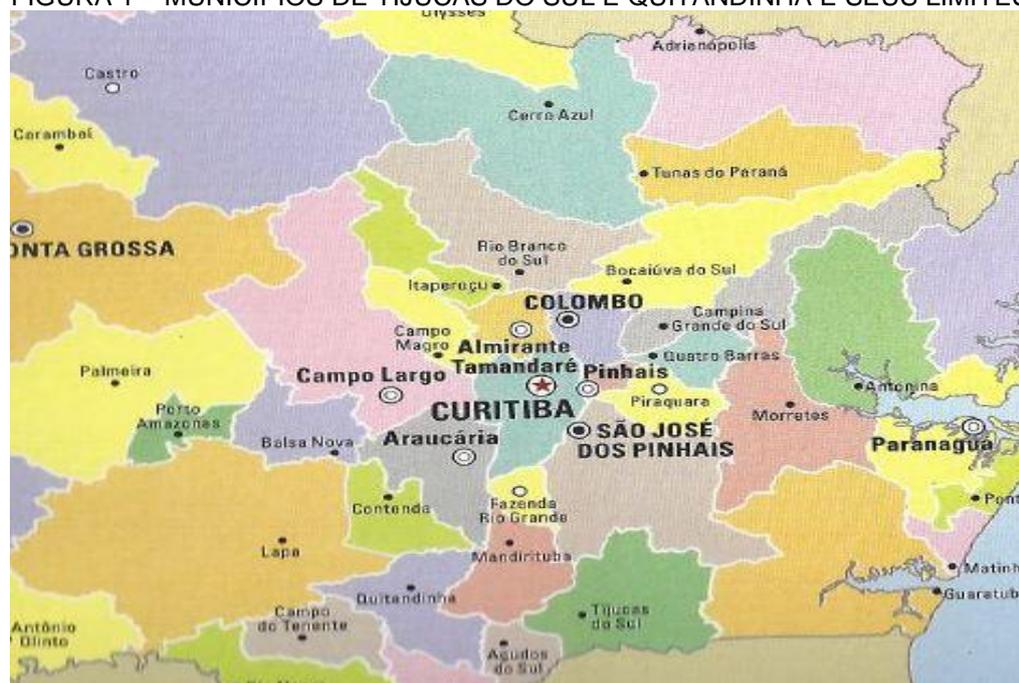
O Estado do Paraná tem 399 municípios e destes em torno de 314 apresentam densidade demográfica e população que os caracteriza como rurais (IPARDES,2010, p.9). Os Municípios de Tijucas do Sul e Quitandinha, apesar de suas especificidades em relação às respectivas populações, têm em comum a característica de serem rurais: densidade demográfica abaixo de 80 habitantes por quilômetros quadrados e população inferior a vinte mil habitantes. A cultura, a religiosidade e os costumes perpassados de pai para filho nesses municípios, os diferenciam dos municípios urbanos onde há maior concentração populacional, as pessoas pouco se conhecem e não dispõem de tempo para se visitarem, participarem de festividades familiares ou culturais que permitam manter vivas suas origens.

Para diferenciar ruralidade e urbanidade é fundamental caracterizar o espaço geográfico onde as pessoas se encontram: “Afiml, não pode haver nada mais rural do que ecossistemas quase inalterados (ou ‘intocados’), e nada de mais urbano do que os ecossistemas dos mais artificializados.” (VEIGA, 2004, apud PEREIRA e BAZOTTI, 2010). Essas duas realidades devem ser compreendidas e analisadas em suas especificidades e importância, sem juízo de valor que as confronte entre si.

Pesquisas confirmam que o espaço rural não é sinônimo de atraso, mas um lugar marcado pelos sujeitos históricos, produtores de saberes e de um trabalho fundamental para quem vive na cidade: a produção do alimento que chega à mesa de todas as pessoas (SOUZA, 2016). Muitas vezes esse trabalho não é valorizado e os direitos dos camponeses pouco lembrados nas políticas públicas, entre eles, o direito à educação: “...a educação dos povos do campo precisa ser colocada na ótica do direito universal, vinculado com o processo de discussão da desigualdade social, política, econômica, cultural, a partir do subsolo onde as contradições de classe são geradas.” (GHEDINI, JANATA e SCHWENDLER, 2010, p.184).

A localização geográfica dos dois municípios no mapa do Paraná (FIGURA 1), nos mostra como se situam - na Região Metropolitana e em relação ao município de Curitiba.

FIGURA 1 – MUNICÍPIOS DE TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA E SEUS LIMITES



FONTE: IBGE, 2009. (Adaptado)

Na história de Tijucas do Sul e de Quitandinha não se destacam lutas pela conquista da terra, à semelhança das que caracterizam o Movimento Sem Terra; esses municípios apresentam em sua economia o plantio de mudas para o reflorestamento de pinus e eucalipto, a extração e comercialização da madeira pelas empresas reflorestadoras e também a existência da empresa BM-Pré Moldados e de indústria madeireira. Para obterem áreas adequadas para o reflorestamento, as empresas foram comprando as terras dos agricultores e alguns destes acabaram passando a ser empregados dessas empresas. Exemplo dessa realidade é a descrição do que ocorreu no Postinho, uma localidade do Município de Tijucas do Sul:

Essa localidade sofreu alterações ambientais pela retirada da mata nativa, para plantio de grande extensão de pinus e eucalipto. Os trabalhadores também se desapropriaram de suas terras vendendo-as para as empresas reflorestadoras ficando com apenas um pedaço de terra para a sua moradia. Há muitas contradições no campesinato brasileiro, as desigualdades no campo, o árduo trabalho braçal nos dias frios e quentes, a luta pela sobrevivência diante da produção capitalista e do agronegócio. (CRUZ, 2014, p.141).

A expulsão dos pequenos proprietários de terra para o crescimento do agronegócio<sup>1</sup> tem ocorrido nos dois municípios rurais estudados neste texto, pela produção em larga escala de diferentes produtos agrícolas, onde a mecanização das lavouras, além de diminuir a mão de obra, retira vários membros da família do trabalho, transformando alguns desses em “assalariados” ou “diaristas” num mundo competitivo de trabalho e que não leva em conta a diversidade cultural desses sujeitos. Sob a visão do agronegócio, as pessoas são subordinadas aos interesses do capital; segundo o conceito de agricultura familiar há uma participação coletiva - através do trabalho de vários membros da família, na organização dos “mutirões” de trabalho e também através da participação nos sindicatos, movimentos sociais, associações, para a definição de prioridades e interesses que visem a emancipação desses sujeitos. No entanto, apesar dessa participação coletiva, evidencia-se, também, a predominância de um sistema patriarcal na agricultura familiar, com desigualdades na participação dos lucros obtidos entre os jovens e as mulheres, os quais muitas vezes trabalham arduamente no processo produtivo e não são valorizados, o que gera atritos a partir dessas relações de gênero.

Percebe-se, portanto, a coexistência de diferentes situações conflitantes entre si, o que nos passa uma ideia do nível de complexidade existente para a solução dos problemas que se apresentam e/ou para a conciliação entre novas e antigas situações, sem que isto implique em novas desigualdades.

Nos Municípios paranaenses a produção agrícola, segundo dados do Censo Agropecuário de 2006, cerca de 67,6% da produção de leite e 66,5% das aves comercializadas é oriunda da agricultura familiar, ficando os percentuais mais baixos com a produção de bovinos de corte, com 34,9%; e, a produção de ovos de galinha, com 15,9%. Outro dado importante se refere à produção de alimentos básicos brasileiros pela agricultura familiar paranaense: 75,5% do feijão preto, 81,0% da mandioca, 43,7% do milho e 31,2% da soja. O restante da produção entende-se que seja em grande escala por empresas do agronegócio.

Entre os meios de transporte no meio rural, consta que 41,3% dos estabelecimentos pesquisados possuíam algum meio de transporte e que desse

---

<sup>1</sup> **Agronegócio** é toda a relação comercial e industrial envolvendo a cadeia produtiva ou pecuária. No Brasil, o termo é usado para se referir às grandes propriedades monocultoras modernas que empregam tecnologia avançada e pouca mão de obra, com produção voltada principalmente para o mercado externo ou para as agroindústrias e com finalidade de lucro. Disponível em <https://goo.gl/IBdsNa>, consulta em 04/09/2016.

total, 43,7% eram veículos de tração animal das pessoas que possuíam áreas menores que 10 hectares de terra. (IPARDES,2010, p.19-23).

Nos municípios de Tijucas do Sul e Quitandinha, embora existam localidades de difícil acesso nos dias chuvosos devido à fragilidade das estradas pouco preservadas e de vasta extensão (inclusive percorridas pelos alunos no transporte escolar), apresentam beleza natural incomparável, nascentes de água, cachoeiras, biodiversidade, qualidade de vida com a produção e consumo de verduras e frutas orgânicas (sem agrotóxico), aves, ovos e animais para consumo doméstico. Além da beleza natural, oferecem outros atrativos, tais como: cavalgadas e carreiradas<sup>2</sup>, turismo rural, artesanatos e produtos coloniais próprios desses municípios.

A cultura da população que vive no campo se apresenta com inúmeras características, relacionadas ao modo de falar, de cultivar seus santos (festas religiosas de cada comunidade, romarias), pela tradição perpassada de pai para filho dos hábitos e costumes de seus antepassados, pelos costumes próprios de lidar e cultivar a terra, entre outras.

Em Tijucas do Sul, é possível perceber que, além das atividades na agricultura, que dão continuidade ao trabalho dos pais e avós das famílias tradicionais que não se desfizeram de suas terras de plantio, as pessoas se dedicam a outras atividades de subsistência.

Segundo a pesquisadora Cruz (2014, p.135-136), a venda de pinhão às margens da BR-376 é um dos meios de sobrevivência que dispõem algumas das famílias que vivem em Tijucas do Sul, no período do inverno (entre os meses de abril e junho), com árduas 12 horas de trabalho diárias. A comercialização do pinhão somente foi possibilitada através da ASSOPINHO - Associação de Pinheiros; estes, organizados, conseguiram obter a autorização da Concessionária Ecovia, responsável pelo Pedágio. Essa atividade revela uma das possibilidades de trabalho das pessoas que vivem nos municípios rurais, além de incentivar a preservação do pinheiro como árvore nativa. No Município de Quitandinha, que se localiza entre as margens da BR 116, também se faz presente essa característica de

---

<sup>2</sup> As carreiradas de cavalos ocorrem em raias de cancha reta de até 400 metros, com no máximo 3 concorrentes cada vez. As pessoas se reúnem nos finais de semana, muitos vão a cavalo até o local e lá realizam apostas nos concorrentes. Também participam pessoas dos municípios vizinhos de Campo Alegre e São Bento do Sul (Santa Catarina). As cavalgadas também viraram tradição em Tijucas do Sul, ocorrem nos dias de festas religiosas de cada comunidade do município ou dos municípios vizinhos, onde os cavaleiros chegam no horário da missa, em tempo de almoçar nas festas e retornar a tarde antes do escurecer.

comercializar produtos oriundos da agricultura familiar e artesanatos locais nas “quitandas” que ficam na beira da rodovia.

Outra característica importante no Município de Tijucas do Sul, é a participação através de romarias locais, de excursões para Iguape, em São Paulo (entre a primeira e segunda semana de agosto), para cultuar e venerar “São Bom Jesus” (inclusive existem várias comunidades que elegeram esse santo São Bom Jesus como padroeiro); os romeiros ficam alojados em barracas, caminhões e alguns hotéis para participarem das missas e adorações ao santo. Já foi feita proposta ao Núcleo de Educação para alteração do calendário escolar devido a essa religiosidade local, colocar o recesso escolar para o mês de agosto, porém não foi autorizado, mesmo estando prevista na legislação brasileira, alegam que no Paraná é obrigatório seguir um calendário único para todas as escolas.

Em Quitandinha uma das manifestações religiosas que ocorre em durante as festividades de final de ano é o “Natal das Luzes”, onde os alunos de todas as escolas realizam apresentações diversas. Neste ano de 2016, no mês de junho, a festividade de comemoração do aniversário do município foi mais ecumênica, tendo a participação de pessoas de todas as religiões que existem no Município.

O Município de Quitandinha foi desmembrado dos Municípios de Rio Negro e Contenda no ano de 1961. Atualmente conta com um total de 18.578 habitantes (dados estimados pelo IPARDES, 2016) e um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,68. Está localizado a 68 quilômetros da capital do Estado, apresenta uma densidade demográfica de 38.2 habitantes por quilômetro quadrado; é vizinho dos Municípios de Agudos do Sul, Contenda, Campo do Tenente, Piên, Lapa, Tijucas do Sul e Mandirituba. A economia predominante é a agricultura familiar com o cultivo de milho, feijão, batata inglesa, cebola, mandioca, batata doce, tomate e várias hortaliças. Também cultiva: arroz, caqui, erva mate, fumo em folha, maçã, pêssego, trigo e uva; cultiva rebanho de ovinos, caprinos, equinos, suínos, bovino, bubalinos e muares; também tem a produção de a galináceos e vacas de ordenha (produtor de leite, ovos de galinha e mel). Algumas propriedades cultivam soja que é armazenada e comercializada pela cooperativa no Município vizinho da Lapa. Da área total de 446 quilômetros quadrados, apenas 4 quilômetros quadrados correspondem a área urbana. Uma característica de Quitandinha por ficar à margem da BR 116 é a existência de algumas bancas (quitandas) onde são comercializados vários produtos

oriundos da agricultura familiar; A maioria desses produtos são comercializados pelos próprios agricultores no Ceasa em Curitiba.

O Município de Tijucas do Sul foi criado em 15 de novembro de 1951. Atualmente tem uma população de 16.161 habitantes (dados estimados pelo IPARDES, 2016) e um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,64. Faz divisa com os municípios de Campo Alegre (SC) e no Paraná com: Agudos do Sul, São José dos Pinhais, Guaratuba e Mandirituba. Tijucas do Sul possui uma beleza exuberante com grandes áreas de floresta nativa, fontes de nascentes de rios, quedas de água, com espaços de lazer para pesca, passeios de jetski, cavalgadas, acampamentos e outros. Em relação à agricultura, segundo dados do IPARDES, é cultivado em maior escala o plantio do milho, feijão, batata inglesa, fumo e soja, também é cultivado mandioca, tomate, trigo e as frutíferas caqui e uva. Possui rebanhos de bovinos, caprinos, equinos, suínos, galináceos, ovinos tosquiados, bubalinos e vacas de ordenha, devido aos rebanhos também produzem lã, leite e ovos de galinha. Dado ao fato das condições da floresta (e das flores) também é produtor de mel. Sabe-se que há vários agricultores familiares<sup>3</sup> que cultivam morango, cogumelos, verduras, legumes; porém não constam nos dados do IPARDES e nem nas informações do site de Prefeitura Municipal. É um Município que cultiva a erva mate e também tem mineradora que extrai argila e comercializa para as fábricas de cerâmica de Santa Catarina, São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Nos municípios de Tijucas do Sul e Quitandinha a economia tem como base de sustentação a agricultura familiar, conforme se afirmou anteriormente; mas em sua economia contam, também, com a presença do agronegócio para a exploração do pínus e do eucalipto. Essa atividade, porém, tem provocado expropriação de agricultores de suas terras, tornando-os algumas vezes empregados dessas empresas, para trabalharem no plantio, extração e preparo para a comercialização da madeira, alguns chegando a ficar sem terrenos para plantio e até sem a própria casa para morar, tudo isso em nome desse “progresso”.

Trabalhar com os princípios da educação do campo no contexto onde prevalece a agricultura familiar, exige conhecimentos que contribuam para a

---

<sup>3</sup> “O termo agricultura familiar, como *categoria analítica*, a despeito de algumas distinções reivindicadas no campo acadêmico, corresponde à distinta forma de organização da produção, isto é, a princípios de gestão das relações de produção e trabalho sustentadas em relações entre membros da família, em conformidade com a dinâmica da composição social e do ciclo de vida de unidades conjugais ou de unidades de procriação familiar.” (p.34, Dicionário da Educação do Campo).

compreensão das práticas locais e do papel que essa atividade econômica desempenha, para também entender como se situa, no âmbito das relações sociais, do mundo do trabalho e das ideologias presentes na cultura da comunidade e/ou da população do município. Com essa intencionalidade buscou-se informações nas Secretarias Municipais de Agricultura dos respectivos municípios.

Em entrevista com o Secretário de Agricultura de Quitandinha, ele relatou que 73% da população vive no meio rural e que a principal atividade econômica do município é a agricultura familiar. Através do Programa Patrulha Rural é possibilitado o empréstimo de tratores e outros equipamentos para os agricultores que não os possuem; o PRONAF oportunizou aquisição de mais de 500 novos tratores financiados aos agricultores. Após o declínio das granjas de criação de frangos, em Tijucas do Sul, está se cogitando a possibilidade de implantar o cultivo de morangos e do cogumelo (a partir de orientações e visitas em Tijucas do Sul sobre o cultivo).

Em Quitandinha, programas de inseminação artificial para melhoramento das raças do gado de corte e de leite, tem realizado, 200 inseminações ao ano. O Programa de Aquisição de Alimento da Agricultura Familiar para as escolas do Município e a produção de mudas nativas para ornamentação das residências, as palestras junto às escolas e a distribuição de mudas de árvores aos alunos, são ações conjuntas desenvolvidas pela Secretaria de Agricultura junto à Secretaria Municipal de Educação.

A Secretaria de Agricultura<sup>4</sup> de Tijucas do Sul funciona próxima à Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). A Secretaria de Agricultura de Quitandinha funciona no mesmo prédio do Sindicato de Trabalhadores Rurais e tem uma boa relação com a EMATER para implementação dos projetos; no momento estão tentando implantar a reciclagem do lixo, mas ainda se faz necessário um trabalho de conscientização junto à população. Em relação ao escoamento dos

---

<sup>4</sup> Na Secretaria de Agricultura de Tijucas do Sul não foi possível obter acesso às informações e então, buscou-se informações através da EMATER que funciona próximo à essa Secretaria. O técnico da EMATER repassou as informações sobre os projetos desenvolvidos no Município e convidou a participar de uma palestra a ser promovida para os jovens agricultores familiares de Tijucas do Sul inscritos num programa financiado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário. O site da Prefeitura Municipal de Tijucas do Sul não tem informações referentes aos produtos cultivados e não se sabe de atividades em parceria com a educação; a informação é que já se começou um trabalho de reciclagem do lixo com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente através da coleta seletiva em todo o Município. Os dados e informações de Tijucas do Sul referentes a agricultura e à pecuária serão embasados nos dados do IPARDES e nas informações repassadas pelo técnico da EMATER.

produtos agrícolas, há silos de armazenamento de grãos próximo a BR-116 e muitos agricultores vendem seus produtos diretos ao Ceasa em Curitiba.

Nos estabelecimentos agropecuários e as atividades econômicas nos municípios do presente estudo, observa-se que em Quitandinha constam 3 assentados e um número maior de ocupantes de terra (49 pessoas em relação aos 37 de Tijucas do Sul). Há uma vasta área de reflorestamento em Tijucas do Sul, pois há comercialização de madeira pelas empresas do agronegócio. Um maior número em Quitandinha de lavoura temporária, somando 1367 pessoas – aquelas atividades que todo ano se renova o plantio, enquanto que em Tijucas do Sul são 425 estabelecimentos segundo levantamento do IPARDES, conforme consta no QUADRO 1. Quitandinha apresenta um maior número de proprietários de terra e também do total da pecuária e outros animais, comparado ao existente no município de Tijucas do Sul.

QUADRO 1 – ESTABELECEMENTOS AGROPECUÁRIOS, ATIVIDADES ECONÔMICAS E CONDIÇÃO DO PRODUTOR - 2006

Atividade econômica / Condição do produtor	Tijucas do Sul (número de estabelecimentos)	Quitandinha (número de estabelecimentos)
Lavoura temporária	425	1367
Horticultura e floricultura	98	95
Lavoura permanente	2	10
Pecuária e criação de outros animais	242	476
Produção florestal de florestas plantadas	29	41
Produção florestal de florestas nativas	18	9
Aquicultura	4	6
Proprietário	703	1779
Assentado sem titulação definitiva	0	3
Arrendatário	39	89
Parceiro	4	14
Ocupante	37	49
Produtor sem área	35	70

FONTE: IBGE – Censo agropecuário, apud IPARDES, 2016.

Segundo dados do IPARDES, constantes no QUADRO 2, a produção agrícola que se destaca em Tijucas do Sul em maior escala é o milho (24 toneladas), seguido da soja (de 12 toneladas), a batata inglesa (5,7 toneladas) e o feijão (2 toneladas). Em Quitandinha o destaque na produção agrícola é a batata inglesa (27,8 ton.), a soja (26 ton.), o milho (18,7 ton.), o feijão (11,3 ton.) e o fumo (5,3 ton.), o trigo em grão (1,6 ton.) e a mandioca (1,2 ton.).

QUADRO 2 – CULTURA TEMPORÁRIA E CULTURA PERMANENTE

Culturas	Tijucas do Sul (produção em toneladas)	Quitandinha (produção em toneladas)
Mandioca	875	1200
Milho (grão)	24174	18750
Soja (grão)	12050	26100
Tomate	60	245
Trigo (grão)	637	1620
Batata doce	850	-
Arroz	-	7
Cevada	-	54
Batata inglesa	5760	27800
Cebola	441	9600
Feijão (grão)	2120	11466
Fumo (folha)	580	5390
Caqui (cultura permanente)	60	24
Erva mate (cultura permanente)	815	180
Maça (cultura permanente)	-	200
Pêssego (cultura permanente)	-	100
Uva (cultura permanente)	-	165

FONTE: IBGE – Produção Agrícola Municipal, apud IPARDES, 2016.

Outros dados confirmam as características rurais de Tijucas do Sul e de Quitandinha: a baixa densidade demográfica (24,05 hab./km<sup>2</sup> e 41,62 hab./km<sup>2</sup>, respectivamente), com baixo grau de urbanização - 15,72% em Tijucas do Sul e

28,6% em Quitandinha, concentrando a maior parte de suas populações no espaço rural (conforme QUADRO 3).

QUADRO 3 – DADOS GERAIS DOS MUNICÍPIOS DE TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA

Item observado	Tijucas do Sul	Quitandinha
Área territorial	671930 Km <sup>2</sup>	446396 Km <sup>2</sup>
Densidade demográfica	24,05 hab./Km <sup>2</sup>	41,62 hab./Km <sup>2</sup>
Grau de urbanização	15,72%	28,6%
População estimada	16161 (*)	18578 (*)
Nº pessoas que trabalham na agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura e aquicultura	3230 (do total de 7287)	3736 (do total de 7571)
População urbana	2285	2444
População rural	12252	15808

FONTE: IBGE, apud IPARDES, 2016.

(\*) Valor estimado em 30/08/2016.

Na produção efetiva de pecuária, aves e produção animal os municípios destacam-se na produção de galináceos, ovos de galinha, mel de abelha, bovinos, suínos e equinos, conforme consta no QUADRO 4, abaixo.

QUADRO 4 – EFETIVO DE PECUÁRIA, AVES E PRODUÇÃO ANIMAL

Produção	Tijucas do Sul	Quitandinha
Equinos	1167	1000
Galináceos	49125	707172
Suínos	4620	5500
Ovinos	1350	2500
Bubalinos	100	6
Caprinos	430	750
Bovinos	4780	3800
Ovinos tosquiados	460	1000
Mel de abelha	13000 Kg	20000 Kg
Ovos de galinha	675000 dúzias	220000 dúzias

Leite	695000 litros	800000 litros
Lã	1200 Kg	2500 Kg

FONTE: IBGE – Censo agropecuário municipal, apud IPARDES, 2015.

## 2.1 A ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA TERRA FRENTE AO AVANÇO DO CAPITALISMO NO CAMPO

Embora os Movimentos Sociais<sup>5</sup> no Brasil tenham iniciado no período da colonização até nossos dias, ficaram mais evidentes com a ascensão do capitalismo, durante a década de 1930, com o governo de Getúlio Vargas, após a instalação de um grande número de indústrias em nosso país. A industrialização trouxe um aumento desregulado das populações nas cidades, e esses trabalhadores acabam indo morar nas periferias e começam a sofrer com as necessidades de transporte, moradia e saúde. O Estado, segundo Silva (2011), não prioriza a classe dos trabalhadores, ficando ausente nas políticas públicas de seu gerenciamento, o que leva ao surgimento dos movimentos sociais para reivindicar seus direitos.

No Brasil a organização dos trabalhadores rurais através das *ligas camponesas*<sup>6</sup> ocorreu em 1945, pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro). Um dos principais líderes das ligas camponesas foi Francisco Julião<sup>7</sup>; os trabalhadores organizados usavam o lema “Reforma Agrária na lei ou na marra”, como luta contra o sistema latifundiário predominante no Brasil, situação que havia se agravado devido à expansão da industrialização (governo Juscelino Kubitschek). O aumento da mecanização agrícola causou desempregos e redução dos salários dos trabalhadores, principalmente no nordeste brasileiro.

<sup>5</sup> Há registros de movimentos sociais no Brasil desde o primeiro século da colonização até os nossos dias. 1500-1822→ os movimentos sociais mais significativos foram o dos indígenas e dos negros. 1822-1889→ ocorreram movimentos pelo fim da escravidão, e contra a monarquia. Os movimentos sociais que ocorreram entre o final do século XIX e os primeiros anos do século XX, mostraram um caráter político e social marcante (guerra de Canudos 1839-1897, e guerra do Contestado 1912-1916 sertanejo contra os coronéis). Fonte: <https://goo.gl/cuzpHe>, em 31/01/2016. SILVA, Ana Carla Iquierdo, acessado em 12/07/2011.

<sup>6</sup> Associações de trabalhadores rurais criadas inicialmente no estado de Pernambuco, posteriormente na Paraíba, no estado do Rio de Janeiro, Goiás e em outras regiões do Brasil, que exerceram intensa atividade no período que se estendeu de 1955 até a queda de João Goulart em 1964. Consulta online nos sites: <https://goo.gl/3etafl> e <https://goo.gl/zLXRxa>, acessados em 31/01/2016.

<sup>7</sup> Advogado e deputado do PSB-Partido Socialista Brasileiro, nasceu em 1915 e morreu em 1999. Disponível em <https://goo.gl/e3bZZR>; consulta em 07/09/2016.

As ligas camponesas se dissolveram durante a ditadura militar e retornaram em 1954 em vários municípios do país, entre os trabalhadores rurais de todo tipo (pequenos agricultores familiares, parceiros, Sem-terra, assalariados e diaristas) com os objetivos: de aumentar o número de eleitores do PCB, de identificar os interesses da classe e organizar a luta ao seu favor e de auxiliar os camponeses com despesas funerárias, prestando assistência e formando uma cooperativa de crédito. A liga que surgiu em 1954 foi nomeada como Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP). Com o Golpe Militar de 1964 muitas pessoas ligadas aos movimentos de esquerda foram exilados, presos ou assassinados junto com as lideranças do PCB.

O educador Paulo Freire<sup>8</sup>, na década de 60, desenvolveu uma proposta de educação de adultos e defendia a educação popular<sup>9</sup>, sob o princípio de uma educação crítica, emancipatória<sup>10</sup> e dialógica<sup>11</sup>; ou seja, uma educação que não fosse “bancária”, centrada apenas nos conteúdos, mas relacionada à vivência prática em que os sujeitos estão inseridos, uma educação para transformar em *ser mais*<sup>12</sup>, seja no trabalho, nas organizações comunitárias onde residem, nos sindicatos, associações de bairros ou outras. O pensamento desse educador vem ao

---

<sup>8</sup> O educador brasileiro Paulo Freire teve o auge de sua obra no período de 1930 a 1964; foi um dos organizadores do Movimento de Cultura Popular do Recife, desenvolvia suas práticas de ensinar a ler no convívio com os camponeses e trabalhadores, chegando a alfabetizar (em 1963) 300 trabalhadores do Município de Angicos-RN em 45 dias. Porém, essa forma de agir incomodou o governo após a ditadura militar de 1964, fazendo com que o educador fosse exilado fora do país. A concepção de educação popular em Freire parte da realidade em que seus sujeitos estão inseridos, conscientizando-os de sua condição de oprimidos, com condições mínimas de exercer sua cidadania devido ao sistema econômico opressor.

<sup>9</sup> A Educação Popular é uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Sua principal característica é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele. O processo-ensino-aprendizagem é visto como ato de conhecimento e transformação social, sendo pautada na perspectiva política. É diferente da Educação Tradicional porque não é uma educação imposta, já que se baseia no saber da comunidade e incentiva o diálogo; e é diferente de uma Educação Informal porque possui uma relação horizontal entre educador e educando. A Educação Popular visa a formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação do sujeito. Disponível em <https://goo.gl/xAvDhd>; consulta em 07/09/2016.

<sup>10</sup> Afirmando Menezes e Santiago (2014) que, na prática da educação emancipatória a tarefa da escola não se restringe a ensinar conteúdos disciplinares, mas deve desmistificar a realidade para provocar a ação consciente.

<sup>11</sup> Na prática dialógica, o sujeito desenvolve suas potencialidades de comunicar, interagir, administrar e construir o seu conhecimento, melhorando sua capacidade de decisão, humanizando-se. Na prática do diálogo, os homens e as mulheres exercitam o respeito às posições do outro; ela é o caminho para a formação da personalidade democrática (Menezes e Santiago, 2014).

<sup>12</sup> O *ser mais* é percebido pela consciência do inacabado, da procura em tornar-se alguém melhor do que já é e da necessidade de construir-se na sua relação com o mundo e com as pessoas, é uma forma de libertação do oprimido com vistas à sua humanização.

encontro da concepção de educação do campo tratada neste texto quando se fala de educação dialógica e emancipatória.

As demais manifestações dos trabalhadores do campo no Brasil, segundo Ghedini (2007,p.53) iniciaram-se entre as décadas de 70 e 80, onde os posseiros, seringueiros e camponeses destituídos de suas terras<sup>13</sup> devido à construção de barragens hidrelétricas e à expansão do agronegócio, bem como os trabalhadores assalariados do campo reivindicavam seus direitos legais e o preço justo de venda de seus produtos (nessa época também existiam movimentos pela democratização do país, período final da ditadura militar). Essas reivindicações contribuíram para o surgimento do MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, no ano de 1984, em Cascavel, no Paraná, com o “1º Encontro Nacional dos Sem Terra”, o qual tinha como foco a luta e reivindicação pela Reforma Agrária.

Atualmente no Brasil o MST conta com mais de duas mil escolas públicas construídas nos acampamentos e assentamentos, atendendo 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com a garantia do acesso à educação, 50 mil adultos alfabetizados, 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores e mais de 100 cursos de graduação em parceria com Universidades públicas em todo país<sup>14</sup>.

Em relação aos marcos da luta pela escola do acampamento e do assentamento, Souza (2012, p.41), destaca: educação como direito humano; as especificidades das crianças e jovens frequentadores das escolas do assentamento; a elaboração e difusão dos materiais pedagógicos que pudessem orientar a atuação do educador; a articulação dos diferentes atores sociais e a interação entre os movimentos sociais e governos na elaboração das políticas públicas para a Educação do Campo.

O avanço do capitalismo repõe barreiras à agricultura camponesa, pois há um pensamento hegemônico embutido nas políticas públicas em nome do desenvolvimento através da mecanização agrícola para a produção em grande escala, onde

O agronegócio repõe as fronteiras à agricultura familiar, invade e destrói a agricultura camponesa, ribeirinha, indígena, quilombola. O aparato repressivo e judicial tenta repor as linhas divisórias abissais. Ao movimento emancipatório é reposto um movimento regulador. (ARROYO, 2014, p.180).

<sup>13</sup> “No bojo destas lutas, no ano de 1981, retomam-se os acampamentos em diferentes regiões do país, destacando-se a Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta – RS.” (Ghedini, 2007, p.53).

<sup>14</sup> Consulta disponível em: <https://goo.gl/UPNbX9>, acesso em 07/08/2015.

Na luta pela terra, pelo espaço para plantar e colher os frutos do próprio trabalho, o aumento do agronegócio na agricultura sufoca os camponeses e estes não conseguem manter-se na produção pela falta de condições adequadas de trabalho. É preciso que se valorize a agricultura camponesa, ribeirinha ou da floresta, para evitar a migração para os grandes centros, por pressão, e não, por opção. O acesso à escola e às Universidades, sem que o aluno abandone suas raízes culturais e familiares, possibilita ao agricultor familiar desenvolver seu trabalho com êxito, competência teórica e prática.

Faz-se necessária a execução de políticas públicas que atendam as necessidades do agricultor familiar, contrapondo-se às que são pensadas, produzidas e efetivadas hegemonicamente.

[...] todos, sem exceção: professores, estudantes, pais e mães, representantes das comunidades e de movimentos e organizações sociais, podem e devem envolver-se na construção das políticas educacionais para o meio rural. Todos, definitivamente, têm muito a dizer, a ensinar e a aprender nesse processo, que deve ser materializado *com a participação dos sujeitos, das populações e dos Movimentos Sociais e não para eles*, como tradicionalmente ocorre. (MOLINA, 2010,p.57).

Essas ideias, segundo Molina (2007,p.57), estão pautadas na educação dialógica e exigem que sejam “reconhecidas e legitimadas na sociedade e nos espaços educativos as experiências socioculturais, produtivas e educativas que vêm sendo produzidas e efetivadas na territorialidade do campo, protagonizadas pelos diversos sujeitos, populações, movimentos e organizações sociais do meio rural”. Desse modo, a classe hegemônica (que detém o poder e o capital) que explora e domina a classe subalterna (os trabalhadores do campo), será confrontada pelo protagonismo dos movimentos sociais organizados que questionam o que lhes é negado: a saúde, o transporte, a educação, o teto, a terra, o alimento; e assim se reconhecem como sujeitos de direitos.

A educação do campo no Estado do Paraná tem sido marcada pela ação dos movimentos sociais. Exemplo disso é a Carta de Porto Barreiro<sup>15</sup> escrita no ano

---

<sup>15</sup> Assinaram a Carta: APEART, ASSESUAR, CRABI, CPT, CRESOL-BASER, CUT, DESER, Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro-PR, Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão-PR, Setor de Educação da UFPR, Departamento de Serviço Social da UEL, UNICENTRO e UNIOSTE. Nesse encontro delegou-se também que a Articulação Paranaense: “Por

2000, após o encontro de 450 educadoras e educadores, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações, os quais refletiram a respeito da realidade do campo no Paraná e trocaram experiências sobre os processos educativos. Em relação à realidade camponesa, foram defendidas “políticas públicas adequadas para suprir suas demandas” e superar suas dificuldades:

[...] além do impedimento do acesso à terra, há grandes dificuldades para conquista de uma política agrícola e de infra-estrutura básica para o campo. Inexiste na maioria dos municípios: eletrificação do campo, saneamento básico, telefonia, transporte coletivo, saúde, escolas, correios, centros de cultura, esporte e lazer. (Carta de Porto Barreiro, 2000).

Essa realidade do campo com poucas expectativas é perceptível nos municípios que são objeto deste estudo, onde há elevado número de pessoas não alfabetizadas ou com baixa escolarização, estradas de difícil acesso por onde percorrem os ônibus escolares para levar os alunos até as escolas centrais (que foram nuclearizadas), ausência de lazer, de acesso ao cinema e teatro (o transporte coletivo para a cidade próxima é de alto custo) e da promoção de atividades esportivas e culturais (após o período escolar numa dessas cidades não há movimento: não existem atividades esportivas ou de lazer para as crianças e jovens, exceto aquelas familiares e religiosas).

No ano de 2013, após 13 anos da Carta de Porto Barreiro, realizou-se no município de Cândói-PR, o Encontro Estadual de Educação do Campo, organizado pela Articulação Paranaense de Educação do Campo, com a participação de aproximadamente mil educadores e educadoras, educandos e educandas, representantes de pais de alunos e lideranças de comunidades de aproximadamente 120 municípios paranaenses, que discutiram a educação do campo com vistas à emancipação dos seus sujeitos. Mesmo avaliando que ocorreram várias conquistas a partir dos movimentos sociais do campo, deixam destacadas suas indignações com relação às políticas públicas que ignoram as necessidades desses sujeitos, “não os reconhecendo como sujeitos de direito, detentores de práticas, de conhecimentos, de valores e de necessidades próprios”; entende que a educação do campo, conforme consta na Carta de Porto Barreiro:

---

uma Educação do Campo” reivindicasse sua representação (com todas as necessidades dos povos do campo que foram levantadas) junto ao Conselho Estadual de Educação.

[...] não representa apenas disputa conceitual, troca de palavras, mas se vincula a uma materialidade imposta à classe trabalhadora no processo de ampliação e consolidação do capitalismo, que a coloca numa situação de exploração crescente, até expulsando-a do campo, que se torna campo do agronegócio, mas também de reação a essa condição e a busca de outro projeto de campo, de vida e de educação.

Essa realidade do espaço rural brasileiro revela que a maioria dos filhos de camponeses ingressa cedo no trabalho da roça para ajudar a família a manter seu sustento, daí o uso da expressão “agricultura familiar”; porém, o que estudam na escola, na maioria das vezes tem pouco a ver com o trabalho que desenvolvem como camponeses. O mesmo pode ocorrer com os trabalhadores diaristas ou assalariados que atuam nas lavouras em larga escala (do agronegócio). Alguns alunos começam a estudar na idade certa, enquanto outros, por falta de incentivo, condições de acesso, permanência e interesse pelo conteúdo repassado não ter ligação com sua realidade, acabam desistindo precocemente de estudar. A escola, por sua vez, acaba trabalhando com o currículo previsto em seu programa oficial (hegemônico) e não incorpora questões relacionadas ao trabalho camponês e à cultura de seus alunos. Conteúdos universais constituem parte fundamental dos currículos, mas também é necessário que a escola conheça e considere os interesses e necessidades de seus alunos, que incluem fatores de ordem sócio cultural predominantes na comunidade de sua procedência.

É necessário que a escola avalie e questione seu currículo, promovendo debates com a comunidade, levando as pessoas a fazerem parte da escola, tomando-a em suas mãos, com o propósito da transformação social, a qual somente é possível através da luta contra: a discriminação, as injustiças, a negação dos direitos à saúde, lazer, ao teto, a alimentação e à terra. Não se trata de negar o acesso ao conhecimento universal, o qual é direito de todos os alunos, mas de valorizar o conhecimento trazido pela comunidade e também buscar novas fontes (leituras e bibliografias) para suprir ‘as necessidades do conhecimento que precisam saber para melhorar suas vidas’.

Nesse processo da construção coletiva, os professores precisam aprimorar o conhecimento; uma das possibilidades para esse crescimento intelectual é através da formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas do campo, tema a respeito do qual tratar-se-á a seguir.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Na presente seção discute-se a formação docente, inicial e continuada, para os professores que atuam nas escolas do campo, tendo-se como referência uma educação transformadora, voltada para a emancipação do ser humano. O pressuposto inicial é de que o professor que acredita nesse tipo de formação tem consciência e conhecimento do seu significado e dos desafios a enfrentar para desenvolver sua prática pedagógica à luz dessa concepção e com atitudes coerentes com a mesma. Esse professor exerce papel fundamental no processo de formação dos alunos, a fim de que se preparem para pensar, refletir e interagir, interferindo na realidade que a ele se apresenta.

Um dos desafios que se apresenta na trajetória profissional do docente é a própria formação e o processo pelo qual vai se desenvolvendo ao longo dessa caminhada. É um desafio cujo enfrentamento não depende exclusivamente do professor, porém não acontece sem o seu protagonismo; depende também de outros fatores, especialmente decorrentes do papel que cabe ao Estado, por meio da definição e execução, pelos governos, de políticas públicas para a educação, que podem facilitar ou dificultar tal enfrentamento. Além disso, tanto o espaço escolar (condições e relações de trabalho) quanto o contexto externo à escola, onde ocorrem as diferentes formas de relações sociais – na comunidade e na sociedade em geral, interferem com maior ou menor intensidade (dependendo de cada momento histórico), nesse processo de formação inicial e continuada do professor.

#### **3.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES**

Esse tema tem sido objeto de estudo exaustivo no Brasil, especialmente durante as últimas décadas do século XX, quando se discutia o projeto de LDB que iria regulamentar a formação de professores conforme o determinado pela Constituição de 1988; e, após a assinatura da lei educacional (em 1996), até a atualidade. Foram inúmeras as concepções e abordagens em torno de que perfil deve ter o professor que atua na escola, discutidas ao longo desse período; algumas, totalmente divergentes entre si; outras, a partir de determinada concepção, porém com abordagens que ora a complementavam, ora tomavam outro rumo embora a tomassem como referência.

Em linhas gerais, pode-se dizer que: segundo o pensamento tradicional, o professor deve transmitir conhecimentos (até então reconhecidos como verdadeiros pela comunidade científica – e religiosa), a serem incorporados pelos alunos; o entendimento dos escolanovistas é de que o professor desempenha o papel de um mediador entre os interesses dos alunos e os conhecimentos pré-existentes, levando-os a 'aprender fazendo'; os histórico-críticos (também referenciados como progressistas ou dialético-marxistas) entendem que o professor deve desempenhar funções técnicas e políticas, viabilizando ao aluno o acesso ao conhecimento construído pela humanidade, assim como e as 'ferramentas' com as quais poderá intervir, conscientemente, na realidade concreta – onde o fator econômico exerce influência determinante; o pensamento crítico (pós marxista), incluindo diversas correntes, enfatiza a importância de outros fatores, de ordem sociocultural, que igualmente interferem na formação humana.

A reflexividade é, sem dúvida, uma característica inerente à condição de professor; é, por isso, referência em quaisquer concepções de formação docente que se tenha. Segundo Libâneo:

Reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros. (2006, p. 55).

O diferencial está em como se entende deva ser o processo pelo qual o professor desenvolve suas reflexões para a compreensão e análise de sua própria prática e da que outros já executaram ou executam, relacionando-as com objetivos e resultados que se tem como norte.

Do ponto de vista coerentemente progressista, portanto democrático, ... A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida mas pouco assumida. (FREIRE, 2000, p.65).

Na história recente da educação discutiu-se amplamente a respeito dessa questão, especialmente em torno da abordagem que enfatiza a reflexividade do professor, defendida por Donald Schön que analisa o percurso do pensamento docente enquanto desenvolve sua prática. Suas ideias provocaram novos debates a

respeito da prática pedagógica do professor; inúmeros estudiosos da área de formação docente (entre os quais Zeichner, 1992; Nóvoa, 1992; Pimenta, 2002; Libâneo, 2002; 2010), a analisaram, criticando e apresentando suas contribuições e proposições. Segundo alguns, Schön exclui dessa prática os estudos, pesquisas e teorias da educação. Segundo outros, essa posição radical provocou um 'retorno' ao 'chão da escola' por estudiosos e pesquisadores, para dar voz aos seus principais protagonistas – o aluno e o professor.

A ampliação e a análise crítica das ideias de Schön (e a partir delas) favoreceram um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação de professores, temas inclusive ausentes nas preocupações de Schön. (PIMENTA, 2002: p. 21).

O recorte teórico que se fez toma como ponto de partida a concepção emancipatória de educação, defendida por autores como Giroux e Paulo Freire, que se preocuparam em fundamentar a prática do professor tendo como norte formar o ser humano consciente e livre, por meio de uma educação transformadora. A concepção de educação do campo incorpora o pensamento de Freire na defesa de uma educação dialógica e emancipatória. Cabe ao professor que atua em escolas do campo compreender essa concepção a fim de que sua prática pedagógica nela se fundamente.

Nesta direção, buscou-se na análise que Selma Garrido Pimenta e Libâneo fizeram em torno da proposta de professor reflexivo, elementos que contribuem para a compreensão de questões relacionadas à formação e à prática docentes voltadas para uma educação emancipatória. Esta, presente na concepção de educação do campo defendida por autores consultados durante os estudos realizados (entre os quais, Souza (2006, 2012, 2016); Arroyo (2014); Schwendler (2008); Caldart (2012, 2013)).

Pimenta (2002, p.19,20) refere-se ao conhecimento abordado por Donald Schön, quando esse autor propõe uma formação profissional embasada na *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta. Essa autora adverte que, embora Schön afirme que os professores recriam novas situações para resolver os problemas encontrados, o que os leva ao processo de reflexão-na-ação e da reflexão sobre a reflexão-na-ação, faz-

se necessário, nesse processo, o acesso às teorias que contribuem para ampliar possibilidades para a pesquisa docente sobre a prática.

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2002, p.24).

A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, a referida autora propõe que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua, articulado entre as instâncias formadoras: a universidade e as escolas.

[...] no que se refere aos professores, ganhou força a *formação contínua* na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento e capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas). (PIMENTA, 2002, p. 21-22).

Giroux (1997) enfatiza a importância da formação do professor para um trabalho com base no conhecimento crítico, o que deve possibilitar discutir com os estudantes sobre as relações de dominação e subordinação a que estão submetidos, seja pela herança cultural ou pelas relações de poder estabelecidas. E questiona: "... O que é que essa sociedade fez de mim e eu não quero mais ser?" (p.39).

Esses questionamentos levam à construção de uma escola democrática, que faz reflexões sobre o currículo ensinado, com ampla participação da comunidade escolar, prevalecendo o interesse de lutar por um mundo melhor, por uma sociedade mais justa.

Para Freire (1996), uma das principais características do educador para trabalhar com seus alunos, além de conhecer sua realidade e trabalhar a partir dela os conteúdos previstos no currículo formal, é gostar do trabalho que desenvolve, proporcionando o diálogo, sem colocar-se numa posição superior ao aluno, pois ele

também traz seus conhecimentos e o educador precisa estar aberto para essa aprendizagem.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (...) Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE,1996, p.31).

Essa forma de encarar a atividade docente como uma prática que se constrói diariamente implica, segundo Giroux (1997, p.161), em pensar os professores como intelectuais transformadores, sendo vista a categoria 'intelectual' como base teórica, condição crítica e ideológica para a percepção dos professores, com maior clareza, do papel que acabam desempenhando na produção e legitimação dos interesses políticos, econômicos e sociais, se não tiverem uma formação com vistas à transformação.

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. (GIROUX, 1997, p.162,163).

Pensar a educação para a transformação implica em posicionamentos do professor, pois a educação não é neutra, ela exige postura do educador, como afirmava Freire. Ressalta Giroux (1997, p.163): "é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico"; sendo que, para tornar o pedagógico mais político é necessário reflexão e ação crítica para auxiliar na superação de injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das salas de aulas, humanizando-se. E, tornar o político mais pedagógico significa incorporar práticas pedagógicas emancipadoras, que visem a formação de estudantes com uma visão crítica para buscarem um mundo melhor para todos. Desse modo, o professor intelectual transformador proposto por Giroux (1997), necessita formação docente que possibilite esse perfil educacional.

Esses autores, ao se referirem aos professores e a maneira que agem em suas práticas cotidianas, as quais são próprias de cada profissional e dependem de

suas distintas vivências e formações (inicial e continuada), e, analisando-os como intelectuais transformadores, como pesquisadores ou como um educador que constrói o conhecimento dialogando com seus alunos, revelam as inúmeras possibilidades encontradas nas escolas para desenvolver um trabalho reflexivo que poderá contribuir para a emancipação dos sujeitos, seus alunos.

O que se enfatiza é a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, sendo este um mecanismo necessário que irá impulsionar na incessante busca do conhecimento, no fazer-se a cada dia melhor do que já está sendo; inovando sempre para desenvolver um trabalho prazeroso aos alunos e a si próprio. A ação precisa ser pensada a partir da visão de que “A alegria não chega apenas do encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (FREIRE, 1996, p.142).

A Resolução nº 2<sup>16</sup>, de 1º de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Segundo esse documento, a formação inicial dos professores que irão atuar na educação básica deverá ocorrer em nível de graduação<sup>17</sup> (preferencialmente presencial), a qual também prevê para os professores que atuam na educação do campo, conforme artigo 3º, inciso VI, § 7º, item II :” a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.”

---

<sup>16</sup> Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação(...) Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

I - cursos de graduação de licenciatura;

II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

<sup>17</sup> A LDB 9394/96 no artigo 62 também prevê a formação superior para os professores que irão atuar na Educação Básica, embora ainda existam no Brasil, segundo Romanowski (2012, p.99) cerca de um milhão de professores que ainda não tem essa titulação.

Nesse mesmo documento consta sobre a necessidade da formação continuada envolvendo as Universidades:

Art.3º, (...)§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A formação docente propiciada pela academia precisa ser pensada a partir de que sociedade pretende formar: se aquela alheia aos problemas sociais e que aceita a manutenção do 'status quo' ou se aquela que questiona e discorda das políticas públicas e da opressão da sociedade burguesa com o intuito de extinguir com as desigualdades e com as injustiças sociais. Afirmava Freire (1996) que “a educação não é um ato neutro” e Ghedin (2012) reafirma que a “formação é um ato político na medida em que explica as contradições da estrutura contribuindo para a transformação estrutural da sociedade.” GHEDIN (2012, p.39) destaca ainda, que é necessário superar o senso comum e buscar a construção do senso crítico, o qual é construído a partir dos estudos e da reflexão. Porém, a reflexão segundo esse autor, necessita do diálogo e da educação do pensamento, por meio de um exercício pessoal e interno para a incorporação de uma práxis crítica que se constrói a partir da “resistência contra essa sistemática política e essa política sistemática de domínio.” (GHEDIN, 2012, p.59).

O processo da formação continuada do professor deve ocorrer durante todo seu percurso profissional; pois, em alguns momentos, ao distanciar-se da prática e buscar novo conhecimento teórico estará contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho criativo, inovador e fundamentado em princípios pedagógicos que irão nortear sua prática escolar.

A formação inicial de professores abordada neste texto se refere à formação recebida durante o magistério ou a graduação específica da área que cada professor escolheu para sua formação profissional. Já a formação continuada se refere aos cursos realizados pelos professores como complemento a essa formação recebida inicialmente.

Quanto à formação docente prevista na legislação educacional brasileira atual, cabe destacar a Lei nº 11947, de 16 de junho de 2009:

Art. 31. A Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 1º Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem:

...III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Essa lei prevê bolsas aos professores que atuam na formação inicial ou continuada dos funcionários das instituições públicas e também ao servidor público docente ou pesquisador da Universidade através do “Auxílio de Avaliação Educacional” dos cursos ou Instituições, as quais ocorrerem por iniciativa do Inep, do FNDE ou da Capes. No artigo 33, a referida lei, autoriza o Poder Executivo a instituir o PRONERA.

Romanowski (2012, p.85-86) analisa a expansão dos cursos superiores de formação de professores no Brasil, a partir do ano 2000, destacando: cursos em Ciências da Educação, Formação de Professor da Educação Básica, Formação de Professor de Disciplinas Profissionais, Formação de Professor de Educação Infantil e Formação de Professor em disciplinas específicas. O maior número de matrículas incide nas disciplinas de Letras, seguida por História e Biologia; e o menor número de matrículas é registrado na área de exatas: Matemática, Física, Química. As matrículas com maior número de expansão nas licenciaturas é para o curso de Pedagogia, no qual estavam matriculados, no ano 2000, um total de 202584 alunos; e, em 2003, o total 282841 alunos.

Para Gatti (2009, p.203), a formação continuada dos professores pode ser vista sob dois aspectos: “A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional”.

Alguns modelos novos de formação continuada não levam em conta a trajetória profissional de cada professor. Porém, concordando com Gatti (2009), se faz necessário valorizar as experiências que cada professor possui, bem como ter claro o papel social que a escola desempenha, fortalecida pela gestão democrática e participativa da instituição de ensino.

O Plano de carreira do magistério é um fator que impulsiona os professores a buscarem maior formação para terem melhores condições salariais e, conseqüentemente uma prática educativa mais dinâmica, criativa e bem fundamentada. Outro fator é a criação, pelos órgãos responsáveis pelas políticas de formação de professores, de programas e projetos que viabilizem a concretização desses objetivos. Exemplo desse tipo de ação é o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE PR<sup>18</sup>. Gabardo e Hagemeyer (2010), analisam as demandas da formação continuada na relação universidade e escola a partir de pesquisa onde avaliam a política de formação continuada executada por meio do referido Programa, que teve seu início em 2008, o qual oportuniza a participação de professores da universidade e professores das redes públicas de ensino nesse programa de formação continuada. O papel da universidade é enfatizado como lugar de produção de conhecimento.

Cabe ressaltar a necessidade de se considerar, tanto na formação inicial quanto em programas de formação continuada, a importância de espaços para discussões específicas a respeito do papel e funções que os pedagogos desempenham na escola, considerando que o pedagogo escolar precisa atuar junto aos professores na abertura para espaços e organização de atividades e estudos para aprofundamento teórico, além do acompanhamento da atividade docente com vistas à melhoria contínua do trabalho em sala de aula. Entende-se que todo profissional que atua tanto na docência no ensino fundamental - primeiras séries, quanto o que atua como pedagogo (na organização e gestão do trabalho pedagógico), deve ter uma formação que o habilite a compreender o universo que compõe o espaço escolar, de forma a desempenhar suas funções com a necessária competência.

Em relação às modalidades de formação continuada ofertadas, segundo Romanowski (2012, p.134,135), destacam-se as categorias:

**FORMAIS:** Cursos e programas sistematizados em espaços diferenciados do local de trabalho do professor, sistematizados de maneira presencial e à distância. Engloba as formações feitas pelas Universidades, pelas Secretarias de

---

<sup>18</sup> O PDE é um programa para a formação de professores do quadro efetivo ofertado na Rede Estadual do Paraná com objetivo de “proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática”, além da possibilidade de progressão na carreira do magistério (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Portal Dia a dia educação, acesso em 15/09/2016).

Educação Municipais ou Estaduais, por empresas particulares contratadas para a formação e pela forma interativo-reflexiva que se relaciona com a formação em serviço, com pesquisa-ação, reflexão na/da ação sobre a realidade enfrentada em sala de aula.

INFORMAIS: situações que ocorrem na ação docente, na escola ou na sala de aula.

A formação do professor é um processo contínuo, do qual fazem parte as experiências adquiridas ao longo do seu trabalho, seja pela interação com alunos e demais professores, pelas aulas e cursos que participou ou ministrou e, principalmente, pela capacidade de colocar-se como aprendiz (não julgando-se superior ou detentor do saber), e agindo como mediador nessa busca pelo conhecimento, estando aberto à escuta e ao diálogo.

A pesquisadora Mendes(2009, p.67), em sua dissertação de Mestrado, realizou levantamento em todos os NREs (Núcleo Regional de Educação) do Estado do Paraná sobre a formação dos professores, onde constatou que 0,06% dos professores que atuam nas escolas de campo têm apenas o Ensino Fundamental e que 1,86% cursaram apenas o Ensino Médio, o que é lamentável e indica a ausência de políticas públicas que garantam a formação adequada desses professores que atuam no espaço rural dos municípios paranaenses. Essa dificuldade de acesso aos centros universitários para a formação superior e/ou para os cursos de formação continuada dos professores leva esses profissionais a buscarem a formação que lhes é mais acessível, através da educação à distância.

### 3.1.1 Formação inicial e continuada em EAD - Educação a Distância

O marco principal da oferta em formação à distância de nosso país foi a partir daqueles desenvolvidos através dos cursos por correspondência, como exemplo, os cursos ofertados pelo Instituto Universal Brasileiro (1941); o qual atualmente ainda oferta cursos supletivos e preparatórios para os exames da EJA, dos quais as avaliações devem ser feitas de forma presencial.

O ensino à distância no Brasil tem como objetivos principais: oferecer oportunidades de ensino às pessoas que moram em lugares onde não há oferta de cursos profissionalizantes ou cursos regulares; ou, ainda para as pessoas que não têm disponibilidade de se locomover para onde os cursos de seu interesse são

ofertados. Essa forma de ensino (à distância) cresceu muito, tanto nas instituições de ensino públicas quanto nas privadas, o que algumas vezes as torna questionáveis quanto aos seus resultados para um ensino de qualidade.

A EaD é regulamentada no Decreto Nº 5.622 de 20/2005, como complemento aos artigos 8º e 80 da LDBN, aos seguintes termos:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I - avaliações de estudantes; II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto; II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes; IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas :a) técnicos, de nível médio; e b) tecnológicos, de nível superior;(...) V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) sequenciais; b) de graduação; c) de especialização; d) de mestrado; e e) de doutorado.

Faria (2015) se refere a vários marcos importantes da EaD ocorridos entre a década 90 e o ano 2011, destacando a importância da utilização das redes de satélite para a transmissão de teleconferências e programas de capacitação a distância. Como exemplo, o Programa Um Salto para o Futuro criado pela TV Escola (1991). Outros eventos importantes em EaD são destacados pelo pesquisador: em 1993 o SENAI cria o Centro de Educação à distância; em 1994 é criado o SINEAD – sistema Nacional de Educação à Distância. Em 1994 é ofertado os cursos superiores a distância com mídia impressa, nesse mesmo ano ocorre a expansão da internet no meio universitário. Em 1995, surge o Telecurso 2000 com cursos profissionalizantes ofertados através da Fundação Roberto Marinho em parceria com o SENAI. Em 1996, após a assinatura da LDBN, é criada no âmbito do MEC, a Secretaria de Educação à Distância.

Em 1997, segundo Faria(2009), surge o Canal Futura – canal do conhecimento. Os programas de formação de professores à distância como o Progestão para os gestores escolares (2001) e o Proinfantil para os professores que atuam na educação infantil (2005). A UAB - Universidade Aberta do Brasil é lançada

pelo governo federal em 2006 (com ampliação, em 2008, para atendimento à formação continuada na temática da diversidade, e para os programas de pós-graduação à distância em 2011). Programas como o PROINFO em 2007 para a formação em informática, a implantação do sistema ETEC Brasil, lançado pelo MEC em 2007; O PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009), ainda em vigor, com cursos totalmente gratuitos e disponíveis através da plataforma Freire, são exemplos da expansão da oferta de cursos de formação continuada à distância no país.

Faria (2015, p.75) revela um aumento de 500% no número de instituições que ofertavam EaD entre os anos 2000 e 2012; essa necessidade de oferta de cursos para formação vem ao encontro da exigência da LDBN de 1996 que determinava que todos os professores tinham que ter formação superior. Esse aumento exagerado da oferta da educação à distância leva a pensar que essas empresas privadas visam primeiramente o lucro e tratam a educação como mercadoria, sem levar em conta a quem ela se destina e que pessoas se quer formar. Pergunta-se: - a serviço de quem está essa educação? - Que objetivos estão implícitos nessa formação? Do mesmo modo se questiona a formação à distância ofertada pelo governo aos professores que moram no campo (como exemplo o Pronacampo), seria a facilitação do acesso ao conhecimento o objetivo principal da oferta? Ou seria uma forma imediata e de menor custo para amenizar a ausência da formação inicial e continuada desses profissionais?

Na rede estadual de ensino do Paraná, conforme consta no Portal Dia a Dia Educação, atualmente são ofertados vários cursos em EaD, referentes às temáticas: alimentação escolar, brigadistas escolares, formação tecnológica, formação de professores tutores, documentação e legislação escolar, aprendizagem com mobilidade para os conectados e ainda para as equipes multidisciplinares.

Dentre alguns programas de formação continuada ofertados pelo governo federal cabe destacar o PNAIC – O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa objetiva a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática até o 3º ano do Ensino Fundamental de todas as crianças das escolas estaduais e municipais, urbanas e rurais brasileiras. Conforme explica Faria, 2015, p.41,42):

[...] devem ser seguidos quatro eixos principais de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio

pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, mobilização e controle social. ...O curso está organizado em oito unidades, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento de 08 horas.

Os professores participantes do PNAIC recebem um valor de R\$ 200,00 como bolsa auxílio (conforme previsto no art. 1º da portaria nº 90 de 06/02/2013). Segundo descreve Faria (2015, p.43), os professores tiveram “a primeira etapa de 2013/2014, referente à formação de Letramento, a segunda de 2014/2015, sobre a formação matemática, e a terceira etapa, a ser desenvolvida em 2015/2016, trata-se da abordagem às demais áreas do conhecimento de forma integrada, com objetivo de desenvolver a educação integral das crianças.”

A UAB- Universidade Aberta lançada pelo MEC em 2005 tem o objetivo de democratizar, expandir e interiorizar a oferta do ensino superior público e gratuito no país. (Faria, 2009, p.37-40). A partir do sistema da UAB, o Decreto Nº 5.622 de 19/12/2005, faz referência em seu artigo 1º, a respeito da educação à distância, que a CAPES mantém registros sobre as políticas de formação superior e de formação continuada (lato senso e mestrado semipresencial), onde constam levantamentos de vários cursos ofertados (Bacharelado, Licenciatura) pela UAB no PR e no Brasil. Porém, no currículo oficial, não é levada em conta a realidade de cada escola e dos sujeitos que nela estão inseridos. No tópico a seguir serão destacadas características específicas de contextos onde se pratica a educação rural e a educação do campo.

### 3.2 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A escola sendo rural ou urbana apresenta características próprias do lugar em que está inserida, características essas que representam os modos de vida, os costumes, a religiosidade ou a cultura da comunidade; esses pontos são fundamentais que a escola conheça e valorize no momento da organização de sua proposta pedagógica e conseqüentemente do seu currículo escolar.

A cultura em geral apresenta diferentes fatores que contribuem para sua formação: a etnia, a religião, a formação escolar, as manifestações artísticas além da influência de outros fatores, entre os quais os meios de comunicação, com os

variados recursos atualmente existentes. Santos (1997) destaca duas concepções de cultura:

Assim, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou então de grupos no interior de uma sociedade. Podemos falar na cultura francesa ou na cultura xavante. Do mesmo modo falamos na cultura camponesa ou então na cultura dos antigos astecas. Nesses casos, a cultura refere-se a realidades sociais bem distintas. (p.23)  
...quando falamos em cultura estamos nos referindo mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social. (p. 24).

As manifestações culturais variam de acordo com os grupos que as constituem. É importante tomar cuidado ao falar de cultura para não correr o risco de hierarquizá-la, colocando uma determinada cultura como superior à outra; é necessário compreender a cultura levando em consideração o processo histórico que a diferencia e estabelece marcas específicas. É necessário que se conheça e valorize a identidade e a cultura das famílias (dos alunos), pois toda atividade produtiva é também uma atividade cultural, e o mundo humano, intelectual, ético e cultural se reproduz na interação com o trabalho.

Todo ato material de plantar, colher, comer, vestir, aprender, alfabetizar, viver, é um ato humano:

A cultura, os valores, os símbolos, as linguagens não são meros produtos do trabalho. O trabalho, a terra, toda atividade produtiva, todo trabalho é atividade cultural, e a cultura é ela mesma atividade produtora. Não mero produto, mas atividade produtiva de formas de trabalhar, produzir a terra, as relações de trabalho, produzir as formas de pensar, de identidades, valores. Produtora de humanos. A cultura é também princípio educativo, matriz formadora inseparável do trabalho, não mero produto do trabalho. (ARROYO, 2014, p.101).

Todos os trabalhadores do campo, indígenas ou quilombolas devem ter assegurados o direito à formação básica, intelectual e cultural, bem como o direito à formação como trabalhadores. Há que se questionar como os currículos oficiais adotados nas escolas do campo foram concebidos: - será que as propostas curriculares incluem conteúdos que oportunizam o conhecimento e discussões a respeito dos processos históricos da produção da vida humana e do conhecimento e da cultura desses trabalhadores? E, até que ponto os professores e demais educadores que atuam nessas escolas têm consciência da interferência da cultura

hegemônica que reage ao reconhecimento dos 'outros' e de suas culturas, considerando que estes ameaçam suas culturas únicas e inquestionáveis.

É necessário conhecer a realidade de nossa formação social, política, cultural e educacional para compreender a história da dominação cultural, considerando que

Eles estavam aqui quando a empreitada colonizadora chegou ou quando foi proclamada a República. Aqui estavam os povos indígenas, aqui foram trazidos os africanos como escravos. Povos que foram a base da estrutura de produção, de trabalho e continuaram como libertos, reagindo a essa condição, organizaram-se em comunidades quilombolas, em irmandades, em escolas e em comunidades negras camponesas, indígenas. Como mestiços, extrativistas, ribeirinhos, camponeses, trabalhadores nos campos e nas periferias urbanas, foram e continuaram sujeitos dessa história. Estão na base da produção de toda nossa história cultural, social, econômica. Explorados, oprimidos, mas sujeitos de ações, reações, resistências, afirmações. Pensados como marginais, como inexistentes na história oficial, hegemônica, porém existentes, resistentes. Sujeitos dessa história no passado e no presente. (ARROYO, 2014, p.129).

Assim, o currículo deve levar em conta a historicidade da comunidade escolar e dessa forma oferecer subsídios para a formação do professor que atua nas escolas do campo, conforme descreve Caldart (2012):

- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.
- ...• Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.
- ...• Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva. (p. 263, 264).

Arroyo (2014) ressalta que os grupos sociais, étnicos, raciais que foram subalternizados na ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica precisam reagir a essa condição de dominação e isso é possível através de um trabalho diferenciado desenvolvido pela/na escola:

Vivências de resistências. De aprendizados. Vincular Outros Sujeitos com Outras Pedagogias supõe indagar quem são esses Outros na especificidade de nossa história e reconhecer com que pedagogias foram

inferiorizados e decretados inexistentes, mas também com que pedagogias resistem e se afirmaram existentes ao longo dessa história. Na diversidade de presenças os Outros Sujeitos são eles e elas tal como feitos e tal como se fazem. As outras Pedagogias são, de um lado, essas brutais pedagogias de subalternização e, de outro, as pedagogias de libertação de que são sujeitos. (ARROYO, 2014, p.37).

Para compreender e valorizar as diferenças, é importante saber os significados dos rituais, das místicas, músicas e símbolos que carregam os trabalhadores sem-terra e os camponeses praticam e/ou valorizam:

Mostrar em rituais e símbolos a força pedagógica da terra, do trabalho, dos processos de produção da vida. Pedagogia da terra, do trabalho, da vida produtiva. Apenas destacar o caráter didático desses rituais e símbolos não dá conta de suas virtualidades formadoras. São mais do que didáticas. A sua força está em fazer presente a força pedagógica do real: terra, trabalho, esforço humano, coletivo, por transformar a terra, produzir a vida construindo valores, culturas, identidades. Humanizando. (ARROYO, 2014, p.85).

Quando o educador valoriza a cultura dos trabalhadores sem-terra e dos camponeses, o educador ao desenvolver seu trabalho na escola, possibilita seus alunos a serem protagonistas de sua própria história, valorizando-os aos saberes e vivências, de forma a praticarem uma educação emancipatória. O movimento contrário a essa prática emancipatória é a educação rural trabalhada nas escolas, onde

currículo, objetivos e metodologias da escola rural estão direcionados para o sistema produtor de mercadorias, no qual o próprio ser humano é uma mercadoria que pode ser descartável e flexível em tempos de desemprego estrutural e tecnológico. (RIBEIRO, 2010, p.197).

Na concepção de educação rural, essa visão educacional se torna hegemônica na política capitalista, onde as pessoas estão subordinadas ao lucro e ao capital, a serviço de um currículo oficial, pensado e organizado a partir de uma visão urbana, o qual mantém e reproduz as desigualdades sociais sem questioná-las. Sob tal concepção, o rural é visto como lugar de atraso e que necessita buscar o conhecimento urbano, aquele que supervaloriza o capitalismo agrário (o agronegócio), as tecnologias e a produção da matéria prima para exportação. Parte de uma concepção bancária de educação que não interroga os interesses de classe, onde o governo que elabora diretrizes, programas e políticas para o meio rural. (SOUZA, 2016).

Esse pensamento demonstra que a educação rural se contrapõe à visão de educação do campo como lugar de direito e de lutas que visam o empoderamento<sup>19</sup>, conforme análise de Ribeiro:

Para definir educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. De modo geral, “o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento” (Petty, Tombim e Vera, 1981, p. 33). Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais. “A escola procurou formar grupos sociais semelhantes aos que vivem nas cidades, distanciados de valores culturais próprios”. (RIBEIRO,2012 p.295).

A fragilidade de políticas públicas para o campo foi constatada por ocasião do fechamento das escolas com o início do processo de nuclearização na década de 80, o qual tinha a finalidade de diminuir custos com pessoal e ‘melhorar a infraestrutura’ para o atendimento aos alunos, muitas escolas foram agrupadas a outras, obrigando-os a se deslocarem de suas comunidades para ir até a escola maior e com melhor infraestrutura (física, material e de pessoal). Porém, nesse novo contexto, muitas vezes alunos (e pais) se desestimulam e a evasão escolar e a reprovação aumentam por diversos motivos, os, entre os quais: dificuldade de acesso à escola, apesar da existência de transporte escolar - pelo aumento do percurso entre as residências dos alunos e a escola (caminhadas mais longas ou permanência em ônibus por longo tempo); os professores e demais profissionais que atuam nas 'novas' escolas, mesmo que nominadas como 'do campo', nem sempre

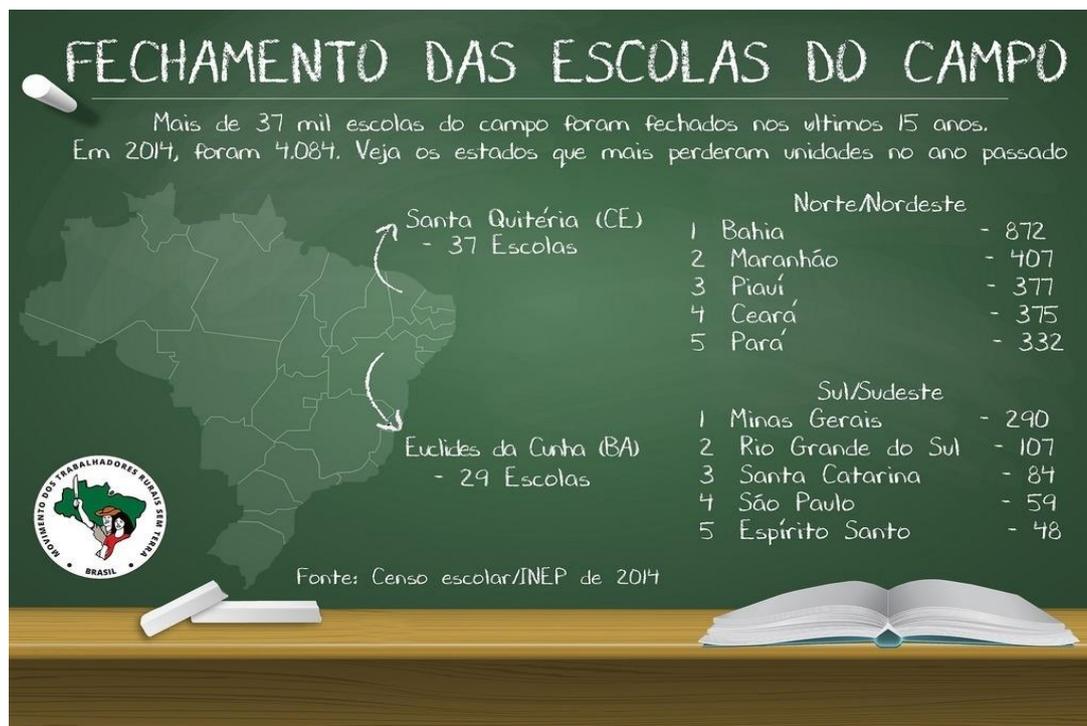
---

<sup>19</sup>Esse termo foi utilizado pelo educador Paulo Freire, o qual entendia que a pessoa, grupo ou Instituição empoderada é aquela que realiza por si mesma as ações e mudanças que a levam a evoluir e fortalecer-se através da organização e participação social (dos oprimidos); Empoderamento significa em geral a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação de uma situação particular (realidade) em que se encontra, até atingir a compreensão de teias complexas de relações sociais que informam contextos econômicos e políticos mais abrangentes. O empoderamento possibilita tanto a aquisição da emancipação individual, quanto à consciência coletiva necessária para a superação da “dependência social e dominação política”. (Disponível em <https://goo.gl/k2azhr>, acesso em 10/01/2015).

estão preparados para efetivamente desempenhar suas funções em conformidade com a concepção de educação do campo, que deveria ser inerente a essas escolas.

As políticas públicas que priorizam a educação rural são marcadas pela ausência do protagonismo dos movimentos sociais, pois não promovem ações para diminuir os índices de analfabetismo da população rural e muito menos proporcionam as condições necessárias para que as escolas do campo permaneçam no campo, conforme comprova o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - FIGURA 2, a seguir, com dados referentes ao número de escolas que foram fechadas ou nuclearizadas em 2014, em nosso país.

FIGURA 2 – FECHAMENTO DAS ESCOLAS DE CAMPO NO BRASIL



FONTE: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra  
Disponível em <https://goo.gl/djdYse>, acesso em 08/09/2016.

O governo, através das longas rotas do transporte escolar (devido ao processo de nuclearização das escolas), retira os alunos de suas comunidades e os coloca, muitas vezes, em ônibus superlotado, que não oferece segurança, durante horas, em estradas mal cuidadas, onde, muitas vezes os alunos não conseguem chegar até a escola e até retornem a pé para suas casas quando o ônibus quebra. A ideia é otimizar recursos, pois o maior número de alunos em sala de aula irão custar

menos ao governo! E a cultura dessas famílias? E as suas origens e histórias de vida? Ficam esquecidas em detrimento de uma cultura urbana, numa escola grande, na cidade! Como se fosse essa “civilização” a mais adequada, correta e que todos devem seguir... A legislação que previa respeito às diversas culturas, à escola do campo no campo, vira letra morta e sem sentido. Daí a necessidade dos movimentos sociais reagirem e exigirem seus direitos. É a partir dos movimentos sociais organizados, fazendo suas reivindicações, que surge a Educação do Campo.

### 3.2.1 A origem da educação do campo

O marco principal de início do processo de construção de uma concepção nacional de educação do campo se deu após a realização do I ENERA (Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária) realizado em 1997, para discutir sobre práticas pedagógicas para o meio rural, visando diminuir as taxas de analfabetismo e melhorar os níveis de escolaridade dos beneficiários do Programa de Reforma Agrária. Constituiu-se como um marco importante que possibilitou a participação dos educadores na construção de ideias e discussões, as quais contribuíram para a criação da “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”<sup>20</sup>. Esta, visava principalmente a garantia da escolarização dos povos do campo em nível nacional e possibilitou a organização de duas Conferências - “Por uma Educação Básica do Campo”<sup>21</sup>, em 1998 e em 2004, com a participação da UnB-Universidade de Brasília, o MST e os movimentos nacionais e internacionais: CNBB, UNESCO E UNICEF). Até então, conforme afirmado anteriormente no presente texto, as políticas públicas pensadas para os povos que viviam no espaço rural seguiam modelos econômicos perversos que valorizavam o agronegócio em

---

<sup>20</sup> A partir da Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998, e posteriormente os seminários estaduais envolvendo inúmeros educadores do campo, as entidades parceiras (CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB) perceberam que era necessário dar continuidade e constituíram, em 1998, a “Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo”, com sede em Brasília, para subsidiar com materiais didáticos e teóricos que dessem possibilidade de acompanhar a tramitação do PNE (Plano Nacional da Educação), os Seminários Estaduais da Educação do Campo, entre outros.

<sup>21</sup> Para produzir uma proposta de Educação Básica do Campo, é necessário, a partir de práticas e estudos científicos, aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: os tempos, os ciclos da natureza, a mística da terra, valorizar o trabalho, as festas populares, etc. A escola necessita repensar a organização de seus tempos e espaços para dar conta desse novo desafio pedagógico. (Documento Final da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998, apud em Arroyo, Caldart e Molina, 2011, p.163).

detrimento da agricultura familiar, não levando em conta a cultura onde está inserida cada escola, ou seja, sem a participação desses sujeitos.

As discussões e proposições durante o I ENERA influenciaram nas decisões de políticas públicas, as quais se efetivaram na Portaria 10/1998 de 16/04/98 que criou o PRONERA (Programa Nacional da Reforma Agrária), que partir de 2001 passou a fazer parte do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), no Ministério de Desenvolvimento Agrário.

No texto preparatório para a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, os autores esclarecem:

Não estamos falando da enxada, estamos falando da tecnologia apropriada. Estamos defendendo a reforma agrária e uma política agrícola para a agricultura camponesa. Nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta *ter 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.* (CALDART, FERNANDES E CERIOLLI, 1998, apud em ARROYO CALDART e MOLINA. 2011, p. 27).

As reivindicações oriundas de luta e resistência e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra para as áreas da Reforma Agrária, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos das Barragens (MAB), das EFAs (Escolas de Famílias Agrícolas), dos CEFAs (Centros Familiares de Alternância), das organizações sindicais e das diversas comunidades e escolas rurais, viam-se fortalecidas na luta por terra, trabalho, território e também pela educação.

Tratando da educação do campo, é necessário pensar o campo e a cidade no modelo capitalista em que estão inseridos, refletir sobre o que leva as pessoas com baixa renda a buscarem melhores condições nas cidades, já que os bem sucedidos na agricultura são aqueles que têm maior poder aquisitivo, dispendo de maquinários para a produção agrícola em grande escala (para exportação). Dessa forma, a agricultura patronal acaba sendo priorizada e o incentivo à agricultura familiar, sendo 'esquecido' pelos programas de governo.

Faz-se necessário desenvolver uma educação contra-hegemônica da classe trabalhadora, conforme analisam Sá, Molina e Barbosa (2011) a qual, através da formação inicial e continuada para educadores do campo, possibilitará colocar a escola a serviço da transformação social, compreendendo seu valor histórico, enquanto classe social, seus direitos e potencialidades:

[...] concepção de escola de campo destaca o reconhecimento de que aí existem sujeitos de cultura, cuja formação humana deve partir dessa particularidade, ao mesmo tempo que se universaliza; uma escola unitária, onde a politecnia, se torne uma base para transitar entre os vários campo técnicos. (...) A proposta de uma escola de campo não cuida apenas de mudar conteúdos, mas traz novos valores e novas atitudes; constrói-se como uma escola integral que lida com todas as dimensões do ser humano. SÁ, MOLINA e BARBOSA. (2011, p. 86).

Não há dúvida de que essas iniciativas demonstram a força e persistência desses movimentos na luta pelos direitos da população que vive no campo e da proposta de educação do campo, que vem sendo construída ao longo da história recente, no Brasil. Esta, resultante do esforço coletivo desenvolvido pela população camponesa, por seus representantes sindicais e por estudiosos da área que os apoiam na defesa da escolarização dessa população.

A educação do campo é resultante desse processo que vem sendo historicamente construído, desenvolvido por meio da luta dos trabalhadores do campo pelo acesso à educação, com base no entendimento de que

a Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido.

- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.
- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. (CALDART, 2012, p. 263).

A educação do campo almeja o futuro dos trabalhadores através da luta constante dos movimentos sociais que visam à garantia de seus direitos fundamentais: terra, saúde, alimentação, teto, território, educação; os quais para serem garantidos perpassam pelo confronto com a ideologia capitalista neoliberal. E uma das formas de materializar essa luta é trazendo para dentro da escola as

contradições sociais, as potencialidades e conflitos da vida humana para trabalhar com essa vida concreta, vinculada à realidade. Souza (2012) destaca oito características da concepção de Educação do Campo:

1) Origem nos movimentos sociais, tendo como ponto de partida características da realidade dos sujeitos do processo educativo; 2) dialogicidade e problematização no processo de elaboração dos princípios pedagógicos e filosóficos, bem como dos materiais pedagógicos; 3) o alimento do conteúdo presente nos materiais produzidos pelo MST é a prática social dos sujeitos do movimento social e dos educadores em específico; 4) necessidade de formação específica para o professor que atua na escola do assentamento e do acampamento; 5) valorização das experiências dos sujeitos do processo pedagógico, os jovens, os adultos e as crianças; 6) valorização da identidade de sem-terra; 7) busca por uma escola pública com conteúdos que propiciam a apropriação, a problematização e construção de conhecimentos, tendo os saberes sociais como ponto de partida; 8) sistematização das informações difundidas e discutidas no coletivo da educação.(SOUZA , 2006, p. 79).

A concepção da Proposta Pedagógica para as Escolas do Campo precisa partir da realidade em que seus sujeitos estão inseridos, valorizando a identidade e a história de vida de cada um, exigindo educadores com formação específica na área, com conhecimento das causas e lutas do movimento social e com a possibilidade da participação coletiva nas decisões. Assim, a escola pode influenciar na formação dos sujeitos, afirmando ou negando as identidades, levando em conta que:

Enraizado é o sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás quanto para frente. Ter projeto, por sua vez, é ir transformando estes pressentimentos de futuro em um horizonte pelo qual se trabalha e se luta. Não há, pois, como se ter projeto sem ter raízes, por que são as raízes que nos permitem enxergar os horizontes.... A escola não é capaz de enraizar as pessoas porque não tem em si mesma a força pedagógica material necessária para isso. Mas a escola, dependendo das opções pedagógicas que faça, pode ajudar a enraizar ou a desenraizar; pode ajudar a cultivar utopias ou um presenteísmo de morte. (CALDART, FERNANDES E CERIOLI,1998, apud em ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p.116).

Quanto ao papel da escola no processo do enraizamento humano, cabe enfatizar a importância de algumas práticas do MST que o fortalecem: o cultivo da memória coletiva repassada de geração para geração, a mística representada pelos símbolos e vivências que ajudam a manter uma utopia coletiva e os valores humanos que possibilitam a pessoa crescer com dignidade e humanidade. Porém, é necessário que a escola leve em conta as 'pedagogias' que formam o sujeito de

nome Sem Terra, onde a escola se ocupa do movimento e o movimento se ocupa da escola, “vivendo experiências de formação humana que são próprias do jeito da organização participar da luta de classes” (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p.118).

O papel da escola na proposta da educação do campo, é essa busca incessante em *tornar as pessoas mais*, através da valorização da cultura, do resgate da memória, da identidade, ou seja, da busca da ‘territorialização do direito ao conhecimento’, conforme analisa Arroyo (2014, p.210), deve estar presente nas lutas pela escola básica nas ocupações, favelas, vilas e do campo no campo, assim como as escolas indígenas e quilombolas, nos territórios; pois a negação do direito aos lugares de conhecimento está relacionada à negação de lugares de existência, de seu reconhecimento como humanos, como produtores de verdades, de conhecimentos. (ARROYO, 2014, p.215).

Esses coletivos populares são pessoas com histórias de vida próprias, de classes e grupos sociais subalternizados, que são oprimidos economicamente, politicamente e culturalmente. O enfoque dado por Arroyo (2014), não reforça a situação de aceitação pela condição em que estão esses coletivos populares, mas na proposição de ações através da resistência, da luta e da organização coletiva dos movimentos sociais. Uma organização coletiva que promova ações na diversidade de campos e fronteiras de luta pelo direito à vida, à terra, ao teto e território, à identidade, orientação sexual, memória e cultura, à saúde, educação e dignidade, à justiça, igualdade, às diferenças, visando à emancipação por meio de uma pedagogia libertadora<sup>22</sup> a ser construída pelos próprios sujeitos, através de ações coletivas.

O que há de mais significativo nesses coletivos em movimento é ter tomado consciência política, tornando nosso tempo revolucionário. Repolitizam suas históricas resistências, “tantas lutas inglórias” – e se organizam em ações coletivas diversas, em movimentos sociais de libertação/emancipação dos padrões de poder, de trabalho de apropriação/expropriação da terra, do solo, da riqueza, do conhecimento, das instituições do Estado. Nessas ações coletivas por libertação/emancipação se produzem Outros sujeitos políticos e de políticas. Exigem reconhecimentos, constroem seus

---

<sup>22</sup> A educação libertadora proposta por Paulo Freire, por sua face crítica e educativa, pode servir de importante instrumento de emancipação do homem diante da opressão, pois, ela demonstra sua preocupação diante da realidade vivida pelo educando, propondo intervenção prática no ambiente cotidiano escolar, de forma dinâmica, transformadora, considerando, a todo instante, a realidade concreta, singular e peculiar de cada educando.” Disponível em <https://goo.gl/czroow>, acesso em 28/05/2016.

autorreconhecimentos, pressionam o Estado por outro projeto de campo, de cidade, de sociedade. (ARROYO, 2014, p.15).

O coletivo popular em movimento através dos movimentos sociais coloca em pauta seus anseios na luta pela garantia de seus direitos, conforme ressaltava Caldart (1998), na Conferência Por Uma Educação Básica do Campo:

O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. (CALDART, 2003, p. 61).

Estar em movimento exige conhecimento sobre a causa que é comum a todo o coletivo, exige debates e até situações de enfrentamento. De todas as lutas pelas quais cada educando passou em sua vida familiar por espaços e condições dignas de existência, se constrói sua história pessoal que se mistura à de outros e que forma um coletivo popular diversificado, que tem o direito à educação.

Na medida em que os alunos(as) chegam dos coletivos diferentes e mostram sua classe social, sua raça, seu gênero, suas orientações sexuais, essa visão genérica, homogênea de indivíduo se quebra, não dá conta. A frase que se escuta nas escolas: os alunos são Outros. A mesma frase se repete nos gestores das políticas, nas intervenções das favelas, nas ruas, nos campos: os camponeses são Outros, os pobres são Outros, os indígenas são Outros, as mulheres são Outras. Começamos a ver coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campos, periferias, trabalhadores, desempregados. As políticas e as teorias pedagógicas, o trabalho docente e educativo são obrigados a mudar as formas de ver os educandos, de ver os grupos sociais. Coletivos que vem reeducando essa visão genérica, esse individualismo social e pedagógico. (ARROYO, 2014, p. 232).

Outros alunos e com todos os demais. Esse é um dos grandes desafios da escola: ensinar e garantir aos alunos os seus direitos; valorizar cada pessoa da forma que é, com sua história de vida, com sua maneira de estar e de fazer parte do mundo, humanizando-a ainda mais.

Pensar a escola como movimento não combina com a visão conservadora de educação, sem um vínculo direto com os movimentos sociais, aprisionada nas 'grades curriculares'. A escola precisa questionar as condições de quem vive no campo: o direito à terra e ao alimento, as lutas por justiça e dignidade, a importância da cooperação, o direito à saúde, à educação, ao esporte e ao lazer. Numa escola assim será mais interessante estudar e lutar por ela, pois as questões sociais,

políticas e pedagógicas não ficam isoladas nelas mesmas. (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2011).

A situação de luta vivenciada pelos movimentos sociais em busca da garantia por uma educação do campo foi reafirmada nos debates da II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em julho de 2004, com mais de mil participantes de diferentes organizações sociais.

Ribeiro (2009, p. 423), se refere aos movimentos da Via Campesina<sup>23</sup>, coordenados pelo MST e pelo MPA no Rio Grande do Sul, onde eram alternados os dias trabalho-educação, sobre orientação do FUNDEP e do ITERRA. As ideias predominantes nos centros de alternância, segundo essa autora, congregam práticas e concepções de liberdade e emancipação norteadoras dos trabalhos desenvolvidos, com embasamento teórico fundamentado no pensamento de ilustres educadores:

Na Escola Nova de Dewey, no construtivismo de Piaget e na complexidade de Morin, a concepção de liberdade – que irá subsidiar a proposta pedagógica das CFRs e das EFAs – está relacionada ao exercício de uma cidadania ativa. Também pode ser compreendida como autonomia com o significado de emancipação, que aparece algumas vezes associada ao autogoverno e à capacidade do indivíduo de autossustentar-se. Portanto, liberdade e emancipação, nessas teorias, referem-se a princípios que orientam o comportamento dos indivíduos na sociedade liberal, sendo a educação o instrumento essencial da liberdade e de conquista da autonomia. A escola centrada no sujeito que age, que aprende a resolver problemas, que enfrenta os desafios da incerteza coloca, para todos, as condições de competir no mercado por melhores condições de vida e de trabalho e de participar no desenvolvimento local e regional. (Ceffas, 2005; BEGNAMI, 2004; DUFFAURE, 1997, apud em RIBEIRO, 2009, p.430-431).

A educação do campo, oriunda dos movimentos sociais, não pode se isentar de seu papel político que visa a emancipação dos sujeitos com vistas à transformação social; as conquistas obtidas no campo das políticas públicas devem ser acompanhadas e cobradas para que sua execução atenda suas demandas. Pois, a educação do campo, desde sua origem em 1998, tem passado por situações conflituosas na efetivação das políticas públicas, com avanços e recuos na disputa do espaço público e na direção político-pedagógica das práticas e dos programas e

---

<sup>23</sup> Segundo Ribeiro (2009), os movimentos da Via Campesina, no Brasil, congregam o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil.

também na atuação das diversas organizações dos trabalhadores. Percebe-se que as propostas da educação do campo oriundas dos movimentos sociais, ao tornarem-se políticas públicas, não são as mesmas que haviam sido pensadas e reivindicadas pelos movimentos sociais. (SOUZA,2008).

Em 2008, o governo Federal através da Resolução nº 2, de 28/04/2008, que “*Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*”, descreve sobre a necessidade do Poder Público dar garantia do acesso e permanência na escola do campo, em todas as modalidades da educação básica, com condições físicas adequadas e a formação específica aos professores que atuam no campo; sendo esse documento um complemento às Diretrizes da Educação do Campo publicadas em 2002 pelo Governo Federal e de 2006 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Porém, Estado do Paraná em 2015, a política de educação do campo, tomou um rumo diferente no encaminhamento dado pela Secretaria de Educação do Estado, que incluiu várias áreas num único “Departamento de Educação, Diversidade e Direitos Humanos”, sendo que englobou as áreas de: Coordenação da Educação Escolar do Campo; Coordenação da Educação Escolar Indígena; Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial, Coordenação da Educação das Relações de Gênero e Diversidade Sexual e Projovem Urbano – Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Essa junção de várias áreas num único ‘departamento’ descaracterizou a educação do campo e fez com que todas as conquistas que haviam ocorrido nas políticas públicas se tornassem letra morta na legislação, onde a partir da Instrução Conjunta nº01/2010/SEED/SUED/SUDE que tornou obrigatória a mudança da nomenclatura das escolas ‘rurais’ para ‘do campo’, apenas mudando o nome e deixando de lado a concepção de educação do campo, a qual deve ser construída coletivamente a partir do protagonismo dos movimentos sociais e da construção coletiva em cada unidade escolar, para que se estude, discuta, argumente e construa uma concepção de educação do campo que considere a identidade, a cultura e as lutas sociais dessas pessoas que vivem e trabalham no campo.

Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação no Campo (Fonec), com o intuito de promover a articulação dos movimentos sociais, das organizações sindicais, visando à ampliação da participação das Universidades e dos Institutos

Federais de Educação, posicionando-se contrariamente ao fechamento das escolas de campo, e, favoravelmente à construção de novas escolas de campo, avaliando os pontos positivos e negativos do agronegócio e combatendo a criminalização dos movimentos sociais. A partir desse momento houve a conquista que se manifestou através das políticas públicas no Decreto da Presidência da República Nº 7352 de 04/11/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o qual especifica sobre a Educação do Campo, seus princípios, organização, objetivos, metodologias e também sobre a formação dos professores, embasado no Decreto 6.755 de 29/01/2009 que descreve entre seus princípios que “a formação continuada dos professores deve levar em conta as características culturais e regionais”, e nesse caso se inclui a Educação do Campo; Descreve no artigo 11, que a CAPES fomentará: “II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos.”

No Paraná, através da Instrução Conjunta Nº 001/2010 SEED/SUDE/SUED, que a Superintendência da Educação definiu, a partir das legislações vigentes da época, o que compete a cada órgão da Educação do Paraná (SEED/SUED/SUDE/DEDI-CEC / Direção e Equipe Pedagógica de cada escola/NRE/Comissão Estadual da Educação do Campo)<sup>24</sup> quanto as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo. A Instrução 007/2010 SUEDE/SEED fornece orientações quanto a regulamentação do Projeto Político Pedagógico. Porém, essas determinações da legislação não garantem a efetivação da educação do campo, pois desconsideram o debate e a construção coletiva dos documentos norteadores da escola (PPP e Regimento Escolar), desvalorizando a cultura local e a identidade das pessoas que vivem no campo.

Assim, até que fosse entendida a necessidade de incorporar a educação do campo nas políticas públicas, a fim de garantir o direito à educação de todas as pessoas que vivem no campo, percorreu-se um longo processo histórico de lutas dos Movimentos Sociais (MST e outros). As diretrizes da Educação do Campo foram

---

<sup>24</sup>Portal dia a dia educação, disponível em: <https://goo.gl/IDni1o>, acesso em 18/02/2015).

publicadas, no âmbito Federal em 2002 e, no Paraná, em 2006. A mudança de nomenclatura das escolas do campo paranaenses (por determinação da SEED) teve início a partir de 2010, por meio de instruções e orientações repassadas para todas as escolas, porém, sem se fazer acompanhar por um processo de discussão e construção coletiva que possibilitasse rever e reformular o currículo escolar à luz dos princípios que deveriam reger a prática da educação do campo, de modo que pedagogos, professores e demais profissionais que nelas atuam pudessem ter melhores condições de desenvolver esse trabalho, promovendo encontros através de grupos de estudos, realizando leituras e debates sobre que concepção de educação de campo, que escola e que aluno temos e queremos formar; esse pensamento de construção coletiva não foi possibilitado pelo atual governo às escolas estaduais, exigindo-se apenas que, em curto espaço de tempo se mudasse o nome das escolas (nomenclatura), sem discutir e trabalhar a concepção de educação do campo. Desse modo, percebe-se a grande importância da formação continuada dos professores, o contato com a academia, onde essas questões são estudadas, discutidas e debatidas.

A formação dos professores voltada para a educação do campo é recente no Brasil. Em 1998 surgiu o PRONERA<sup>25</sup>, a partir do qual surge o primeiro curso de pedagogia para a Formação de Professores do Ensino Fundamental e Coordenadores de Escolarização dos Assentamentos de Reforma Agrária (desenvolvidos pelo Setor de Educação do MST, Unijuí, Iterra, Fundação de Integração), em 1999 o Curso de Licenciatura Plena de Pedagogia da Terra (iniciou no Mato Grosso em parceria com a Universidade Estadual do Mato Grosso, PRONERA, Secretaria de Estado da Educação e Empresa Mato-Grossense de Pesquisa e Extensão Rural), as Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo em 1998 e 2004 (espaço de debates e discussões organizados a partir da ação dos movimentos sociais) e a organização de várias coletâneas e publicações sobre a temática da Educação do Campo de 1998 até os dias atuais em parcerias com fundações, Universidades e Institutos. No Paraná, existem cursos de Especialização voltados para a Educação do Campo, desenvolvidos em parceria com as Universidades e o MST, sendo a educação uma luta constante entre os

---

<sup>25</sup> Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, através da Portaria Nº 10/98 o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), vinculando ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações.

participantes do MST (SOUZA, 2012, p.64,65). Segundo a concepção de escola do MST, a pedagogia é vista como movimento histórico.

Arroyo (2014) coloca a matriz biológica como aquela que nos dá origem: porém nos tornamos humanos a partir de nossas vivências socioculturais, estando o ser humano sempre incompleto e se construindo como um ser, formando-se, fazendo-se, aprendendo a ser gente. Esse autor também destaca a terra como matriz formadora, pois a natureza é rica, é mãe e acolhe a todos:

Terra é vida e sustento, moradia, espaço, teto, possibilidades de vida digna. A luta por esses valores é um exercício de aprendizado dos valores mais humanos: o valor da vida, do cuidado da prole. Com esses valores das lutas e da cultura popular chegam aos movimentos, reaprendem nos movimentos e levam às escolas. Como não reconhecê-los e como superar visões tão negativas das famílias populares e de seus (suas) filhos(as)? Como não reconhecê-los sujeitos dos valores mais essenciais, mais humanos que aprendem nas lutas pela vida, por um digno e justo viver? Superar essas visões inferiorizantes da moral popular é condição para inventar outras pedagogias que já estão sendo praticadas nos movimentos sociais e por tantos docentes/educadores(as) nas escolas públicas populares, nas escolas indígenas, quilombolas, do campo. (ARROYO, 2014, p.99-100).

Entende-se, assim, que ao usarmos a expressão 'Sem Terra', compreendemos a condição histórica de humanização/desumanização pelas quais essas pessoas passaram, sendo expropriados de seus territórios, muitas vezes submetidos ao trabalho escravo nos quilombos ou explorados pelos latifúndios e, que essas pessoas quando reivindicam e lutam pela terra que perderam, estão igualmente em busca de humanização e de emancipação; por isso a terra ser considerada uma matriz pedagógica formadora.

Falar de Educação do Campo nos remete à questões e problemas vivenciados pela população que vive no campo; uma das formas organizadas de buscar soluções para as inúmeras necessidades, ocorreu em 1997 através da realização do I ENERA (Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária), durante o qual iniciou-se um processo de reivindicação dos movimentos sociais pela EJA (Educação de Jovens e Adultos), já que no ano de 1996 o resultado do Censo da Reforma Agrária, pelo governo federal, constatou que havia cerca de 34% de analfabetos completos e incompletos entre os beneficiários do Programa da Reforma Agrária.

As políticas públicas preveem garantias no que diz respeito à formação de professores, conforme consta no Plano Nacional de Educação para a década de 2014-2024:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.(p.12)

Essa previsão descrita na meta 15 do PNE (2014-2024) se faz necessária para definir dentro desse prazo a formação mais adequada aos professores que ingressam na carreira do magistério. Percebe-se a falta de formação adequada mínima para o trabalho docente, em escolas do campo, além de outras questões não resolvidas, que contribuíram para o não atendimento das metas previstas no PNE anterior. Consta também nesse PNE, na meta 7, item 7.27, prevê para a educação do campo:

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

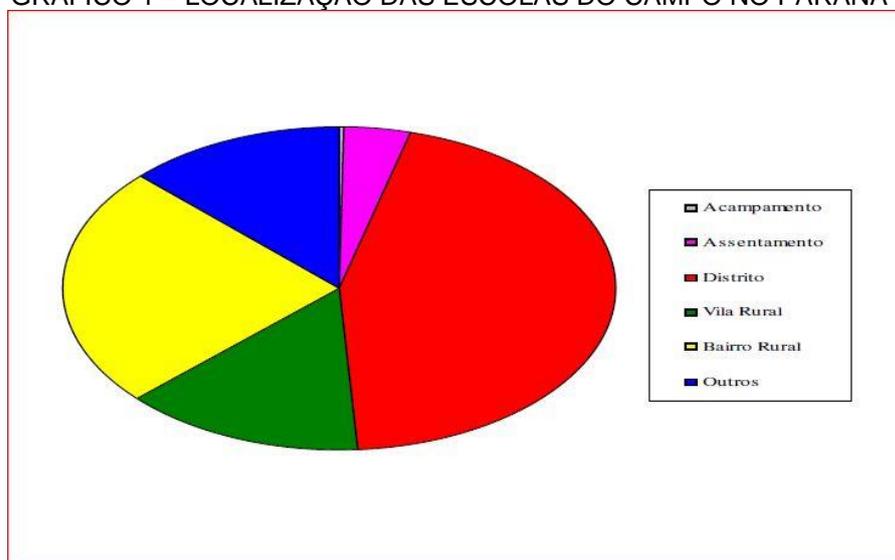
A legislação determina a garantia de atendimento na educação no que diz respeito à diversidade e à cultura dos povos do campo (indígenas, quilombolas, afro-brasileiros e outros); porém se faz necessária a ação dos movimentos sociais para a efetivação desses direitos de modo que não acabem virando letra morta.

A formação docente é fundamental para o trabalho desenvolvido nas escolas do campo, pois é necessário que o professor compreenda o processo pelo qual passaram e continuam passando as pessoas que vivem e trabalham no campo. Nas últimas décadas foram criados programas e projetos (muitos deles conquistados pela ação dos movimentos sociais) voltados para educadores que vivem e trabalham no campo, em sua maioria de forma gratuita, entre os quais, projetos e cursos financiados pelo MEC como o ProJovem do Campo Saberes da Terra, com parcerias com as Universidades (exemplo Curso de Pedagogia da Terra na UFPA

entre 2002 e 2005). Há que se pesquisar sobre análise de concepção e execução de cada proposta; avaliação qualitativa desses programas quanto aos benefícios que oferecem e a que interesses têm atendido, para que se tenha ideia de como se desenvolvem.

Mendes (2009) realizou estudos sobre formação continuada dos professores da rede estadual do Paraná das escolas de campo, possibilitando traçar um perfil dessa formação quanto a localização. O GRÁFICO 1 foi transposto do texto dessa pesquisadora, a respeito de características específicas da localização espacial das escolas de campo no estado do Paraná.

GRÁFICO 1 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO PARANÁ



FONTE: Extraído de MENDES, 2009, p. 72.

A maior parte das escolas do campo no Paraná está localizada em distritos (localidades do interior pertencentes a alguns municípios do Estado), seguidos pelas vilas e bairros rurais, por outros não mencionados e pelos locais de assentamentos. Do total de 399 municípios paranaenses, grande parte apresenta características eminentemente rurais, seja pela produção agrícola e agropecuária (conforme IPARDES, 2016). Mendes (2009), levantou dados quanto à participação desses profissionais das escolas rurais do Estado do Paraná, em simpósios, organizando-as por núcleo e por localização, onde se constatou um maior percentual de professores que participam da formação continuada (simpósios) no núcleo de Toledo, seguido pelo núcleo de Ponta Grossa e pelo Núcleo de Francisco Beltrão, localizado nos distritos, bairro rural e vila rural sucessivamente. Essa forma de participação em

formação continuada requer deslocamento do participante, além de, por vezes, ter que arcar com os custos com a alimentação, o que nem sempre é acessível a todos os professores.

No NRE AM-Sul, do qual fazem parte os municípios do presente estudo, há um destaque na participação dos professores em simpósios, sendo estes realizados nos distritos e localidades rurais. A formação continuada promovida pelos núcleos de educação do Paraná sob a forma de grupos de estudos em rede (GTR) oferece mais condições de participação, uma vez que não são necessários deslocamentos, podendo inclusive se realizar na própria escola onde os professores trabalham, com o acesso via internet.

O maior número de participantes na formação continuada no Paraná, segundo Mendes (2009), está nos grupos de estudos, sendo essa modalidade destaque na formação dos professores. No cômputo geral, a participação dos professores em formação continuada, que atuam nos bairros rurais pertencentes ao NRE AM Sul, apresentou um aumento considerável a partir da implantação dos grupos de estudos: de 10% (quando só ocorriam simpósios), para 17% (com a inclusão dos grupos de estudos).

O formato do GTR (Grupo de Trabalho em Rede) atualmente é muito utilizado pelos núcleos de educação paranaenses (e nos municípios relatados neste texto), exemplo são os cursos ofertados em 2016 para: gestores das escolas públicas estaduais do Paraná<sup>26</sup>, para os membros que compõe a brigada escolar<sup>27</sup>, para os membros da equipe multidisciplinar<sup>28</sup>, entre outros. Esses cursos são compostos de materiais para leitura, vídeos e fóruns para participação e interação com os demais participantes e para postagens das atividades que são acompanhadas e orientadas por professores tutores. Os participantes através do

---

<sup>26</sup> O curso para os gestores escolares da rede estadual do Paraná está ocorrendo neste ano de 2016 no formato à distância, através do portal dia a dia educação, sob a orientação de professores tutores de cada temática aborda, durante o ano inteiro, envolvendo: gestão financeira, gestão pedagógica, educação inclusiva, merenda escolar, entre outras. Para o ano de 2017 estão previstos encontros presenciais dos gestores para a conclusão do curso.

<sup>27</sup> O curso para brigadistas escolares é composto por professores e funcionários da escola estadual, previamente inscritos, os quais participam primeiramente da etapa à distância (online) e posteriormente da etapa presencial.

<sup>28</sup> Os encontros presenciais da Equipe Multidisciplinar são exigidos que ocorram em todas as escolas estaduais do Paraná para debater sobre questões relacionadas à diversidade, às culturas afro brasileiras, indígena e outras. A partir dos textos disponibilizados no portal dia a dia educação, os participantes previamente inscritos, através do seu coordenador tem o registro da frequência, o envio das atividades do grupo e também a obrigatoriedade de desenvolver um plano de ação envolvendo toda a escola.

cadastro do e-mail institucional recebem informações, cadastram senha, onde ficam registrados todos os acessos, interações e atividades encaminhadas através do sistema no “moodle” do portal dia a dia educação do Paraná.

É importante considerar, porém, que o crescimento da oferta da EaD nos diferentes formatos para a formação inicial e continuada de professores, revela a ausência de políticas públicas que priorizem o acesso à formação docente presencial na grande maioria dos municípios, para evitar que ainda ocorra a atuação de profissionais leigos e sem formação na educação infantil e séries iniciais, tendo estes cursado apenas o ensino fundamental.

Neste sentido, destaca-se a participação de professores do Quadro Próprio do Magistério da rede estadual do Paraná, no PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), criado em 2008. Os professores inscritos precisam estar em determinado nível do Plano de Carreira do magistério, para então passarem por processo de seleção, o que lhes possibilitará afastarem totalmente das atividades docentes, por um ano e sem prejuízo em seus vencimentos, para estudo; no ano seguinte retornam ao trabalho com carga horária parcial e, no terceiro ano, retornam normalmente às suas atividades. Após as aulas teóricas, durante o curso, esses professores vão construindo seu projeto de pesquisa, o qual será apresentado no final do curso e deve contribuir para melhorar a prática docente na escola onde atua cada professor.

### 3.2.2 Educação rural e educação do campo: estabelecendo contrapontos

Na discussão em relação à educação rural e à educação do campo, se percebe que:

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra, organizados no movimento camponês, articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas. Isso explica a relação entre a educação rural e a Reforma Agrária, bem como o temor que despertam as organizações camponesas que lutam pela terra de trabalho associada à Educação do Campo. Explica, ainda, por que a caminhada pela Educação do Campo conquistada em 1998, e posta em prática desde a Ciranda Infantil até a formação em nível de pós-graduação, vem sendo ferozmente combatida. O movimento reacionário se materializa com o bloqueio dos recursos do Programa Nacional de

Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e com o desentorro do “ruralismo pedagógico”, fora de sua época, por meio do Programa Escola Ativa, adotado como política pelo MEC. São questões que desafiam a Educação do Campo, mas transcendem o conceito de educação rural. (RIBEIRO, 2012, p. 300).

É possível distinguir diferentes características quando nos referimos à educação rural e à educação do campo, pois enquanto a educação rural traz consigo o estigma do “caipira”, daquele que desconhece e que precisa ser “educado”, para atender aos interesses de uma elite e continuar nessa mesma condição subalternizada, a educação do campo luta pelo seu espaço através dos movimentos sociais, garantindo o direito à educação desde as cirandas infantis até a Universidade e se propõe a uma formação emancipadora do ser humano enquanto cidadão que faz parte e constrói sua história.

Em relação à concepção e princípios pedagógicos da educação do campo, uma educação para a liberdade, como afirmava Paulo Freire, não pode ser pensada se privarmos os cidadãos de seus direitos; é necessário ter claro a importância da educação para a transformação da sociedade, porém, sozinha a educação do campo não resolve todos os problemas do país; mas, aliada com a reforma agrária e à mudança das políticas agrícolas, poderá obter maior êxito.

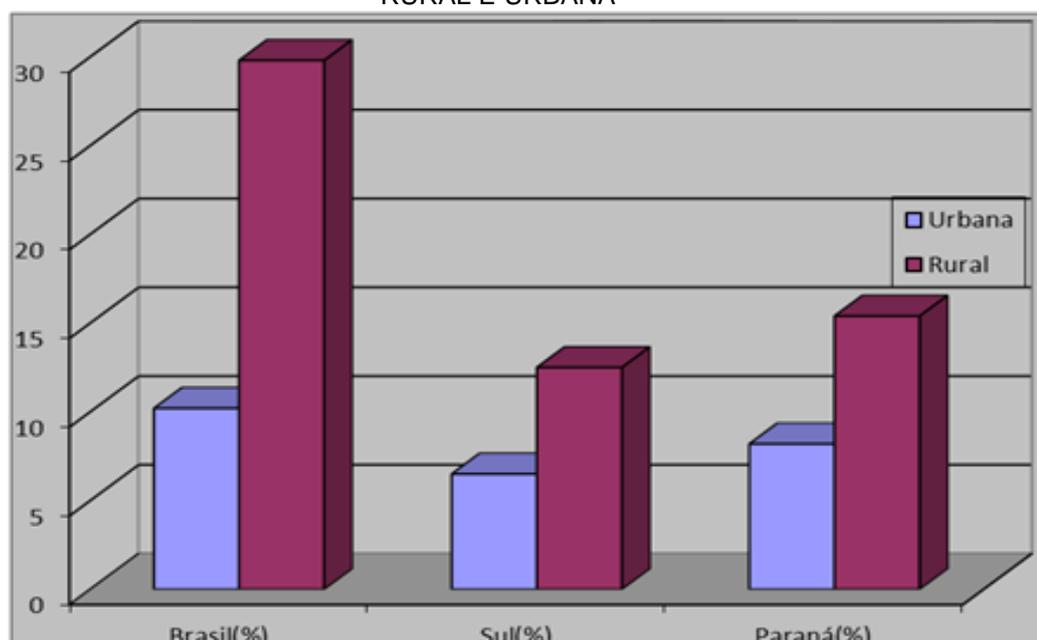
Assim, é preciso refletir a respeito dos paradigmas que norteiam as concepções de Educação do Campo e educação rural:

[...] o primeiro paradigma apresenta características tais como: passa a ser construído em função da ausência de conhecimento sobre a educação, construídos pelos próprios camponeses. Tem influência da Via Campesina, que possui um projeto camponês no Brasil. É emergente, teve sua emergência no I ENERA, em 1997. Indaga sobre: “Que escola, que Brasil se quer?” Compreende que a população camponesa tem direito de construir a educação, trata-se do sujeito como sujeito do processo de políticas públicas de educação. O segundo não é criado pela população camponesa. É fruto da ideologia ruralista. É construído sem a participação das pessoas que vivem no campo. Neste paradigma, a educação rural depende da influência dos esclarecidos e não dos camponeses. (SOUZA, 2012, p.81).

O campo no Brasil está em movimento e são os movimentos sociais, as organizações e os movimentos dos trabalhadores que fazem com que a sociedade olhe de um modo diferente para o campo e para seus sujeitos; a educação do campo se produz nesse movimento dinâmico sociocultural de humanização das pessoas que dele fazem parte. (CALDART, 2011, p.89, texto de apoio à Conferência do I ENERA).

Schwendler (2008), analisa no Caderno Temático da Educação do Campo os “Principais problemas e desafios da Educação do Campo no Brasil e no Paraná”, no texto apresentado no Seminário Estadual da Educação do Campo em 2004. A autora destaca a ausência de políticas públicas para os povos do campo gerando altos índices de analfabetismo e de pessoas subescolarizadas, conforme é apresentado nos gráficos a seguir:

GRÁFICO 2 – TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS – RURAL E URBANA



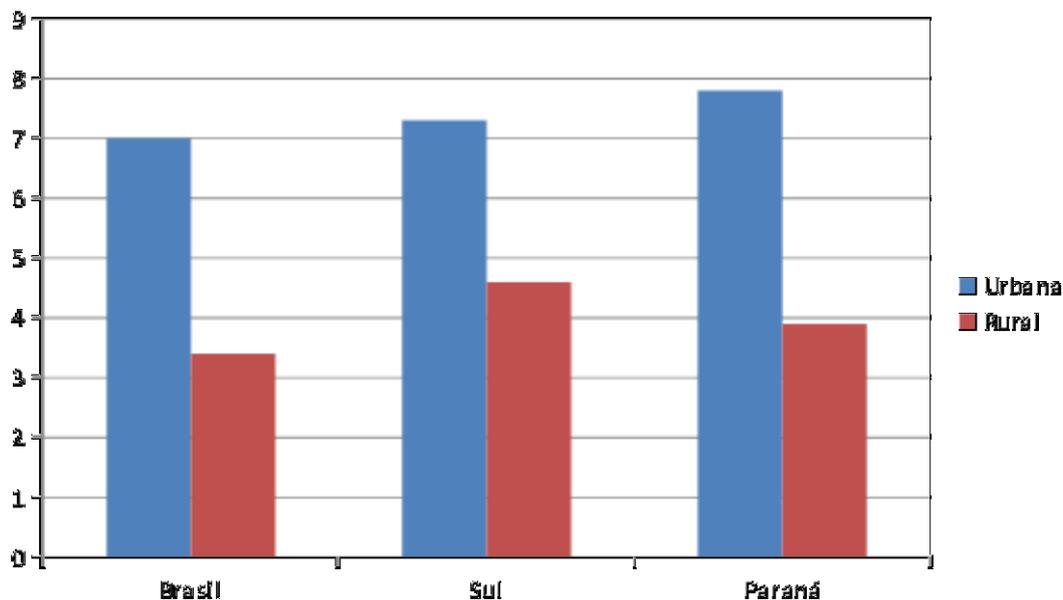
FONTE: Schwendler, 2008, p.36).

Observa-se que a população rural apresenta índices mais elevados de analfabetos que a população urbana e que o Paraná, embora esteja com menor índice em relação ao Brasil, apresenta o índice mais elevado de analfabetos da região sul, da qual faz parte. Observa-se ainda que a população urbana do Paraná também apresente maior índice de pessoas não alfabetizadas em comparação ao registrado região sul.

Souza (2016, f.9) analisa que: “a gênese da educação rural está centrada na ação governamental dissociada da participação dos movimentos populares e organizações e, portanto, dos povos do campo.” O rural, segundo Souza (2012) sempre foi visto como lugar do ‘atraso’, onde as pessoas não precisavam saber muito para executar tarefas rudimentares; portanto, as políticas públicas para o espaço rural eram pensadas hegemonicamente, para que as pessoas se

mantivessem da mesma maneira: aceitando o que lhes era proposto pelas políticas públicas, sem nenhum questionamento.

GRÁFICO 3 – ANOS DE ESTUDO DA POPULAÇÃO URBANA E RURAL, NO BRASIL, NA REGIÃO SUL E PARANÁ – 2001



FONTE: Schwendler, 2008, p.36.

Observa-se no gráfico acima que os anos de estudos da população rural ficam próximos da metade, se comparados aos da população da cidade. No Paraná os anos de estudos da população rural estão abaixo dos registrados na região sul; Schwendler (2008, p.41) destaca que no Paraná 72% das cidades apresentam IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) inferior ao do Brasil e que esses municípios são essencialmente agrícolas, o que revela descaso das políticas públicas com os povos do campo. Outra colocação feita pela pesquisadora em relação ao Paraná se refere ao elevado número de escolas paranaenses que foram nuclearizadas<sup>29</sup>, com objetivos de reduzir custos. Através do transporte escolar visava-se atender a população do campo, que estava tendo suas escolas rurais fechadas e agrupadas em escolas maiores, localizadas na cidade. Segundo Schwendler (2008, p.41,42), no Paraná, 67,13% dos alunos de ensino fundamental do 1º ao 5º ano estudam na cidade, 74,27% do 6º ao 9º ano também estão nas

<sup>29</sup> O processo de nuclearização das escolas consistia em agrupar as escolas rurais em escolas maiores localizadas na cidade; assim, houve a retirada dos alunos de suas comunidades rurais sem levar em conta sua cultura, forçando-os a percorrer longas distâncias em transporte escolar nas estradas com péssimas condições de tráfego. E, muitas vezes ocorrendo ausência do transporte, o que provocava a falta do aluno na escola.

escolas urbanas e 91,76% dos alunos do Ensino Médio se deslocaram para a cidade para estudar. Esses alunos enfrentam horas no transporte escolar, levantam cedo para poderem ir até o ponto onde passa o ônibus e na maioria das vezes tem sua cultura negada e julgada como inferior ou atrasada em detrimento de uma cultura da cidade tida como superior.

A evasão escolar é o resultado das políticas públicas de nuclearização de escolas, de falta de apoio e assistência ao pequeno agricultor que acaba sem perspectivas e se desmotivando a estudar. A evasão escolar é consequência das políticas públicas pensadas a partir do ideário urbano e da ausência do protagonismo dos movimentos sociais em sua elaboração.

Nos Municípios estudados, essa realidade rural de descaso com a educação também é percebida nos índices de analfabetismo apresentados a seguir:

QUADRO 5 – TAXA DE ANALFABETISMO EM TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA (2010)

Faixa etária	Tijucas do Sul (%)	Quitandinha (%)
15 anos ou mais	8,59	7,11
De 15 a 19 anos	1,03	1,30
De 20 a 24 anos	1,78	1,41
De 25 a 29 anos	2,3	2,11
De 30 a 39 anos	4,6	3,37
De 40 a 49 anos	7,59	5,10
De 50 anos ou mais	20,10	16,85

FONTE: IBGE – Censo demográfico.

Os dados apresentados no quadro acima, comparado aos gráficos anteriores de analfabetismo para a faixa etária de 15 anos ou mais (p.70 e 71), revelam que em Tijucas do Sul e Quitandinha os índices apresentados estão menores que no Paraná (área rural), pois estão entre 7 e 8,6%, enquanto que no Paraná e Região Sul, área rural está entre 12 e 15%. Na faixa etária de 50 anos ou mais o percentual de analfabetismo é maior, porém num país que a legislação prevê a obrigatoriedade do ensino básico a todos os jovens até 18 anos é alarmante que ainda exista esse percentual (entre 7 e 8,6%) de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais. Os índices de analfabetismo em Tijucas do Sul são em sua maioria

superiores aos apresentados pelo município de Quitandinha; talvez pudesse alegar que a extensão territorial sendo maior, em Tijucas do Sul, as condições de acesso à escola é mais dificultada, com vasta extensão de estradas ruins e de difícil acesso.

A educação do campo e a educação rural podem ser melhor compreendidas em seu contexto a partir da análise feita por Souza (2016), quando descreve uma sinopse destacando características importantes entre educação rural/escola rural e educação do campo/escola do campo, com pontos claros entre uma concepção e outra. A autora ressalta que, enquanto na educação rural o planejamento é centrado na ideologia do Brasil urbano e no livro didático, na educação do campo há uma preocupação com a construção coletiva do planejamento e do Projeto Político Pedagógico; a formação inicial e continuada de professores é pensada como um projeto transformador de sociedade, organizado em diferentes tempos e espaços educativos, na concepção pretendida de educação do campo e, na educação rural os conteúdos são fragmentados e determinados pelas secretarias de educação, não ocorrendo nenhum processo de debate e construção coletiva.

A formação continuada dos profissionais da educação, para Souza (2016), na concepção de educação rural é vista a partir de um ideário urbano, centrado nos resultados externos da avaliação, com rotatividade de professores contratados temporariamente para reduzir os investimentos educacionais e a formação é pensada exclusivamente para o mercado de trabalho; já na educação do campo, ressalta Souza (2016) que, procura-se a estabilidade do quadro de professores através da realização de concursos públicos, com ênfase no trabalho e produção coletivos, lutas por melhores condições de trabalho e de salários, responsabilização do Estado quanto ao financiamento da educação e a construção de matrizes pedagógicas para as escolas de campo, atendendo assim sua especificidade, valorizando a cultura e a identidade das pessoas que vivem e trabalham no campo. O enfoque nesse estudo e que resume essas duas visões de educação é que: na educação rural se percebe a concepção bancária de educação centrada nos resultados educacionais (segundo Freire, o educando recebe e aceita pacificamente o que lhes é depositado como conhecimento) e na educação do campo se prioriza a concepção de educação dialógica e problematizadora, pois parte da realidade desses sujeitos e de suas necessidades.

Assim, a educação do campo pensada a partir do contexto social, histórico e cultural em que seus sujeitos estão inseridos, embasada numa prática dialógica e de

construção coletiva como defende Souza (2016), precisa levar em conta a diversidade da comunidade escolar e a forma de organização curricular.

Caldart (2011, p.98-105), fala sobre as matrizes pedagógicas para a educação do campo, enfatizando as diferentes pedagogias presentes na concepção de educação do campo, entre as quais: Pedagogia da luta social – aquela pensada a partir das práticas que fortalecem a postura humana apreendida na luta: inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade, a esperança; Pedagogia da organização coletiva - Diferentes formas de cooperação desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos; Pedagogia da terra - A terra é o tempo e o lugar de morar, trabalhar, produzir, viver, morrer e cultuar os mortos; Pedagogia do trabalho e da produção - Identifica o trabalhador sem-terra através do seu trabalho que gera a produção para garantir a qualidade de vida social; Pedagogia da cultura - O modo de vida, a mística, os símbolos, a religiosidade, o jeito de ser e de viver do sem-terra; Pedagogia da escolha - As pessoas se educam e se humanizam na medida em que escolhem e que refletem sobre suas escolhas; Pedagogia da história - Cultivo da memória para compreender a história sentindo-se parte dela; Pedagogia da alternância - Tempo de escola e tempo de comunidade (aulas teóricas e práticas, pesquisas, trabalho, oficina, esporte e lazer, mutirão).

A prática da educação em escolas do campo constitui, portanto, uma atividade complexa. A concepção de educação do campo conforme discutem os autores referenciados no presente texto, coloca em destaque a importância da formação inicial e continuada dos professores para que, dentro de sua prática escolar, tenham fundamentos teóricos que lhes possibilitem ampliar o repertório didático-pedagógico, com um olhar diferenciado a partir dos movimentos sociais e da sua contribuição para a educação do campo, valorizando o processo de participação coletiva, as leituras, debates e discussões em torno da escola que se tem e da escola que se pretende construir. Uma ilustração clara desse processo é analisada por Cruz (2014), onde relata seus estudos referentes a construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas de campo num dos municípios destacados neste texto.

A formação inicial dos professores é a base indispensável para conhecer as políticas públicas e a partir delas, sustentar-se para o processo educacional desenvolvido nas escolas. Porém, a realidade dos municípios estudados revela

ausência de políticas que garantam por exemplo, a graduação inicial de forma presencial aos professores, com qualidade, que possibilite reflexões e debates em torno da relação teoria e prática, ficando muitos professores à mercê de formações aligeiradas e de qualidade questionável.

É preciso que os professores se articulem e se organizem nos grupos sociais de que fazem parte, para buscar atender suas demandas. A voz desses que foram os sujeitos da pesquisa realizada será objeto de análise no tópico a seguir, com base nos depoimentos e respostas aos questionários, por professores e pedagogos que atuam na educação municipal e estadual dos municípios-objeto da pesquisa realizada, com embasamento em princípios que orientam a pesquisa qualitativa.

#### **4 A VOZ DE PEDAGOGOS, PROFESSORES E OUTROS PROFISSIONAIS QUE ATUAM EM ESCOLAS DO CAMPO NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS**

O objeto de estudo da pesquisa, conforme referido no início do presente texto, é a formação de professores da escola do campo nos municípios de Tijucas do Sul e Quitandinha, buscando investigar como se desenvolve esse processo nas escolas de campo pesquisadas. Para isso, buscou-se subsídios em leituras de diferentes autores, que pudessem orientar o desenvolvimento do estudo e a condução da pesquisa, tendo-se optado pela abordagem qualitativa.

Segundo essa abordagem, a pesquisa deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto estudado, orientada por leituras de autores que se dedicam à temática de estudo escolhida, a partir da problemática que se pretende analisar. A preocupação com o processo é maior do que com o produto, pois o “significado” que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise de dados tende a seguir um processo indutivo pois no início do estudo há questões de interesse amplo e no final se tornam diretas e específicas (LUDKE e ANDRÉ, p.12-15). Os instrumentos e técnicas a serem utilizados na pesquisa de campo devem ser definidos previamente.

Gamboa e Santos Filho (2000, p. 51), destacam que “a maior parte das pesquisas qualitativas se propõe a preencher lacunas do conhecimento, sendo poucas as que se originam no plano teórico, essas pesquisas frequentemente são definidas como descritivas ou exploratórias”; porém o fato da pesquisa se propor a compreender uma realidade específica não reduz a importância da contribuição para a produção do conhecimento, pois o pesquisador trará novas informações sobre questões ainda não investigadas ou que necessitam aprofundamento de investigação já efetivada.

Assim, além da familiaridade teórica do pesquisador com a temática de estudo, tendo esclarecidos os objetivos que pretende alcançar com a pesquisa e a problemática do estudo, definem-se os procedimentos, os instrumentos e os recursos a serem utilizados na coleta de dados. Na pesquisa qualitativa a coleta sistemática de dados consiste no contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, nos dados investigados predominantemente descritivos (das pessoas, acontecimentos, entrevistas, situações).

Com base nas orientações e argumentos dos autores consultados optou-se, pela realização da pesquisa de campo, por utilizar os dois instrumentos – entrevistas e questionários, na expectativa que se complementem entre si. Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 83): “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.”

No encaminhamento inicial da pesquisa realizada, houve um contato da pesquisadora com profissionais que atuam nas Secretarias Municipais de Educação-SME dos dois Municípios, para apresentação da proposta, tendo as partes entrado em acordo quanto à aplicação dos instrumentos. Iniciou-se por um estudo exploratório, por meio da aplicação de questionários para o levantamento de dados iniciais, respondido por pedagogas que atuam nas SME. Após conhecimento e pré-análise dos dados levantados, foram realizadas entrevistas com a finalidade de complementação e melhor compreensão das informações.

Para a preparação e realização das entrevistas, buscou-se em Marconi e Lakatos (2002, p. 97) orientação para os procedimentos a serem observados, entre os quais: o contato inicial para esclarecimentos a respeito da proposta, objeto e finalidade relevância e relevância da pesquisa; o destaque à importância da participação e colaboração do entrevistado; a garantia de observância da ética e o respeito às informações coletadas. Da mesma forma, a observância do cuidado durante a realização e condução da entrevista, buscando não induzir as respostas e evitar desvios do foco principal da entrevista.

Segundo Ludke e André (2013), o trabalho com a pesquisa em educação, no momento, tem se aproximado mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. É necessário um grande respeito pelo entrevistado, garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica. (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 39).

Em relação à utilização de questionários como instrumento de coleta de dados deve-se levar em conta as vantagens da economia de tempo, de maior

liberdade nas respostas, de menor risco de distorção, de diminuir o deslocamento e de abranger um maior número de pessoas, embora ocorram algumas desvantagens, tais como: a de um retorno menor dos questionários, de respostas em branco, de dificuldade de compreensão por parte do informante, além da possibilidade de devolução tardia dos mesmos. Por outro lado, o questionário é um instrumento que facilita sua utilização por seguir uma ordem de perguntas pré-elaboradas a partir dos objetivos previstos na pesquisa para serem respondidas sem a presença e interferência do pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 39).

O roteiro para as entrevistas e a elaboração dos questionários visou a tomada de conhecimento a respeito de estratégias e ações desenvolvidas pelos dois municípios, a partir do olhar das pedagogas e demais profissionais<sup>30</sup> envolvidos nesse processo, nos âmbitos das Secretarias de Educação municipais e das Escolas do Campo.

O levantamento inicial através do estudo exploratório foi feito com a aplicação de questionários para cinco pedagogas dos Municípios estudados, sendo uma pedagoga da rede municipal de cada Município e três pedagogas dos colégios da rede estadual de ensino, sendo dois colégios em Tijucas do Sul e um em Quitandinha. O questionário aplicado abordou os seguintes pontos: dados gerais sobre a rede municipal de ensino e/ou escola estadual, informações iniciais referentes à Educação do Campo nas escolas, à formação dos professores pertencentes às respectivas redes de ensino, e se ocorreram mudanças curriculares a partir da proposta da Educação do Campo.

Num segundo momento do estudo exploratório, foi aplicado um novo questionário com 12 professores Estaduais (sendo 6 de cada Município), 15 diretores que também atuam como coordenadores pedagógicos das escolas do campo municipais (sendo 10 do município de Quitandinha e 5 do Município de Tijucas do Sul) e entrevistas com: uma pedagoga de um Colégio Estadual do Campo de Tijucas do Sul, uma pedagoga de uma Escola Municipal do Campo de Quitandinha, com o Secretário da Agricultura de Quitandinha e com o técnico da EMATER de Tijucas do Sul, totalizando 31 participantes. Buscou-se informações referentes à formação dos professores para a educação do campo; se ocorreram

---

<sup>30</sup> Também participaram das pesquisas professores, diretores, coordenadores pedagógicos e pessoas que atuam na secretaria de agricultura e EMATER desses municípios. Além dos dados obtidos de registros escritos, as entrevistas foram gravadas e regravadas, constituindo abundante material para análise.

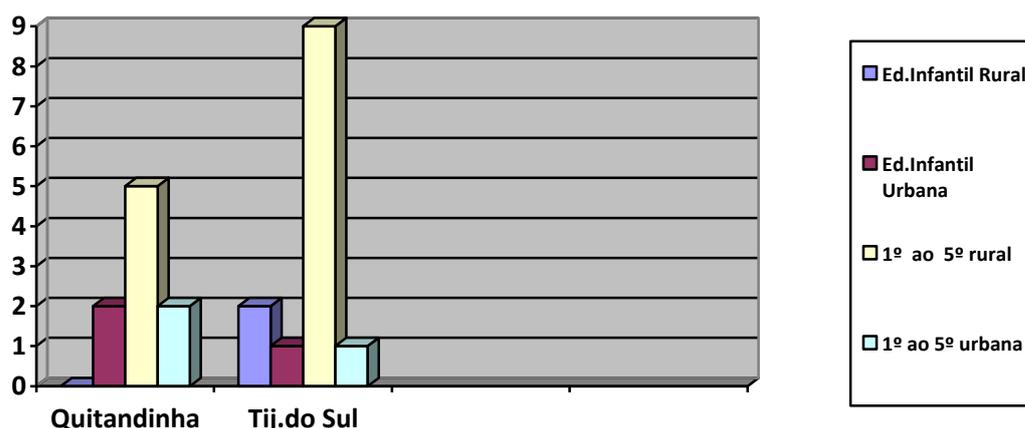
mudanças curriculares relacionadas à proposta de educação do campo, sobre os projetos desenvolvidos pelas secretarias, sobre os temas de interesse de estudo para a formação continuada desses profissionais dos dois municípios, onde serão descritos a seguir os resultados obtidos.

#### 4.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NOS MUNICÍPIOS DE TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA

Inicia-se pela apresentação dos dados referentes à distribuição das escolas nos Municípios de Quitandinha e de Tijucas do Sul, conforme se consta no gráfico abaixo. Essas e as demais informações coletadas a respeito das escolas localizadas nesses municípios foram obtidas junto às respectivas Secretarias Municipais de Educação, por meio de questionário, respondido por pedagogas que atuam nesses órgãos.

Segue no gráfico abaixo a síntese dos dados iniciais que foram levantados referentes à rede municipal de ensino dos municípios de Quitandinha e Tijucas do Sul:

GRÁFICO 4 – NÚMERO DE ESCOLAS REDE MUNICIPAL



FONTE: Dados das Secretarias Municipais de Educação, 2015.

A educação infantil no município de Tijucas do Sul é atendida por meio de 3 Centros de Educação Infantil, sendo 2 localizados no meio rural e um no meio urbano. Em Quitandinha, o município dispõe de dois centros de educação infantil

localizadas no meio urbano, não havendo atendimento às crianças que moram no espaço rural.

A atual legislação exige que o poder público ofereça esse atendimento onde houver necessidade. Segundo informações obtidas nas SMEs desses municípios, ambas estão planejando sua infraestrutura para 2017 com a finalidade de atender às respectivas necessidades.

No Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano se percebe que em Tijucas do Sul são atendidos os alunos em 9 escolas localizadas no meio rural e uma no meio urbano. Em Quitandinha são atendidos os alunos do 1º ao 5º ano em 5 escolas rurais e duas urbanas.

Na Rede Estadual de Ensino, há uma proximidade no número de alunos atendidos no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, porém, em relação ao Ensino Médio se percebe que em Quitandinha são atendidos o dobro de alunos no Ensino Médio, comparado a Tijucas do Sul. Seria necessário um estudo mais apurado para compreender o que acontece com os alunos que terminam o Ensino Fundamental em Tijucas do Sul já que o número diminui consideravelmente no ingresso ao Ensino Médio.

Na Rede Estadual de Ensino de Quitandinha há um número maior de Colégios (6 localizados nas áreas rurais e um na área urbana), o que provavelmente facilita para atender a especificidade de cada comunidade onde estão inseridas as escolas rurais. No município de Tijucas do Sul há dois Colégios Estaduais, sendo um localizado no espaço urbano e outro em localidade rural; ambos atendem em torno de 12 localidades rurais e mais os arredores onde as escolas estão localizadas. Os alunos de várias localidades permanecem até uma hora e meia no transporte escolar para frequentar as aulas nos dois colégios estaduais existentes. O distanciamento geográfico da escola, das diversas localidades rurais de onde são oriundos os alunos, pode provocar desconsideração às características socioculturais das comunidades lá existentes, se professores e pedagogos não estiverem atentos à sua importância para o processo educativo dos alunos.

Enfatiza-se, porém, que somente a localização da escola na área rural não garante a efetivação de uma política que desenvolva a concepção da educação do campo. Embora a LDBN 9394/96 preveja a gestão democrática da escola pública, ainda na atualidade deixam a desejar, tanto as políticas públicas de formação continuada para os profissionais que atuam nessas escolas, quanto ações que

promovam discussão sobre as propostas pedagógicas e uma mínima participação da comunidade nas áreas administrativa, pedagógica e financeira.

No quadro a seguir, foi agrupado por rede de ensino, o número de alunos matriculados, conforme informação das SME dos municípios pesquisados.

QUADRO 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR REDE DE ENSINO MUNICÍPIOS DE QUITANDINHA E TIJUCAS DO SUL

Nível de ensino e situação geográfica das escolas	Rede Estadual Quitandinha	Rede Estadual Tijucas do Sul	Rede Municipal Quitandinha	Rede Municipal Tijucas do Sul	Sub total
A. Educação Infantil					
CMEI Urbanas			345	181	526
CMEI Rurais			0	281	281
Total			345	462	807
B. Ensino Fundamental 1º ao 5º ano					
Escolas urbanas			660	429	1089
Escolas rurais			860	1000	1860
Total			1520	1429	2949
C. Ensino Fundamental 6º ao 9º ano					
Escolas urbanas	343	596			343
Escolas rurais	665	400			1661
Total	1018	996			2014
Ensino médio					
Escolas urbanas	365	284			365
Escolas rurais	440	200			924
Total	805	484			1289

FONTE: Dados da SME e Colégios Estaduais, 2015.

Pelos dados apresentados percebe-se um maior número de alunos atendidos na educação infantil e do 1º ao 5º ano das escolas de Tijucas do Sul, embora saibamos que a população em Quitandinha é maior; porém, constata-se

quase o dobro de alunos no ensino médio em Quitandinha se comparado a Tijucas do Sul.

Segundo dados do IBGE de 2015, a população do Município de Quitandinha é de 18089 habitantes, enquanto que Tijucas do Sul é de 15575 habitantes. Seria necessário um levantamento mais apurado junto a população de cada município, para que se possa analisar se o atendimento escolar por faixa etária é satisfatório em cada um dos Municípios estudados e também investigar os diferentes motivos que leva esses alunos à evasão escolar.

É possível que uma das causas dessas diferenças esteja relacionada às condições de acesso às escolas, considerando a vasta extensão territorial de Tijucas do Sul e a precariedade das estradas; outra, pode estar relacionada com as condições de trabalho que os alunos do ensino médio enfrentam, não conseguindo conciliar com seus estudos.

As políticas públicas são pensadas, em geral, a partir do ideário urbano, segundo o qual as pessoas que moram no espaço rural são pouco consideradas; se faz necessário enfatizar a importância de debates a respeito da condição dos excluídos de seus direitos à educação (educação essa que os humaniza) dos que estão sujeitos a modos de trabalho que os escraviza, inviabilizando-os de estudar, evoluir, sonhar.

#### 4.1.1 Depoimentos dos participantes que atuam nas SME

Para a realização da pesquisa a respeito da formação de professores nas escolas de campo dos municípios estudados, contatou-se com os pedagogos(as) que atuam nas escolas municipais e nos colégios estaduais pesquisados, no início e no decorrer da pesquisa, pois esses profissionais desempenham diferentes papéis na escola, que são de fundamental importância para a articulação do trabalho pedagógico: função de coordenação pedagógica das escolas pesquisadas, função de supervisão e orientação ao trabalho do professor e à aprendizagem dos alunos e alguns destes coordenadores pedagógicos também atuam na direção da escola (gestor responsável pela articulação junto à comunidade e às questões administrativas e financeiras). Cabe lembrar que compete às direções desenvolver um trabalho que facilite a articulação entre os âmbitos: administrativo, financeiro e

pedagógico, com a participação da comunidade escolar, por meio da gestão democrática.

Na sequência, serão apresentadas outras informações sobre os levantamentos realizados a respeito da formação docente inicial nesses municípios.

QUADRO 7 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS REDES MUNICIPAIS<sup>31</sup> DE TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA-2015

Cursos frequentados pelos professores	Formação Inicial e Continuada dos professores das redes municipais de Tijucas do Sul e Quitandinha – 2015			
	Quitandinha		Tijucas do Sul	
Cursos técnico em nível médio ou em nível de pós-graduação	Nº Profs	%	Nº Profs.	%
Curso Téc. Nível Médio ou Graduação				
Magistério nível médio	2	1,2	10	6,7
Graduação Séries iniciais	0	0	40	26,8
Graduação Educação Infantil	0	0	40	26,8
Graduação Pedagogia	78	48,7	40	26,8
Estagiário	40	25	10	6,7
Outra graduação específica	20	12,5	5	2,3
Em nível de Pós graduação				
Pós graduação Lato Sensu	30	18,7	75	50,3
Stricto Sensu - Mestrado	1	0,6	2	1,3
Stricto Sensu - Doutorado	0	0	0	0

FONTE: Dados das SMEs.

De acordo com essas informações, o percentual de participação na formação em nível de pós-graduação lato sensu, em relação à totalidade do quadro de professores de cada município, é de 50,3% em Tijucas do Sul, e de 18,7% em Quitandinha. Pode haver questionamentos quanto à relação entre formação a nível de pós graduação lato sensu e o nível de qualidade da prática pedagógica de professores e pedagogos, pela constatação, em alguns casos, que a procura por esses cursos se dá pelo interesse na titulação, que possibilitará ascensão na carreira do magistério ou classificação mais alta no Processo Seletivo Simplificado.

<sup>31</sup> As informações constantes no quadro passam o panorama da formação dos professores das redes municipais dos dois municípios, informados pelas respectivas SMEs, abrangendo o total de 140 professores, em Quitandinha e de 145, em Tijucas do Sul.

Porém, há que se considerar, igualmente, a importância de os professores se voltarem para o próprio processo de formação continuada, com a finalidade de desenvolver uma prática docente com maior sustentação teórica para um trabalho criativo, dinâmico e responsável. E, por outro lado, constata-se que o acesso ao nível *Stricto Sensu* através do mestrado e doutorado, para a maioria dos professores desses municípios ainda é uma realidade distante, mesmo que se tenha consciência da necessidade fundamental de articular a pesquisa com a educação vivenciada no cotidiano escolar, assim como de se buscar a formação continuada, uma vez que se faz necessário esse distanciamento da prática para percebê-la sob um olhar diferente: a partir das teorias, melhorando e reconstruindo a ação docente num processo contínuo.

A dificuldade do acesso pelos professores, ao nível de formação contínua *stricto sensu* (a qual pode ser observada no QUADRO 7 – item 4.1.1 e no QUADRO 9, item 4.1.2) nesses municípios rurais, também se repercute no difícil acesso à formação mínima essencial para a docência, apresentando professores apenas com magistério nível médio (12 professores – somatória dos dois municípios) e a atuação de alunos estagiários (40 ao todo), como docentes nas escolas municipais dos municípios estudados. Essa ideia se configura com a concepção de educação rural, conforme ressalta Souza: “Professores com grande rotatividade nas escolas (...). Professores com formação inicial frágil, em condições precárias/temporárias de trabalho e baixos salários.” (2016, f. 14).

Considerando a somatória de professores do quadro do magistério de cada município, cuja formação inicial é a de nível médio de magistério, com o número de estagiários que atuam nessas escolas, mesmo que como substitutos em determinadas situações onde deveria estar um professor graduado, constata-se que, nesses municípios, ainda não se atende à formação inicial mínima, a qual deve ser em nível superior (a partir da LDB 9394/96), o que configura a realidade da formação de muitos professores brasileiros, conforme destaca Romanowski (2012) em seus estudos sobre a formação de professores.

Há que se considerar a realidade de cada município e de cada profissional, uma vez que nem todos podem cursar uma graduação em outro município, especialmente se tiverem que se distanciar de seu local de trabalho e de suas residências. Uma das soluções que se busca é a oferta de cursos via educação à distância-EAD.

No entanto, é preciso cuidado na escolha dos cursos e da instituição que os oferta, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade à distância. Libâneo (2010), critica os rumos que tomou o curso de pedagogia a partir de proposta elaborada pela Anfope e, da assinatura do Decreto nº 05/2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, segundo os quais a formação do pedagogo está mais voltada para a docência. O argumento de estudiosos que fazem essa crítica é de que abriu-se espaço para que grande parte desses cursos ofereçam uma formação “rasa e aligeirada”, com objetivo exclusivamente financeiro. Souza (2016) destaca que a formação docente que visa atender as necessidades do mercado está vinculada a ideologia de capitalismo agrário, portando à concepção de educação rural.

Outro dado preocupante é o alto índice de analfabetismo da população rural de 15 anos ou mais, nos municípios estudados (conforme QUADRO 5, item 3.2.2). É um descaso para com a população desses municípios a ineficiência de políticas que possibilitem e incentivem os povos do campo a buscarem uma formação de nível mais elevado de escolaridade, o que nos leva a crer que são vistos como inferiores, que não precisam saber mais para executar ações tão rudimentares (como plantar e colher); e, que devem se manter obedientes ao processo hegemônico que está posto, perpetuando-se, assim, a divisão de classes que exclui e inferioriza aqueles que 'não sabem', como se não deveriam ter consciência da importância de sua existência no mundo e das possibilidades de agir sobre ele para buscar um futuro diferente, mais digno e humanizado.

A Rede Municipal de Ensino de Quitandinha oferta em média 200 horas de curso anual aos professores, para além das 40 horas anuais obrigatórias, conforme o Plano de Carreira do Magistério Municipal. Os cursos ofertados para formação continuada ocorrem durante a semana pedagógica sob a orientação da SME e a maior parte da carga horária restante de cursos é realizada na modalidade à distância.

A temática da Educação do Campo, em Quitandinha, foi abordada pela primeira vez com diretores e coordenadores pedagógicos, no ano de 2014, no Seminário Intermunicipal de Educação do Campo (em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Tijucas do Sul). Durante entrevista (gravada) a da Secretaria Municipal de Educação de Quitandinha informou que são desenvolvidos

projetos e atividades, em parceria com a Secretaria de Agricultura envolvendo as pessoas que vivem e trabalham na agricultura local.

A Universidade Tuiuti do Paraná desenvolve um estudo pelo Projeto Observatório/CAPES<sup>32</sup> no Município de Tijucas do Sul relacionado à temática da Educação do Campo, no qual atuam duas pedagogas da SME que estão cursando pós-graduação, uma em nível de Mestrado e outra, de Doutorado. Ambas desenvolvem suas pesquisas nessa temática, e têm contribuído para o trabalho coletivo junto às escolas da rede municipal de ensino desse município, por meio de cursos e atividades de formação continuada dos professores.

Em levantamento realizado em uma escola municipal no Município de Quitandinha (conforme consta no Anexo X do presente documento), essa pesquisadora participou de um projeto de observatório de pesquisa relacionado à temática de educação do campo, e constatou que na rede municipal de Quitandinha não houve continuidade desse trabalho pela não aceitação da SME desse município, à época, da concepção de educação do campo.

No planejamento e execução de eventos e ações voltados para a formação continuada nas escolas de Tijucas do Sul, a Secretaria Municipal de Educação informou que, entre 2009 e 2014, foram abordadas várias temáticas, conforme consta no Anexo VII. No ano de 2014 foram realizados Seminários internos nas 15 instituições de ensino do município (organizado pelos diretores de cada escola com orientação e apoio pedagógico da SME), segundo uma das pedagogas participantes, que atua na SME de Tijucas do Sul. Apresenta-se, na sequência, uma síntese de como ocorreu esse processo, segundo relato da referida pedagoga.

Discutiu-se, num primeiro momento, o marco situacional do PPP, onde foram levantadas características culturais de cada comunidade onde a escola está inserida. Na sequência ocorreram os seminários municipais onde cada instituição de ensino apresentava seu PPP junto às demais, descrevendo os resultados do diagnóstico situacional de sua escola. Foram organizados grupos de estudos com a finalidade de leituras (que incluíram a reavendo de diferentes concepções - de homem, de sociedade, e outras) e discussões, a partir de autores que discutem e

---

<sup>32</sup> Os objetivos do Observatório da Educação do Campo são: “realizar pesquisas sobre as políticas de Educação Superior desenvolvidas pelas universidades direcionadas aos grupos sociais rurais, produzindo subsídios para a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo.” O Observatório da educação do Campo foi criado no ano de 2007. Disponível em <https://goo.gl/8Aco1b>, consulta em 23/11/2016.

teorizam sobre a temática educação do campo, com a finalidade de (re)formulação do marco conceitual do PPP de cada escola; esse trabalho contou com a participação da comunidade escolar e foi apresentado através de Seminários Municipais, a todas as escolas da rede.

Em continuidade a esse processo, foram realizadas três Conferências Intermunicipais de Educação. Em 2014, a sede foi Tijucas do Sul, com a participação do município da Lapa; em 2015, foi no município da Lapa e em 2016, o município de Campo Largo sediou o evento. As três Conferências foram realizadas em parceria entre as SMEs e a Universidade TUIUTI do Paraná.

Em Tijucas do Sul, antes de se efetivar a mudança de nomenclatura nas escolas da rede municipal, foi priorizada a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos, revendo conceitos, filosofia, currículo, a partir de leituras, debates, discussões, grupos de estudos, palestras e seminários. Para isso, houve também uma parceria entre a Universidade TUIUTI e o município, iniciada no ano de 2011, segundo a pesquisadora Cruz (2016), com a oferta de curso em nível de pós-graduação lato sensu, presencial, para professores das redes estadual e municipal, com vistas à construção de um trabalho coletivo a respeito da concepção de educação do campo e das inúmeras questões que a envolvem.

No ano de 2014 a educação municipal ofertou um total de 250 horas de curso em todas as áreas (Educação Infantil, Séries Iniciais) embora o Estatuto do Magistério estabeleça a obrigatoriedade da oferta de 40 horas anuais.

O quadro a seguir apresenta uma síntese referente a esse trabalho desenvolvido.

QUADRO 8 – SÍNTESE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA SME TIJUCAS DO SUL (2011 A 2016)

ANO	INÍCIO DAS FORMAÇÕES RELACIONADAS À CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E À CONSTRUÇÃO DO PPP
2011	Estudo dirigido sobre a Concepção da Educação do Campo na Escola Rural Municipal Deputado Leopoldo Jacomel com os professores. Estudos de textos relacionados ao campo brasileiro de vários teóricos como: Maria Antônia de Souza; Miguel González Arroyo; Roseli Salete Caldart; Bernardo Mançano, entre outros.
2012	Debate com o grupo de gestores, coordenadores e diretores “A Educação do Campo e o Projeto-Político Pedagógico.” Professora Mestre em Educação: Patrícia de Paula Correia Marcoccia.
2013	Debatendo sobre a concepção da Educação do Campo, Educação Rural e PPP com todos os professores e funcionários das Instituições de Ensino. Professora Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná: Maria Antônia de Souza. Debates e Seminários relacionadas à Educação do Campo e encaminhamentos na Reestruturação dos Projetos Políticos-Pedagógicos com todos os professores e

	funcionários das Instituições de Ensino. Professora: Rosana Aparecida da Cruz.
2014	Formação continuada aos professores, diretores e coordenadores que atendem alunos nas salas de apoio, nas salas de recursos e classe Especial. Professora :Rosilda Borges de Lima. 1ºSeminário Intermunicipal de Educação do Campo abrangendo várias temáticas relacionadas a Educação.
2015	2ºSeminário Intermunicipal de Educação do Campo na Cidade da Lapa com todos os Professores da Rede Municipal de Ensino, abrangendo várias temáticas relacionadas a Educação. Debate explanação do Plano Municipal de Educação. Lançamento do livro coletivo, elaborado pelos professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental;( Meu Município minha Cultura) Encontros mensais com os Professores de cada turma para troca de experiências e discussões relacionadas ao campo brasileiro com diferentes temáticas: Diversidade, classes multisseriadas, Comunidades tradicionais, territorialidade, Políticas Educacionais e seminários sobre a construção do PPP. Realizado pela Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.
2016	Seminários relacionados ao Marco Operacional e encontro com todos os professores da Rede Municipal para reavaliar a construção do PPP. Encontro com todos os professores da Rede Municipal na Discussão sobre o livro didático do campo (PNLD); Realização do I Seminário Intermunicipal das Classes Multisseriadas. Debate com os gestores sobre o Regimento Escolar de cada Instituição. Realização do III Seminário Intermunicipal de Educação do Campo com o Município de Campo Largo e Lapa e demais municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

FONTE: CRUZ, Rosana Aparecida, 2016.

O percurso que vem ocorrendo na rede municipal de ensino de Tijucas do Sul referente à construção da concepção de educação do campo demonstra que passou por um processo de construção coletiva a partir de leituras, debates e discussões que colaboraram para o reconhecimento da identidade campesina para se pensar a proposta pedagógica das escolas e o currículo escolar a partir dessa realidade, com vistas à formação emancipatória de seus sujeitos - revelando compatibilidade com a concepção de educação do campo proposta neste texto.

Embora não existam receitas prontas para esse processo, como se pode perceber, é imprescindível que o poder público apoie essas iniciativas para que tenham continuidade. Infelizmente, nos âmbitos municipal, estadual e federal, percebe-se interesses antagônicos a cada nova gestão, precedidos de uma desvalorização do que foi realizado na gestão anterior, ficando muitas vezes 'esquecido' todo o processo construído; mas, se foram construídas as ideias e se as pessoas compreendem que são agentes da história, terão condições para se contrapor, exigindo o respeito à sua cultura e identidade, em detrimento de uma ideologia hegemônica que oprime e menospreza as pessoas que vivem e trabalham no campo.

Outras informações levantadas na primeira parte do estudo exploratório, serão comentadas a seguir. Merece destaque a resposta ao questionamento às SMEs quanto às possíveis mudanças constatadas a partir das discussões e eventos realizados sobre a temática e concepção de educação do campo.

Maiores valorizações de quem está no campo; trabalhar o local para incentivarem a ficar na sua origem, pois as cidades cresceram demais; também necessita recursos específicos para o campo. Porém, é necessário uma mudança cultural do pensamento (dos professores e alunos) para aprenderem a valorizar quem vive no campo. (Pedagoga da SME).

A fala da pedagoga revela que nesse município ainda predomina a concepção de educação rural que coloca a necessidade de mudança cultural para a valorização da identidade das pessoas que vivem no campo, afirmando que se faz necessário pensar na formação docente e a articulação do debate para a construção da concepção de educação do campo. Por outro lado, a pedagoga do outro município faz uma análise diferente, do momento em que se encontra esse município em relação ao processo de formação continuada e do processo educativo em andamento:

Com as discussões e debates relacionados à Concepção da Educação do Campo, percebemos frentes de trabalho na organização coletiva e isso é extremamente relevante, a valorização dos aspectos relacionados à cultura, o trabalho, a identidade, os modos de ser e de viver dos moradores do campo, antes distantes desse contexto. As pessoas passam a ser construtoras do seu conhecimento, não sendo meras expectadoras recebendo algo pronto e acabado, mas buscando e problematizando as questões inerentes ao meio em que vivem e isso tem contribuído numa nova concepção de pensar a educação e a própria sociedade. Novos direcionamentos vão se constituindo para melhor, levando em consideração práticas individualizadas em práticas coletivas levando em consideração os diferentes sujeitos no envolvimento dessa construção. Hoje, o município dialoga com a Educação do Campo, o processo é lento nessa construção e requer continuidade de estudos coletivos com a comunidade escolar. (Pedagoga da SME).

Na fala dessa pedagoga se percebe a visão de educação do campo como processo coletivo em construção a partir de leituras, debates e formação dos profissionais que atuam nas escolas de campo, valorizando sua identidade e cultura.

Quando foi perguntado sobre os projetos que a SME desenvolve, obteve-se as seguintes respostas:

Fazemos a Festa do Produtor Rural comemorado em julho, com desfiles das escolas municipais; Projeto Natal Luz que ocorre em dezembro, onde há concurso de premiação aos alunos na categoria desenho e redação (Tema de 2014: “Crescendo com Jesus com idade, sabedoria e graça”), cada escola (em parceria com a Secretaria de agricultura, visando o desenvolvimento sustentável, confecciona com materiais recicláveis durante o ano os enfeites que serão colocados na praça e no centro da cidade para enfeitar para o Natal, também são feitas apresentações de coral de natal. Outro evento cultural desenvolvido é o Festival de Dança Intermunicipal. Cada localidade tem também suas festividades religiosas, sendo a maioria das famílias da religião católica, embora se respeite a diversidade religiosa. O nosso município tem 53 anos de existência. (Pedagoga da SME).

O projeto que tínhamos chamado Agrinho – extinguiu, pois não trabalhava com a concepção da Educação do Campo, apresentava uma visão contraditória da Educação do Campo. O Projeto Comfloresta, também não temos mais, pois trazia visão do agronegócio e o modo de produção capitalista distante da realidade dos sujeitos do campo. Hoje temos: Projeto da leitura (Mala da leitura com vários exemplares e livros diversificados para diversas faixas etárias); Projetos: “Valores e Solidariedade”; “Meu Município e minha Cultura” (Livro Coletivo); Sarau da Poesia: “A Identidade dos Sujeitos do Campo de Tijucas do Sul”; Projeto: “Trânsito”; Projeto Ler e Pensar (parceria com Gazeta do Povo). OBS: Cada escola desenvolve os seus projetos específicos atendendo às suas demandas e necessidades. (Pedagoga da SME).

Nas colocações acima (das pedagogas das secretarias municipais) se percebe as diferentes visões, de educação rural e de educação do campo; no segundo relato, percebe-se o resultado de um processo em andamento. Em ambas as falas se percebe a valorização da cultura local, enfatizando características importantes a serem consideradas para o processo de debate e construção de uma concepção de educação do campo.

Souza (2016, f. 10), afirma que na educação rural “são os governos que determinam a gestão educacional”, ficando distantes os debates que problematizam a realidade dos povos do campo; enquanto que a educação do campo tem como elementos fundantes:

[...] projeto político de sociedade e de campo; projeto de educação vinculada ao trabalho e à cultura; concepção emancipatória/transformadora de educação; valorização da diversidade relacionada aos Outros com quem se dialoga no movimento da educação do campo. São diversos povos do campo, porém suas trajetórias de resistências, lutas e condição de trabalho tem muitos aspectos comuns. São trajetórias de perdas, conquistas, exploração, discriminação, preconceitos e desigualdades.

Enquanto que, na educação rural não há debates e se (super) valoriza o agronegócio, na educação do campo a participação é coletiva, com presença

marcante dos movimentos sociais na luta por terra, valorizando a sustentabilidade e o cuidado com a natureza (evitando uso de agrotóxicos).

Os depoimentos detalhados referentes à gestão democrática da escola estão registrados no Anexo XIII, onde percebe-se uma evolução gradativa do processo democrático a partir da eleição de diretores das escolas, embora ainda deixe a desejar a frequência da participação dos pais na discussão para a reformulação do PPP, num dos municípios. Há similaridade nos municípios estudados quanto aos coordenadores pedagógicos das escolas serem indicados pela Secretaria Municipal de Educação; e por terem, nas proximidades das escolas, mini postos de saúde, o que se considera aspecto positivo para o atendimento da comunidade local.

No Município de Quitandinha percebe-se uma maior articulação entre as secretarias municipais, especialmente entre as Secretarias de Agricultura e da Ação Social. Alerta-se, porém, para o cuidado que os órgãos públicos devem ter quanto às visões voltadas para políticas públicas rurais que minimizam a participação das pessoas nas decisões e as colocam como inferiores e subordinadas às pessoas que vivem na cidade.

Com relação ao acesso à internet nas escolas a pedagoga de um município disse que: “Todas as escolas tem acesso à Internet, embora algumas vezes o sinal falha. Apenas uma das escolas não tem os computadores para acesso dos alunos.” Enquanto que no outro município

apenas duas escolas não têm acesso à Internet, as demais todas possuem. No momento os técnicos estão averiguando o acesso e funcionamento e melhor ponto para instalação nestes locais, devido ao difícil acesso das áreas rurais e brevemente terão acesso. Esse Projeto é destinado às áreas rurais com internet gratuita. (Pedagoga da SME).

O descaso com a população que vive no espaço rural é histórico: a falta de acesso ao transporte coletivo para a cidade, as estradas em péssimo estado de conservação, o baixo investimento na formação dos professores, a falta de estrutura física nas escolas e em consequência disso a elevação dos índices de analfabetismo e a baixa escolaridade se concentram nas localidades do interior, conforme estudos desenvolvidos por Schwendler (2008), também comentados neste texto quando se discutiu as características da educação rural, comparativamente às da educação do campo.

Em relação à mudança da nomenclatura – substituição da expressão “escola rural” por “escola do campo”, constatou-se pelas respostas aos questionários e entrevistas, que a Secretaria Municipal de Educação de Tijucas do Sul considerou, em primeiro lugar, a incorporação de conteúdos curriculares voltados para a especificidade do campo, nas escolas do campo; enquanto que a mudança na nomenclatura para Escola do Campo, em Quitandinha, ocorreu em todas as escolas municipais e estaduais antes de se iniciar a discussão e a construção coletiva da concepção de educação do campo. Em Tijucas do Sul, atualmente, já ocorreu a mudança de nomenclatura nos colégios estaduais, embora ainda com pouca discussão referente à concepção de educação do campo e às necessárias alterações curriculares. É importante lembrar que a mudança *do nome*, em si, não é garantia de efetivação de uma concepção de Educação do Campo, o processo é mais amplo: exige leituras (formação), debates e discussões para a construção coletiva dessa concepção de educação do campo.

No próximo item será abordado como ocorre a formação dos professores nos colégios estaduais pesquisados nesses municípios.

#### 4.1.2 Formação inicial e continuada nos dois colégios estaduais pesquisados de Tijucas do Sul e Quitandinha

Os dois municípios contam com um total de nove Colégios Estaduais, sendo sete localizados em Quitandinha e dois em Tijucas do Sul. Foram coletados dados a respeito de um colégio estadual de cada município, fornecidos por pedagogos que atuavam nesses Colégios. Nos dois Colégios Estaduais pesquisados (39 professores de Quitandinha e de 53 professores), a formação continuada é ofertada anualmente, durante a “Semana Pedagógica”, com carga horária em torno de 48 horas anuais. Segue, no quadro abaixo, dados quantitativos a respeito da formação dos professores que atuam nesses colégios.

QUADRO 9 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DE DOIS COLÉGIOS ESTADUAIS DE TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA

Cursos frequentados pelos professores	Colégio Estadual de Tijucas do Sul (%)	Colégio Estadual de Quitandinha (%)
Graduação na disciplina em que atuam	100,0	100,0
Pós graduação Lato Sensu	90,6	76,9
Cursou Mestrado	1,9	0,0
Está cursando Mestrado	1,9	0,0

Concluiu PDE	1,9	2,5
Está cursando PDE	0,0	5,0
Vínculo empregatício QPM (Quadro Próprio do Magistério)	94,4	100,0

FONTE: Colégios Estaduais pesquisados, 2015.

Mesmo com a dificuldade de acesso à Universidade, os professores das escolas municipais e estaduais desses municípios apresentam formação inicial mínima, que é o magistério para as séries iniciais e a licenciatura para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Nos colégios estaduais, todos os professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério possuem graduação presencial na licenciatura em que atuam.

No Colégio Estadual de Quitandinha, uma das pedagogas concluiu recentemente o PDE e sua pesquisa se reportou ao Currículo da Escola do Campo, tendo promovido nesse Colégio, discussões com o grupo de professores, por meio de oficinas sobre a própria prática pedagógica. Essas atividades propiciaram a organização de uma proposta de currículo a partir de Eixos Temáticos<sup>33</sup>. Segundo seu depoimento, esse trabalho foi enriquecedor, tanto para seus estudos quanto para a escola.

A temática da Educação do Campo é abordada esporadicamente em textos que os colégios recebem da SEED/PR. No Colégio Estadual do Campo pesquisado, de Tijucas do Sul, três professores realizaram o Curso de Pós graduação lato sensu ofertado pela Tuiuti em parceria com a SME referente à temática da Educação do Campo; durante vários momentos do ano letivo a direção e equipe pedagógica promovem a formação continuada da seguinte maneira:

- Oficinas pedagógicas realizadas pelos próprios professores da escola:
  - Relacionada à educação do campo durante semana pedagógica, organizada por professora que havia concluído pós graduação lato sensu presencial, sobre a concepção de educação do campo e a importância da articulação do currículo escolar a partir dos eixos temáticos – leituras, discussão e trabalhos em grupos;
  - Relacionada à sustentabilidade e ao solo, organizada e apresentada pelo professor de Geografia;

<sup>33</sup> Os Eixos Temáticos estão previstos nas Diretrizes da Educação do Campo para ser trabalhados no currículo escolar visando atender as demandas dos povos do campo; são os seguintes: Trabalho – divisão social e territorial, cultura e identidade, interdependência campo e cidade - questão e desenvolvimento sustentável, organização política, movimentos sociais e cidadania.

- Relacionada à diversidade e gênero na escola, realizada por três professores das áreas de história, geografia e arte (parte teórica e teatro);
- Relacionada a diferentes temáticas sugeridas pela SEED durante a semana pedagógica a partir da leitura de textos e dos trabalhos em grupos, orientados pela equipe pedagógica;
- Oficinas pedagógicas realizadas por pessoas externas:
  - Nas áreas de língua portuguesa, matemática e ciências naturais, realizadas pelas assessorias pedagógicas de várias editoras que faziam a divulgação do PNLD;
  - Cultura afro brasileira com oficina de capoeira.
- Palestras realizadas por pessoas externas<sup>34</sup> referente aos temas:
  - Primeiros socorros, H1N1, DST, gravidez na adolescência;
  - Cuidados com o meio ambiente e a necessidade da comunidade participar e colaborar com o Projeto de Reciclagem do Lixo que ocorre através da coleta seletiva em todas as comunidades do município;
  - Legislação do servidor público e posturas corretas no trabalho com adolescentes;
  - Agricultura familiar, temática abordada pela EMATER no Encontro com demais agricultores que faziam parte de um Programa do MDA;
  - Educação especial no contexto escolar;
  - Cultura afro brasileira;
  - Neolinguística e o trabalho do professor inovador;
  - Trabalho infantil e ECA;
  - Função do vereador;
  - Mundo do trabalho.

Todos os professores e funcionários participam das oficinas e, para algumas temáticas, oficinas e palestras também são realizadas para os alunos. Outras atividades, eventos e cursos que façam parte da formação continuada de professores, ficam sob a responsabilidade e interesse de cada professor, sendo que

---

<sup>34</sup> Ministrado por diferentes pessoas na forma gratuita ou contratadas pela APMF da escola para tratar temáticas a partir das necessidades levantadas durante as reuniões de planejamento onde os próprios professores e funcionários sugerem os temas que necessitam que sejam trabalhados nas oficinas ou palestras.

alguns são divulgados e ofertados pela SEED (os quais serão mencionados adiante, na parte que trata da modalidade de formação à distância).

Observam-se inúmeras iniciativas de formação continuada utilizadas por esse colégio estadual de Tijucas do Sul, através de palestras e oficinas; o que torna o trabalho mais interessante é a participação do coletivo escolar na definição das temáticas a serem abordadas, o que vai ao encontro de uma gestão democrática.

Em relação à temática da educação do campo, ainda há um longo processo a ser percorrido, considerando-se que precisa ser construído coletivamente, para se configurar em apropriação da concepção de educação do campo.

No ano de 2014, os dois Colégios Estaduais de Tijucas do Sul participaram do Seminário de Educação do Campo ofertado pela Secretaria Municipal de Educação Tijucas do Sul com a discussão de vários temas: nuclearização das escolas, políticas públicas, concepção de educação do campo.

A formação continuada dos professores da rede estadual de ensino de Tijucas do Sul foi facilitada pela SME desse município ao possibilitar a participação no Seminário de Educação do Campo e por ampliar a oferta de vagas no curso de pós graduação em educação do campo (7 professores cursaram) junto aos demais professores na rede municipal pela Universidade Tuiuti, em Tijucas do Sul, na temática da Educação do Campo, juntamente com 13 professores da Rede Municipal de Ensino.

Na sequência serão destacadas respostas obtidas na segunda parte do estudo exploratório, referentes aos questionários respondidos por professores, coordenadores pedagógicos e diretores dos municípios de Tijucas do Sul e Quitandinha, envolvendo 15 escolas municipais localizadas no campo e três Colégios Estaduais, um localizado em região urbana, mas atende alunos de localidades rurais e dois situados em localidades rurais. Buscou-se informações referentes às propostas curriculares das escolas desses municípios, se estas contemplam a educação do campo, sobre os profissionais que atuam na educação, sua formação e temas de interesses de estudo para a formação continuada.

#### 4.1.3 Depoimentos de professores e pedagogos participantes que atuam em escolas das redes municipal e estadual

Inicialmente são apresentados os resultados dos levantamentos realizados durante a segunda parte do estudo exploratório, a respeito da rede municipal de ensino e dos dois colégios estaduais pesquisados nos municípios de Quitandinha e Tijucas do Sul, com dados obtidos junto às SMEs e às secretarias dos respectivos colégios estaduais. Do total de 29 professores e pedagogos que retornaram o questionário, treze (13) são dos colégios estaduais, dos quais seis atuam no Colégio Estadual de Quitandinha e sete, no Colégio Estadual de Tijucas do Sul; dezesseis (16) professores atuam nas redes municipais, dos quais seis são de Tijucas do Sul e dez, de Quitandinha.

QUADRO 10 – SÍNTESE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL E DOS DOIS COLÉGIOS ESTADUAIS PESQUISADOS

Itens observados	Tijucas do Sul Amostragem Col. Estaduais “A e B” (professores e pedagogas)	Quitandinha Amostragem Col. Estadual “C” (professores e pedagogas)	Tijucas do Sul Amostragem Diretores e pedagogos Rede Municipal	Quitandinha Amostragem Diretores e pedagogos da Rede Municipal
Mora na cidade	3	2	-	1
Mora no campo	4	4	6	9
Formação superior	2 pedagogia 1 Matemática 1 Biologia 1 Filosofia 1 História 1 Geografia	1 Pedagogia 1 Geografia 1 Biologia 1 Português 2 História	4 Pedagogia 2 Form. inicial professores	7 Pedagogia 3 Curso normal superior
Magistério nível médio	1	1	6	6
Pós grad. Lato sensu	6	6	6	6
Mestrado /PDE/doutorado	1	2	2	0
Profissão anterior	1 Comerciante	Mesma	1 Vereador	1 Lavradora
Vínculo emprego	2 PSS (*) 5 QPM (**)	6 QPM	6 QPM	8 QPM 2 PSS

FONTE: SMEs e Secretarias dos Colégios Estaduais pesquisados

(\*) PSS – Processo Seletivo Simplificado

(\*\*) QPM – Quadro Próprio do Magistério

Pelos levantamentos realizados constatou-se que a maior parte dos professores das redes municipais que responderam os questionários, cursaram pós-graduação Lato Sensu, assim como a maioria dos profissionais dos colégios

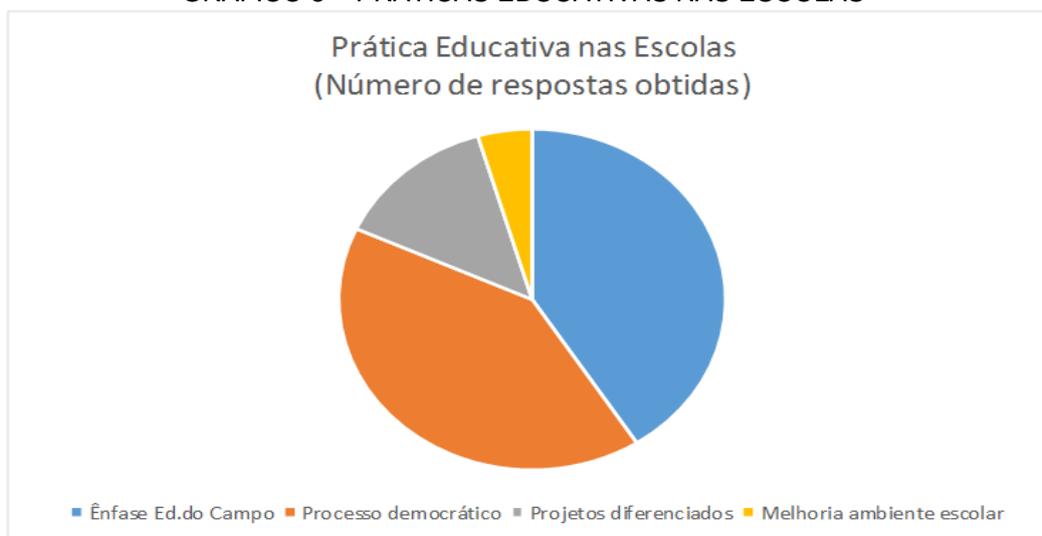
estaduais de Quitandinha e Tijucas do Sul, o que demonstra a preocupação desses profissionais em aprimorar sua formação continuada.

A maioria dos coordenadores e diretores da rede municipal que responderam as questões, iniciou na docência para atuação na educação infantil e ensino fundamental - séries iniciais, tendo frequentado apenas o curso de magistério nível médio, formação inicial básica exigida à época. Todos, atualmente, são graduados.

No entanto, poucos professores concluíram ou estão cursando mestrado, doutorado ou PDE, como parte do processo de formação continuada, não necessariamente por opção, mas por falta de condições que viabilizem o acesso a essas modalidades de formação. Esse dado pode significar que a pesquisa e a extensão, ao menos de forma sistemática e como parte da rotina do trabalho pedagógico, constituem uma realidade ainda distante para a maioria dos professores.

Em relação à função que desempenham atualmente, os nove professores atuam na coordenação pedagógica ou na direção das escolas municipais do campo, mas todos atuaram como docentes, em sala de aula. Uma das professoras de Quitandinha, da rede municipal, cuja profissão anterior era lavradora, demonstrou que se orgulha de sua origem campestre. Arroyo (2014) destaca a importância do enraizamento como fator de sustentação no presente, assim como para projetos futuros. Em relação às práticas educativas desenvolvidas por esses professores o gráfico a seguir passa uma ideia de como pensam os participantes a respeito das práticas educativas que a escola desenvolve, tendo como base as respostas à questão: 'O que considera fundamental na prática educativa da escola para atingir os objetivos de uma educação do campo?' (Anexo XIV).

GRÁFICO 5 – PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS



FONTE: Depoimentos dos participantes da pesquisa, 2015. Gráfico organizado pela autora.

As respostas obtidas indicam que a maior parte desses professores/coordenadores pedagógicos demonstram alguma compreensão do significado de educação do campo: em seus depoimentos, se referem a questões ou conteúdos intrínsecos a essa concepção, tais como: cultura, identidade, contexto social. Não houve referência às ações voltadas para a formação continuada específica em educação do campo. Por outro lado, ao destacarem a gestão democrática na escola, a importância do diálogo e da participação da comunidade no processo decisório das ações da escola, mesmo não explicitando com palavras, apontam para ações relacionadas à concepção de educação do campo que, por sua vez, subentende a participação coletiva como essencial no processo emancipatório de educação.

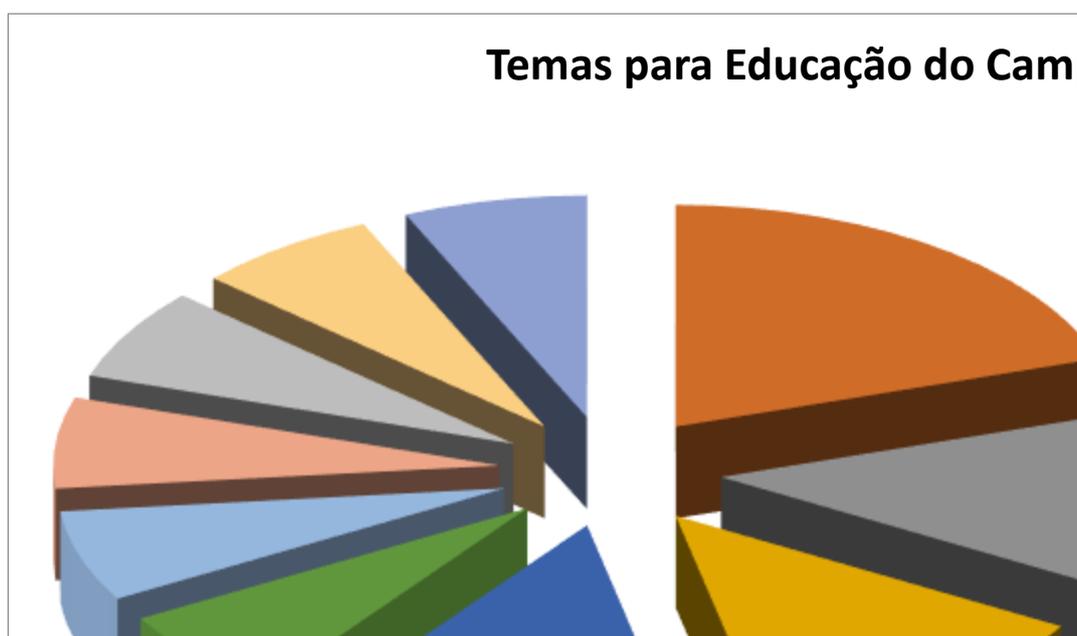
Com relação aos projetos diferenciados os professores se referem a estes como recursos que despertam a motivação dos alunos, por serem dinâmicos e criativos; com a devida apropriação do significado da concepção de educação do campo, poderão ser desenvolvidos na escola sob um novo olhar. O que chama a atenção é a referência à condição do ambiente (físico) escolar precário, explicitando que, por se situarem em região rural, essas escolas não dispõem de recursos físicos e materiais condizentes com o que consideram necessário para a prática de uma educação segundo a concepção de educação do campo. Essa ideia não foi explicitada nas respostas dos representantes das SMEs. Tal constatação indica que a concepção de educação rural ainda está presente nas ações executadas por esses órgãos, embora seus representantes façam referência à educação do campo.

Souza (2016, f. 14), enfatiza que na educação rural as “práticas são efetivadas em escolas com infraestrutura precária,” não tendo as mínimas condições físicas para um trabalho pedagógico que os alunos do campo precisam e merecem.

Quando os professores foram questionados sobre que curso consideram mais importante para a formação dos professores que atuam nas escolas de campo, a maioria se referiu especificamente à sua própria formação como sendo a mais indicada, o que pode significar que esses professores gostam da formação inicial que cursaram. Por outro lado, uma parte minoritária dos participantes da pesquisa considera importante a formação em nível de especialização, em Educação do Campo. Concorde-se com esses professores, por entender que uma especialização poderá desenvolver um programa de curso que inclua contribuições de diferentes áreas, para estudos e discussões a respeito da educação do campo.

O gráfico a seguir apresenta os temas que os participantes destacaram como mais importantes para serem trabalhados nas escolas do campo, em resposta à Questão: 'Que temas para estudos em relação à educação do campo você considera que devam constar em programas, cursos e/ou outras atividades voltadas para a formação continuada?' (Anexo XV)

GRÁFICO 6 – TEMAS IMPORTANTES A SEREM TRABALHADOS NAS ESCOLAS DO CAMPO



FONTE: Depoimentos dos participantes da pesquisa, 2015. Gráfico organizado pela autora.

O maior enfoque dos temas a serem trabalhados nas escolas do campo segundo os relatos são: meio ambiente, agroecologia, identidade, diversidade,

espaços e vivências no campo e na cidade, tecnologia e o trabalho a partir dos eixos temáticos (previstos nas Diretrizes para Educação do Campo). Essas ideias revelam que o caminho percorrido em relação às discussões sobre o currículo nas escolas do campo condiz com a concepção de educação do campo até agora abordadas neste texto.

Os temas propostos pelos professores participantes da pesquisa indicam que alguns deles demonstram conhecimento a respeito de educação do campo e da realidade da escola na qual estão inseridos.

As sugestões de temas para trabalhar com os alunos, segundo Freire, que trabalhava a partir de temas geradores, devem partir da realidade em que os educandos estão inseridos, portanto, as temáticas abordadas podem se diferenciar se as realidades de cada escola ou colégio forem diferentes; e assim também pode ocorrer com a educação do campo nos assentamentos, na escola do campo das comunidades quilombolas, indígenas, de faxinais, ribeirinhas ou de municípios rurais.

Caldart (2011), nos leva a pensar nas “matrizes pedagógicas” presentes na concepção de educação do campo, as quais remetem às diferentes pedagogias: pedagogia da terra, pedagogia do movimento, pedagogia da luta social, pedagogia da cultura, dentre outras; sendo que, essas matrizes pedagógicas trazem consigo diferentes histórias e diferentes realidades onde essas pessoas estão inseridas.

Para Arroyo (2014), o trabalho como princípio educativo é percebido a partir das formas como o homem modifica a natureza. O ser humano se torna cultural pelas coisas que produz com seu trabalho, pelos valores, símbolos e linguagem, se produz humanizando-se, libertando-se das condições de subalternização a que é submetido pelos detentores do poder; os movimentos sociais recuperam a visão de cultura à medida que repolitizam e articulam trabalho com resistência e libertação da condição a que estão submetidos. A cultura popular camponesa representada pelas festas, rituais, símbolos, místicas, cantos e danças tem significado se estiverem relacionadas ao trabalho e à produção camponesa. Desse modo, o ato de plantar, cultivar, colher os produtos do trabalho, utilizar o conhecimento e as técnicas para produzir são mais do que atos materiais, são atos culturais, são atos humanos. (ARROYO, 2014, p.103-104)

Em estudos desenvolvidos por Souza (2012), a pesquisadora caracteriza a concepção de educação contida nos documentos do MST como parte fundamental da pedagogia da prática social:

1. Apresenta uma concepção de sociedade fundamentada nas relações sociais e no trabalho; 2. Concepção de educação para provocar as mudanças sociais e como processo desencadeador da conscientização política; 3. Conhecimento é histórico na sua dimensão científica ao lado do conhecimento da experiência e da vivência coletiva; 4. Escola é lugar de apropriar conhecimentos e construção daqueles relacionados à terra, trabalho, luta social, reforma agrária, identidade social e política; 5. O educador é sujeito social e tem o direito de elaborar novos conhecimentos que permitam a ele “ser mais” como dizia Paulo Freire(...); 6. O educador é mediador no processo educativo (...); 7. A relação educador e educandos é horizontal, num processo dialógico (...); 8. A avaliação é desenvolvida no processo educativo por professores, alunos e comunidade; 9. A pesquisa é essencial na pedagogia da prática social; 10. O coletivo é o ponto de partida e de encontro para a socialização e sistematização de experiências e conhecimentos. (SOUZA, 2012, p.97-98).

Porém, considera-se que, para a efetivação de uma ‘pedagogia da prática social’ há, com certeza, um longo caminho a ser percorrido, que vai desde a divulgação dos materiais produzidos pelo setor de educação do MST, para possibilitar o conhecimento aos professores que atuam nas escolas do campo, promoção de momentos de reflexão sobre a prática; possibilidade de estágios; inclusão, nos currículos das Universidades, da temática da Educação do Campo, especialmente nas licenciaturas.

Em relação às mudanças fundamentais para a efetivação da concepção de educação do campo, os professores pesquisados apontam várias possibilidades

(Questão: Que outras mudanças considera fundamental para que a Escola do Campo cumpra sua finalidade e objetivos? ANEXO XVII):

- Formação dos professores na temática da educação do campo;
- Proposta de trabalho interdisciplinar a partir dos eixos temáticos;
- Autonomia para reconstruir seu PPP;
- Calendário escolar diferenciado, respeitando o período da colheita, com a festa das sementes;
- Mostra de trabalhos da vida campesina;
- Mudança das políticas públicas que melhor atendam as demandas da educação do campo.

Todas as sugestões feitas pelos professores da pesquisa são importantes para se pensar na construção da concepção de educação do campo, porém ainda há ausência de referência à participação coletiva nas decisões do âmbito escolar, pois não foram citadas sugestões a respeito de questões fundamentais, entre as quais a valorização da cultura local e a participação de pais e representantes das comunidades no processo de construção do Projeto Político Pedagógico de cada escola. Por outro lado, ressalta-se dentre as respostas, a referência à formação de professores direcionada à educação do campo, o que se considera uma das maneiras de melhor possibilitar esse processo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo e pesquisa realizados possibilitaram, além da ampliação dos conhecimentos e saberes que a experiência e as práticas desenvolvidas pela autora, ao longo dos anos de trabalho em escolas situadas em região rural, o distanciamento necessário que permitiu um olhar diferenciado para a atual realidade do campo, especialmente na região pertencente aos municípios onde a pesquisa se desenvolveu. Esse novo olhar é resultante das variadas experiências vivenciadas no período durante o qual houve a participação em aulas, seminários e demais eventos, permeados por diálogos reflexivos, tanto no espaço acadêmico, quanto nos espaços laboral e nos locais pesquisados.

A formação docente nos municípios estudados vem se desenvolvendo em diferentes formas, com ritmos variados. Embora se localizem próximos à capital do Estado, a realidade rural está presente nesses municípios: a principal fonte de renda é a agricultura e as pessoas que lá residem enfrentam problemas de acesso às escolas (e ao centro urbano) em dias muito chuvosos devido às condições de estradas, o que afeta a vida escolar dos alunos e também o processo de formação continuada dos professores.

A formação inicial nesses municípios ocorreu, para a maioria dos professores, de forma presencial, embora haja, em Quitandinha, um polo de educação à distância, onde parte dos professores cursam ou cursaram graduação em pedagogia; há um número acentuado de estagiários de pedagogia atuando na rede municipal desse município. Por outro lado, todos os professores dos colégios estaduais dos municípios pesquisados cursaram as licenciaturas nas áreas em que ministram aulas.

A formação continuada dos professores ocorre principalmente durante a semana pedagógica nas redes municipais e nos colégios estaduais. As atividades e eventos que as Secretarias Municipais de Educação programam, coordenam e/ou executam, são diversificadas: oficinas pedagógicas, palestras, grupos de estudos, seminários, além da oferta de curso à distância em parceria com uma das SME, para formação inicial em nível de graduação.

Constatou-se também, em algumas escolas, iniciativas que incentivam a participação dos demais profissionais que nelas atuam, em atividades de formação continuada para os professores, organizadas pela equipe pedagógica, a partir de

temáticas previamente sugeridas e com o devido respaldo teórico. Buscam encontrar possíveis soluções para questões que surgem no cotidiano escolar. Essa dinâmica de trabalho no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de uma prática compatível com a concepção de educação emancipatória, na medida em que todos têm acesso e participam de discussões com a finalidade de atingir objetivos comuns, voltados para a formação dos alunos.

O acesso aos níveis de mestrado e doutorado, pelos professores, ainda é uma realidade distante nesses municípios, pois são poucos os que participaram ou estão participando desse nível de formação (*stricto sensu*). Considera-se fundamental que o professor tenha acesso ao conhecimento de princípios e orientações básicas que norteiam o ato de pesquisar a fim de incorporá-lo como hábito no cotidiano do seu trabalho e consiga ampliar sua visão sobre a educação, refletir a respeito das relações entre a teoria e a prática, conhecer as diferentes concepções e assim também desenvolver seu próprio pensamento.

Nos Colégios Estaduais pesquisados se constatou situações diferentes em relação às escolas municipais, já que estes seguem as políticas emanadas pela SEED. Embora tenha ocorrido mudanças de nomenclatura (do nome “rural” para “do campo” ou da incorporação “campo” no nome da escola), o que se percebeu nas falas dos participantes da pesquisa, foi que pouco tem sido discutida a concepção de educação do campo, ficando a formação dos professores mais restrita à iniciativa individual, no sentido de tentar aproveitar as possibilidades que se apresentam, submetendo-se a processos seletivos.

Percebeu-se nesses municípios, com base nos dados informados e nas respostas dos participantes, a presença das concepções de educação rural e de educação do campo – ora convivendo esses contrários no mesmo ambiente de trabalho, ora em espaços específicos de escolas e/ou no âmbito das Secretarias de Educação

Em grande parte das escolas, principalmente as situadas em áreas rurais, a mudança da nomenclatura não ocorreu somente após estudos e discussões a respeito da concepção de educação do campo, ou mesmo paralelamente a essa mudança. Da mesma forma não foram tomadas, no âmbito das políticas educacionais, determinadas iniciativas (ao menos com a necessária amplitude), essenciais para que as mudanças pudessem se concretizar, tais como, por exemplo: quanto às condições de trabalho e de formação dos professores e demais

profissionais que atuam nas escolas; e quanto à infraestrutura dos municípios e das escolas, tendo-se mantido medidas e ações que se coadunam com a concepção de educação rural.

O incentivo à participação dos professores em cursos à distância parece ter se restringido à “correção” da defasagem na formação dos professores, quanto ao nível de escolaridade exigido pela legislação educacional, a julgar pelo posicionamento percebido nas respostas de participantes da pesquisa. Outra medida que reforça a percepção de uma prática caracterizada pela concepção de educação rural, é a contratação de quantidade significativa de estagiários para atuarem como substitutos em salas e/ou em atividades externas, com os alunos, as quais devem estar sob a responsabilidade de professores graduados. Essas medidas se coadunam com posturas economicistas, que tratam a educação priorizando a redução de custos e investimentos, mesmo que em detrimento da qualidade.

Nas escolas das redes municipais de ensino dos municípios estudados, percebeu-se diferenças significativas quanto à compreensão e conhecimento que os professores, pedagogos e outros profissionais que participaram da pesquisa demonstram ter a respeito da concepção de educação do campo.

Nos Colégios Estaduais dos municípios pesquisados há uma preocupação com os conteúdos relacionados à educação do campo e os professores os identificam no currículo. Porém, com base nas respostas aos questionários, constatou-se que há necessidade de maior ênfase para a especificidade dessa área, nas atividades e cursos de formação continuada dos professores que atuam nessas escolas de campo estaduais.

Constatou-se que a concepção de educação do campo se apresenta com maior visibilidade no município que tem viabilizado um trabalho coletivo entre a escola e a SME e em parceria com instituições de ensino superior, com vistas à formação continuada. O desenvolvimento de pesquisas por professores que cursam pós-graduação e outros programas (PDE, por exemplo), estimula e contribui para que haja organicidade e consistência na execução das ações.

Enfatizou-se que a concepção de educação do campo tem sua raiz nos movimentos sociais e na participação dos sujeitos que fazem parte de cada comunidade, configurando-se numa prática dialógica e emancipatória de seus sujeitos. Da mesma forma, que a formação docente (inicial e continuada) deve

permeiar todo o trabalho desenvolvido nas escolas do campo, valorizando a cultura e a identidade dos povos do campo, vivenciados através das místicas, da participação coletiva, na luta pelos direitos à terra, à educação, à alimentação, à saúde e à moradia; e, a garantia desses direitos está na ação dos movimentos sociais que visam sua efetivação através das políticas públicas. Para ilustrar essa compreensão, procurou-se explicitar e representar sinteticamente, na figura de uma árvore (a seguir), o processo por meio do qual a concepção de educação do campo foi historicamente construída.

FIGURA 3 – EDUCAÇÃO DO CAMPO



FONTE: A autora, 2016

É fundamental que o processo de formação continuada seja resultante da participação, em todas as fases, dos professores das escolas e dos responsáveis pela programação e execução dos programas e atividades formativas. O professor, nesse processo de formação continuada, tem a oportunidade de refletir e analisar a própria prática, assim como as do conjunto de professores que atuam num determinado contexto, com o auxílio do suporte teórico já construído. Nesse movimento constante vai se (re)construindo profissionalmente, assumindo posicionamentos com base em princípios e concepções nos quais acredita e lhe permitam autoanalisar-se e analisar a realidade que o rodeia e da qual faz parte.

O estudo, as leituras e o acesso a diferentes recursos de formação continuada abrem espaço aos professores para questionamentos e para a não

aceitação do *status quo*, possibilitando projetar-se de maneira diferente ao futuro que almejam alcançar, com sonhos e possibilidades, como seres humanos emancipados, conhecedores de que são sujeitos da própria história e de que podem provocar mudanças, na direção de seus sonhos. Porém, esse modo de pensar não é compatível com aqueles que, embora no exercício de cargos públicos, atuam em defesa de interesses hegemônicos, daqueles grupos detentores de poder.

Ao desenvolver uma prática emancipatória, intrínseca à concepção de educação do campo, é possível ao professor manifestar sua posição e contrariedade às injustiças sociais e desempenhar seu trabalho junto aos alunos de forma a contribuir para que possam desenvolver o pensamento reflexivo e crítico, com conhecimento da temática da educação do campo, para trabalhar e lutar pelos direitos de seus alunos e contribuir para que acreditem na possibilidade da concretização de seus sonhos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. **Paulo Freire Ontem e Hoje – Textos e Contextos**. Recife: Prazer de Ler, 2013.

ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ANDRÉ, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Epu, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado de arte**. Brasília: Unesco, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Paola; BUNN, Denise Aparecida; COSTA, Alexandre Marino; KAULING, Flávio Augusto Serra; MORÉ, Rafael Pereira O campo; PEREIRA, Mércia. **Acesso á educação superior no Brasil: O desafio da inclusão dos jovens brasileiros segundo o PNE**. et. al. Trabalho apresentado no 10. Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América del Sur, Mar del Plata, 2010.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

BIKLEN, Sari; BOGDAN, Robert. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BOUTIN, Gérald; GOYETTE, Gabriel; HÉBERT, Michelle Lessard. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**. Portugal: Instituto Piaget, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: Marcos Normativos**. MEC – SECADI, DF, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, MEC, DF, 2016.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/jQsZ28>>.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 20 fevereiro 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/zXZfua>>. Acesso em: 16 fevereiro 2015.

CRUZ, Rosana A. **Reestruturação do Projeto Político Pedagógico das Escolas localizadas no Campo no Município de Tijucas do Sul**. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2014.

FARIA, Adriano Antonio. **Formação continuada de professores das escolas rurais**: cursos de especialização à distância e contrapontos com a educação do campo. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; GONÇALVES, Irlen Antônio; PAULINO, André Luiz; VIDAL, Diana Gonçalves. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FORQUIM, Jean Claude. **Escola e Cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRAGO, Antônio Viñao. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas**. 2. ed. Espanha: Ediciones Morata, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. 1. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paul: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Helena Célia de Abreu; MOLINA, Mônica Castagna. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. **Em aberto**, DF, v. 24, n. 85,p. 1-177, abr. 2011.

FREITAS, Helena Célia de A. et al. Educação do Campo. **Em Aberto**, DF, v. 24, n.85, p. 1-126. abr. 2012.

GABARDO, Cleusa Valério. **A Formação de Professores em Perspectivas Internacionais**: Estudo Comparado entre Modelos Europeus e Brasileiros. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Salamanca, Espanha, 2006.

GABARDO, Cleusa Valério. Dossiê Dimensões Formativas do Ensino Superior no Século XXI: O Sentido Democrático da Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Escola Básica. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 93-169, mai./ago. 2010.

GABARDO, Cleusa Valério; HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Formação do Pedagogo no Brasil e o Processo de Construção de Proposta Curricular do Curso de Pedagogia na UFPR (1996-2011). **Ediciones Universidad de Salamanca**, Espanha, v. 20, p. 219-231, dez. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: Epistemologia e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, Evandro. PIMENTA, G.S. **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Tradução de: BUENO, Daniel. Porto Alegre: Artmed, 1997. Título original: Teachers as Intellectuals.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análises de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 1, p.133-150, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/hZKmQj>>. Acesso em: 18 fevereiro 2015.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de SOUZA, Gizele de. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Título original: La culture scolaire comme objet historique.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-37, dez. 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MAFRA, Leila de Alvarenga. **Abordagem Sociocultural na sociologia dos estabelecimentos escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNADJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais: Pesquisas Quantitativas e Qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

MENDES, Marciane Maria. **Escola de Campo e o seu significado: o ponto de vista dos professores e professoras da rede estadual do Paraná**. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MENEZES, Maria Gabriela de.; SANTIAGO, Maria Elizete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, Mary Carneiro Paiva. Educação do Campo: Concepção, contribuições e contradições. **Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 12, n. 140, p. 44-52, jan. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/9XJdwr>>. Acesso em 5 fevereiro 2015.

PALUDO, Conceição. Movimentos Sociais e Educação Popular: atualidade do legado de Paulo Freire. In: SEMINÁRIO DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO POPULAR, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2008, Pelotas. **Anais...** Pelotas: IFRS – Campus Pelotas, 2008. p. 1-13.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. SEED, PR, 2006.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**. SEED, PR, 2008.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e Educação no Movimento Camponês: liberdade ou emancipação?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42 set./dez. 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura?** 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SCHWENDLER, Sônia F. et al. Dossiê Educação do Campo e Movimentos Sociais: Saberes, Práticas e Políticas. **Educar**, Curitiba, n. 55, p. 15-167, jan./mar. 2015.

SERRA, Elpídio; SIQUEIRA, Juliana Margarida. A agricultura Familiar e a permanência da população do campo no município de Quitandinha (Região Metropolitana de Curitiba). In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE ESTUDOS TERRITORIAIS, 7., 2014, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: UEPG – Campus Central, 2014.

SILVA, Fabiane de Cássia Tavares. Cultura Escolar: Quadro Conceitual e Possibilidades de Pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Maria Antônia de. **A Educação do Campo no Brasil**. Curitiba, 2016. Texto impresso.

SOUZA, Maria Antônia de (Coord.). **Educação do Campo na região metropolitana de Curitiba:** diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos. Curitiba: UTP – Biblioteca Central, 14 dez. 2016. (Observatório da Educação, CAPES – AUXPE 0824/2013). Projeto concluído.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo:** Propostas e Práticas Pedagógicas do MST. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WARREN, Ilse Scherer. Da mobilização aos Movimentos Sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, jan./abr. 2006.

WIKIPÉDIA. **Escola Nova**. Disponível em: <<https://goo.gl/UaUSut>>. Acesso em: 3 janeiro 2016.

WIKIPÉDIA. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Disponível em: <<https://goo.gl/jucQ8Z>>. Acesso em: 03 janeiro 2015.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras – Chave:** Um Vocabulário de Cultura e Sociedade. Tradução de: VASCONCELOS, Sandra Gardini. São Paulo: Boitempo, 2007. Título original: Keywords: A Vocabulary of Culture and Society.

## ANEXO I – ESTUDO EXPLORATÓRIO - 1ª PARTE

### QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PEDAGOGAS QUE ATUAM NAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E NOS COLÉGIOS ESTADUAIS

**Dados da entrevistada:**

- Pedagoga há \_\_\_\_\_ anos. Atua na Sec. Educação há \_\_\_\_\_ anos.
- Função que desempenha: \_\_\_\_\_
- Formação: \_\_\_\_\_

**A. Composição da Rede Municipal de Ensino - Educação Infantil e Ensino Fundamental / anos iniciais.**

Total de escolas e de alunos do 1º ao 5º ano:

- 3. Escolas Urbanas: \_\_\_\_\_ Total de alunos: \_\_\_\_\_
- 4. Escolas do Campo: \_\_\_\_\_ Total de Alunos: \_\_\_\_\_

**Total de Centros/turmas de Educação Infantil:**

- 3. Creches Urbanas \_\_\_\_\_ Total de alunos: \_\_\_\_\_
- 4. Creches Rurais: \_\_\_\_\_ Total de alunos: \_\_\_\_\_
- 5. Educação Infantil urbana: \_\_\_\_\_ Total de alunos: \_\_\_\_\_
- 6. Educação Infantil rural: \_\_\_\_\_ Total alunos: \_\_\_\_\_

**Composição da Rede Estadual de Ensino – Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos**

**Ensino Fundamental - anos finais (6º ao 9º ano) - Total de escolas e de alunos**

**7. Escola do campo, por período:**

- diurno: \_\_\_\_\_ Total de alunos: \_\_\_\_\_
- noturno: \_\_\_\_\_ Total de alunos: \_\_\_\_\_

**8. Escolas urbanas, por período:**

- diurno: \_\_\_\_\_ Total de alunos: \_\_\_\_\_
- noturno: \_\_\_\_\_ Total de alunos: \_\_\_\_\_

**Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - Total de escolas e de alunos**

**9. Escola do campo, por período:**

- diurno: \_\_\_\_\_ Total de alunos: \_\_\_\_\_

- noturno: \_\_\_\_\_ Total de alunos: \_\_\_\_\_

**10. Escolas urbanas, por período:**

- diurno: \_\_\_\_\_ Total de alunos: \_\_\_\_\_

- noturno: \_\_\_\_\_ Total de alunos: \_\_\_\_\_

**11. Já houve a mudança oficial da nomenclatura das escolas do Município situadas na região rural, para escolas do Campo?**

( ) Não ( ) Sim. Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

**12. As propostas pedagógicas das escolas são as mesmas para as escolas urbanas e do campo?**

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não

**13. Se a resposta do item “12” foi “não”, explique resumidamente como se efetivou ou está se efetivando o processo de mudança nas propostas pedagógicas das Escolas do Campo.****C. Pessoal Docente atuante na rede municipal de ensino**

14. Total de professores: \_\_\_\_\_

15. Nível de formação dos professores (preencher nº):

- Magistério/Ensino Médio: \_\_\_\_\_

- Graduação em Séries Iniciais: \_\_\_\_\_

- Graduação em Educação Infantil: \_\_\_\_\_

- Graduação em Pedagogia: \_\_\_\_\_

- Outra(s) graduação(ões), por áreas do conhecimento:

- Pós graduação (latu sensu):

Completa: \_\_\_\_\_ Cursando: \_\_\_\_\_

- Mestrado:

Completo: \_\_\_\_\_ Cursando: \_\_\_\_\_

- Doutorado

Completo: \_\_\_\_\_ Cursando: \_\_\_\_\_

**16.O Município propicia aos professores formação específica relacionada à Educação do Campo?**

(    ) Não.    (    ) Sim; Como se intitula? \_\_\_\_\_Carga horária ofertada pela Secretaria de Educação nessa temática:\_\_\_\_\_

Quando ou em que circunstâncias ocorrem?

---

---

Carga horária ofertada pela Secretaria de Educação em outras temáticas:\_\_\_\_\_

**17.Há algum momento de formação ou troca de experiências entre os professores e ou pedagogos da Secretaria Municipal de Educação e os dos Colégios Estaduais?**

(    ) Não

(    ) Sim. Explique quando e em que circunstâncias ocorrem:

---

---

**18.O que você destaca como importante e que muda (para melhor ou pior) com essa visão/implementação de uma proposta de Educação do Campo nas escolas?**

---

---

**19. Descreva os projetos que a Secretaria de Educação vem desenvolvendo com ou sem parcerias com outras secretarias municipais:**

---

---

**20. A cultura local de cada comunidade é levada em conta e inclusa no PPP de cada escola? Se a resposta for sim, cite alguns exemplos:**

---

**21. Em que momentos os pais participam da escola? Como é essa participação?**

**22. Por favor anote algumas considerações relevantes que gostaria de destacar e que não foi lembrado de perguntar no que diz respeito à Educação do Campo em seu Município:**

---

---

**23. Quanto a gestão democrática, descreva como ocorre no Município:**

- Atuação dos Conselhos Escolares e da APMF;
- Existem representantes de turmas dos alunos ou Grêmio Estudantil?
- A escolha dos diretores como é feita?
- E os coordenadores pedagógicos das escolas como são escolhidos?
- Todas as escolas possuem coordenadores e diretores?
- Em relação aos Conselhos de Classe Finais nas escolas municipais, a Secretaria de Educação participa ou não? Por que? (Pode descrever num único texto as respostas acima)

---

---

---

---

---

---

---

**24. Em relação ao acesso a internet, uso de computadores pelos alunos nas escolas, quantas destas tem acesso?**

---

**ANEXO II – 2ª PARTE ESTUDO EXPLORATÓRIO**

**AOS PEDAGOGOS QUE ATUAM NAS ESCOLAS MUNICIPAIS E**

**PROFESSORES NOS COLÉGIOS ESTADUAIS**

**1. DADOS PESSOAIS**

Nome (opcional-exclusivamente para tabulação dos dados):

.....

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade: ( ) entre 20-30 anos ( ) entre 31- 40 anos ( ) entre 41-50  
anos ( ) mais de 50 anos

Residência: ( ) Zona urbana ( ) Zona rural

**2. ESCOLARIDADE/FORMAÇÃO**

Magistério – nível médio:  ( ) Sim ( ) Não	Graduação completa:  ( ) Sim. Curso: .....  ( ) Não
Especialização completa:  ( ) Sim. Área: .....  ( ) Não	Cursando Especialização:  ( ) Sim. Área: .....  ( ) Não
Mestrado completo:  ( ) Sim. Área: .....  ( ) Não	Cursando Mestrado:  ( ) Sim. Área: .....  ( ) Não
PDE:	Cursando PDE:

<input type="checkbox"/> Sim. Área de Pesquisa: ..... <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim. Área de Pesquisa: ..... <input type="checkbox"/> Não
Doutorado completo: <input type="checkbox"/> Sim. Área de Pesquisa: ..... <input type="checkbox"/> Não	Cursando Doutorado: <input type="checkbox"/> Sim. Área de Pesquisa: ..... <input type="checkbox"/> Não

### 3. DADOS FUNCIONAIS

**3.1 Trabalha em Secretaria de Educação:**  Municipal  Estadual

**3.2 Tempo de trabalho neste órgão:**

menos de 1 ano  1 a 5 anos  6 a 10 anos  mais de 10 anos

**3.3 Vínculo empregatício:**  Estatutário(a)  Celetista  Outro.  
Qual? \_\_\_\_\_

**3.4 Cargo:**  Professor(a)  Pedagogo(a)  Outro.  
Qual? \_\_\_\_\_

**3.5 Função que desempenha atualmente e há quanto tempo:**

Magistério: \_\_\_ meses; \_\_\_ anos  Coordenação pedagógica: \_\_\_ meses; \_\_\_ anos

Direção de escola: \_\_\_ meses; \_\_\_ anos  Outra. Qual?

**3.6 Funções que desempenhou antes da atual, e por quanto tempo:**

Magistério: \_\_\_ meses; \_\_\_ anos  Coordenação pedagógica: \_\_\_ meses; \_\_\_ anos

Direção de escola: \_\_\_ meses; \_\_\_ anos  Outra. Qual?

**4. O QUE CONSIDERA FUNDAMENTAL NA PRÁTICA EDUCATIVA QUE SE DESENVOLVE NA ESCOLA (em sala de aula e/ou em outros espaços), PARA ATINGIR OS OBJETIVOS DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO? JUSTIFIQUE A RESPOSTA.**

---

---

---

**5. QUE FORMAÇÃO (GRADUAÇÃO E PÓS GRADUAÇÃO) CONSIDERA NECESSÁRIA PARA QUEM ATUA COMO PROFESSOR OU COMO PEDAGOGO EM ESCOLA DO CAMPO, E POR QUÊ?**

---

---

**6. QUE TEMAS PARA ESTUDOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DO CAMPO VOCÊ CONSIDERA QUE DEVAM CONSTAR EM PROGRAMAS, CURSOS E/OU OUTRAS ATIVIDADES VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA? JUSTIFIQUE:**

---

---

## **7. ATIVIDADES COMPLEMENTARES**

**7.1 Participou ou participa de grupos de estudos ou de outras atividades voltadas para a Educação do Campo?**

( ) Não      ( ) Sim. Qual (is)?

---

**7.2 Apresentou ou publicou estudos e pesquisas na área da Educação do Campo?**

( ) Não      ( ) Sim.

Título(s) \_\_\_\_\_

( ) Outras. Quais?

---

## **8. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA**

8.1 As escolas do campo existentes no município onde você atua já se encontravam em processo de desenvolvimento de uma educação do campo, anteriormente à sua oficialização como Escolas do Campo?

( ) Sim                      ( ) Não

**8.2 Houve mudanças no currículo dessas escolas, com a implantação da Educação do Campo?**

( ) Não

( ) Sim.      ( ) Parcialmente. Cite a(s) que considera mais significativa(s):

**8.3 QUE OUTRAS MUDANÇAS CONSIDERA FUNDAMENTAL PARA QUE A ESCOLA DO CAMPO CUMPRA SUA FINALIDADE E OBJETIVOS? JUSTIFIQUE A RESPOSTA.**

## **9. OUTRA CONTRIBUIÇÃO E/OU SUGESTÃO QUE DESEJE APRESENTAR**

---

---

## ANEXO III – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PEDAGOGAS DOS COLÉGIOS ESTADUAIS

### Rede Estadual

**1. Turmas que atendidas:**

( ) 6º ao 9º ano – Períodos: \_\_\_\_\_ Total de alunos: \_\_\_\_\_

( ) Ensino Médio – Períodos: \_\_\_\_\_ Total de alunos: \_\_\_\_\_

**2. Formação dos professores:** Total de professores: \_\_\_\_\_

Favor anotar o número de professores nos parênteses abaixo:

( ) Professores com doutorado

( ) Professores cursando doutorado

( ) Professores pós graduados (mestrado – strictu sensu)

( ) Professores cursando Mestrado

( ) Professores com PDE

( ) Professores cursando PDE

( ) Professores pós graduados (Latu sensu)

( ) Professores cursando Pós graduação (Latu Sensu)

( ) Professores graduados em suas disciplinas

( ) Professores acadêmicos em suas disciplinas.

**3. Já foi feita a mudança de nomenclatura para Educação do Campo?**

( ) Não.

( ) Sim. Quando? \_\_\_\_\_

**4. Houve alteração no Projeto Político Pedagógico (Propostas Pedagógicas das disciplinas) em relação à Educação do Campo?**

( ) Não.

( ) Sim. Como foram feitas essas alterações?

**5. Existe alguma formação específica em relação à Educação do Campo?**

( ) Não.

( ) Sim. Qual/como?

**6. Cite alguns pontos positivos da dualidade administrativa com a Escola Municipal:**

---

---

**7. O que você destaca de importante e que muda com essa visão/implementação de Educação do Campo nas escolas?**

---

---

**ANEXO IV – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES****Questionário aos professores****1. Mora:**

Zona urbana                       Zona rural

**2. Formação:**

magistério

Graduação na disciplina que leciona

Pós graduação *latu sensu*

Cursando mestrado

Cursando doutorado

Cursando PDE

Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**3. Houve alteração dos conteúdos do (PPP) Projeto Político Pedagógico após a mudança da nomenclatura para educação do campo?**

Sim, eu ajudei a elaborar com meus colegas.

Sim, porém não ajudei na alteração (apenas alguns professores participaram dessas mudanças curriculares).

Sim, houve participação dos professores e demais membros do Conselho Escolar e da comunidade.

Sim, foi feita pela Equipe Pedagógica.

Não houve alteração no PPP.

**4. Houve alguma alteração em sua prática pedagógica para adequar os conteúdos da Educação do Campo?**

Não.  Sim.

Quais? \_\_\_\_\_

**5. O que você destaca de importante e que muda que com essa visão/implementação de Educação do Campo em sua escola?**

---

**6. Você participou de cursos de formação continuada relacionado à temática da Educação do Campo? ( ) Não ( ) Sim**

Quando ocorreu? \_\_\_\_\_ Carga horária: \_\_\_\_\_

**7. Atua há quanto tempo como professor (a)? \_\_\_\_\_**

**8. Atua há quanto tempo nessa escola? \_\_\_\_\_**

## ANEXO V – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR REDE

### MUNICÍPIOS DE QUITANDINHA E TIJUCAS DO SUL

Nível de ensino e situação geográfica das escolas	Rede Estadual Quitandinha	Rede Estadual Tijucas do Sul	Rede Municipal Quitandinha	Rede Municipal Tijucas do Sul	Sub total
<b>A. Educação Infantil</b>					
Creches Urbanas			345	181	526
Creches Rurais			0	281	281
Total			345	462	807
<b>B. Ensino Fundamental 1º ao 5º ano</b>					
Escolas urbanas			660	429	1089
Escolas rurais			860	1000	1860
Total			1520	1429	2949
<b>C. Ensino Fundamental 6º ao 9º ano</b>					
Escolas Urbanas	343	596			343
Escolas Rurais	665	400			1661
Total	1018	996			2014
<b>Ensino Médio</b>					
Escolas Urbanas	365	284			365
Escolas Rurais	440	200			924
Total	805	484			1289

**ANEXO VI – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NOS MUNICÍPIOS DE  
TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA**

Itens/categorias de análise	Rede Estadual Quitandinha	Rede Estadual Tijucas do Sul	Total	Rede Municipal Quitandinha	Rede Municipal Tijucas do Sul	Total
Magistério nível médio				2	10	12
Graduação Séries Iniciais					40	40
Graduação Educação Infantil					40	40
Pedagogia	3	4	7	78	40	125
Estagiário				40	10	50
Outra graduação específica	36	49	85	20	5	110
Pós graduação lato sensu	30	48	78	30	75	105
Mestrado	1	2*	3	1	2	6
Doutorado	0	0	0	0	0	0
PDE	3**	1	4			4
Total de professores	39	53	92	160	149	570

\*1 professor em curso \*\*2 professores em curso

## **ANEXO VII - FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE TIJUCAS DO SUL - RELATO DE ENTREVISTA NA SME**

### **FORMAÇÕES EM 2009/ 2010/ 2011:**

Os temas da Semana Pedagógica de 2009 foram: “Motivando o Ensinar e o Aprender”, em 2010: “Nas mãos do professor a possibilidade do sucesso para a vida” e “A leitura do mundo e o mundo da Leitura”; em 2011: “Professor aquele que ensina e aprende” e “A Literatura transcende do real para o imaginário”; em 2012: “Ampliando as possibilidades para a ação docente” e “A música e o processo de aprendizagem”;

Iniciamos os debates da concepção da Educação do Campo final de 2012. Num primeiro momento com os Coordenadores e diretores. Em 2013 ampliamos a discussão com todos os professores, funcionários, pais de alunos e comunidade escolar. Este debate somente chegou ao município quando iniciei o mestrado e comecei a participar do Observatório de Educação, desconhecíamos os princípios da Educação do Campo.

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES/2013:**

- Coletivo de estudo sobre o PPP em relação a concepção do campo (grupos de estudos nas instituições escolares- I marco situacional);
- Concepção da Educação do Campo versus Educação Rural;
- Tema: “Construindo Saberes” - “Analisando o PPP e o Currículo, sintonizando com o processo de Ensino e Aprendizagem”.
- Diálogo sobre a Concepção da Educação do Campo e análise do Projeto Político – Pedagógico;
- Seminário com os professores da Rede em que cada Instituição apresentou o I Marco Conceitual;
- Refletindo e reorganizando o currículo com todos os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- Pró - Letramento;
- Pnaic - Pacto da alfabetização na Idade Certa; Ênfase na Alfabetização e Letramento

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ 2014:**

- Em 2014 a semana Pedagógica teve como tema: “Profissional da Educação: Planejamento e Ética, caminhando de mãos dadas”. A importância do planejamento na Educação do Campo. Revendo o planejamento na coletividade;
- No primeiro e segundo semestre tivemos : encontros e oficinas para a Educação Infantil na perspectiva da Educação do Campo; Para o Ensino Fundamental, Ensino Religioso na perspectiva da diversidade; Oficina de Arte; Oficina de Educação Física; Oficina de Geografia (questões socioambientais); Grupos de estudos sobre o PPP e a Concepção da Educação do Campo (Marco Conceitual); Formação aos professores que atuam nas Classes Especiais, sala de Recursos e sala de apoio com temáticas relacionadas a Alfabetização e Letramento, raciocínio lógico, dificuldades de aprendizagem entre outros;
- Pnaic - Pacto da alfabetização na idade certa; Ênfase na Alfabetização Matemática.
- Conferência Municipal de Educação debatendo sobre a concepção da Educação do Campo com diferentes temáticas.
- Seminário de todas as 15 Instituições sobre o Marco Conceitual realizado no mês de outubro.”

**ANEXO VIII – ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS, ATIVIDADES  
ECONÔMICAS E CONDIÇÃO DO PRODUTOR EM TIJUCAS DO SUL E  
QUITANDINHA  
2006**

<b>ATIVIDADE ECONÔMICA / CONDIÇÃO DO PRODUTOR</b>	<b>TIJUCAS DO SUL (Número estabelecimentos)</b>	<b>QUITANDINHA (Número estabelecimentos)</b>
Lavoura temporária	425	1367
Horticultura e floricultura	98	95
Lavoura permanente	2	10
Pecuária e criação de outros animais	242	476
Produção florestal de florestas plantadas	29	4141
Produção florestal de florestas nativas	18	9
Aquicultura	4	6
Proprietário	703	1779
Assentado sem titulação definitiva	0	3
Arrendatário	39	89
Parceiro	4	14
Ocupante	37	49
Produtor sem área	35	70

Fonte: IBGE, censo agropecuário, apud IPARDES 2016.

**ANEXO IX – CULTURA TEMPORÁRIA E CULTURA PERMANENTE EM  
TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA**

<b>CULTURAS</b>	<b>Tijucas do Sul (produção em toneladas)</b>	<b>Quitandinha (produção em toneladas)</b>
Mandioca	875	1.200
Milho (grão)	24.174	18.750
Soja (grão)	12.050	26.100
Tomate	60	245
Trigo(grão)	637	1.620
Batata doce	850	---
Arroz	---	7
Cevada	---	54
Batata inglesa	5.760	27.800
Cebola	441	9.600
Feijão (grão)	2.120	11.466
Fumo (folha)	580	5.390
Caqui (cultura permanente)	60	24
Erva mate (Cult. Permanente)	815	180
Maçã (Cult. Permanente)	---	200
Pêssego (Cult. Permanente)	---	100
Uva (Cult. Permanente)	---	165

Fonte: IBGE – Produção Agrícola Municipal, apud em IPARDES 2016.

**ANEXO X – PROJETO OBSERVATÓRIO DA UNIVERSIDADE TUIUTI:  
SÍNTESE DOS ENCAMINHAMENTOS E RESULTADOS NUMA ESCOLA DE  
QUITANDINHA – PERÍODO 2011 – 2014**

INDICADOR	O QUE TÍNHAMOS	O QUE FIZEMOS	O QUE PRECISAMOS MUDAR
<b>CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO</b>	-Falta de conhecimento das Políticas e dos princípios e concepção da Educação do Campo	-Encontros constantes com o grupo de professores da escola A(*), iniciada a discussão por meio do Projeto Observatório de Educação em 2011.	Ampliar a discussão da Educação do Campo e a reestruturação do PPP com todas as escolas localizadas no campo.
<b>PROJETOS</b>	-Projetos desvinculados a identidade e a cultura dos povos do campo. -Projeto Político-Pedagógico distante do contexto social, político, econômico e cultural. -Programa Agrinho – Parceria com SENAR-PR - Programa A União faz a vida – Parceria com SICREDI (Sistema de Crédito Cooperativo). -Projeto Verde é Vida (AFULBRA);	-Discussão sobre a concepção da educação do campo na escola B(*), Escola C (*) e em uma Instituição de Educação Infantil (D). -Projeto Político-pedagógico valorizando a identidade dos sujeitos do campo; -Projeto relacionado a cultura e identidade dos moradores do município de Quitandinha, valorizando o contexto social. (aproximação dos pais e a comunidade da escola); -Projetos interdisciplinares	-Persistir junto a Secretaria Municipal a importância de um trabalho ampliado na discussão da Educação do Campo com todas as escolas localizadas no campo do Município; -Dar continuidade as discussões coletivas sobre a Educação do Campo. -Debater junto aos professores e comunidade escolar sobre os projetos que trazem a visão do agronegócio e não condizem com a especificidade dos sujeitos do campo.
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	-Desvinculada a identidade, cultura, trabalho, distantes do contexto social.	-Oficina com os coordenadores pedagógicos diretores das escolas localizadas no campo abordando temas relacionados à identidade, contrapontos entre a educação rural e educação do campo e debate sobre a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico.	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formação específica de acordo com as necessidades encontradas;</li> <li>-Concepção de educação do campo, formação de professores, práticas pedagógicas vinculadas à identidade, a cultura e ao trabalho dos sujeitos, estudos sobre alfabetização e letramento, sobre as dificuldades da alfabetização, entre outros.</li> </ul>	
<b>ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Grupos de estudos coletivos com toda a equipe da escola A (*)</li> <li>-Discussão com a comunidade escolar</li> <li>-Valorização da comunidades faxinalenses;</li> <li>-Trabalho sobre a identidade local, com exposição e apresentação de trabalhos aos pais e comunidade.</li> <li>-Mudanças nas práticas dos professores valorizando a identidade, cultura e o trabalho.</li> </ul>	

FONTE: Rosana Cruz, 2016. (\*) Retirado nome da Instituição.

**ANEXO XI – DADOS GERAIS: MUNICÍPIOS DE TIJUCAS DO SUL E  
QUITANDINHA**

<b>ITEM OBSERVADO</b>	<b>TIJUCAS DO SUL</b>	<b>QUITANDINHA</b>
Área territorial	671.930 km <sup>2</sup>	446.396 km <sup>2</sup>
Densidade demográfica	24,05 hab./km <sup>2</sup> (2016)	41.62 hab./km <sup>2</sup>
Grau de urbanização	15,72%	28,6 %
População estimada	16.161 (*)	18.578 (*)
Nº pessoas que trabalham na agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	3.230 (do total de 7.287)	3.736 (do total de 7.571)
População urbana	2.285	2.444
População rural	12.252	15.808

(\*) Valor estimado em 30/08/2016, Fonte IBGE, apud IPARDES 2016

**ANEXO XII – EFETIVO DE PECUÁRIA, AVES E PRODUÇÃO ANIMAL -  
MUNICÍPIOS DE TIJUCAS DO SUL E QUITANDINHA**

	Tijucas do Sul	Quitandinha
Equinos	1167	1000
Galináceos	49125	707172
Suínos	4620	5500
Ovinos	1350	2500
Bubalinos	100	6
Caprinos	430	750
Ovinos tosquiados	460	1000
Bovinos	4780	3800
Ovinos tosquiados	460	1000
Mel de abelha	13000 kg	20000kg
Ovos de galinha	675.000 dúzias	22.0000 dúzias
Leite	695000 litros	800000 litros
Lã	1200 kg	2500 kg

Fonte: IBGE, Censo agropecuário municipal, apud IPARDES 2015.

## ANEXO XIII – DEPOIMENTOS NAS SMES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

(Questão: Quanto a gestão democrática, descreva como ocorre:)

Município Quitandinha	Município Tijucas do Sul
<p>“O Conselho Escolar e as APMFs são estruturados em cada comunidade escolar e incentivado a participarem; porém a escola democrática ainda precisa começar a acontecer. A direção das escolas é eleita pela comunidade escolar, porém neste ano de 2014 duas escolas não tiveram o percentual mínimo exigido para eleição, então esses diretores foram indicados pela (SME) Secretaria Municipal de Educação. Os pedagogos que atuam nas escolas são indicados pela SME. Os professores tem Plano de Carreira, o que os incentiva a formação continuada. Temos um pólo do curso de Pedagogia semipresencial da Uninter, o qual tem como tutora uma pedagoga da SME (o que facilita a organização dos estagiários nas escolas). Os professores são também motivados a participar de viagens e passeios culturais promovidos pela SME (exemplo disso são viagens para Curitiba ao Teatro Guaira pela parceria do Projeto Ler e Pensar da Gazeta do Povo e a outras cidades de Santa Catarina). A Infoco tem parceria com a SME e promove cursos on-line em diversas temáticas para a formação dos professores. Muitos professores estudam na Universidade de Mafra-SC, onde pagam pelo transporte e a SME complementa o valor a empresa responsável. A Secretaria de Agricultura através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais é muito atuante e promove cursos de formação aos agricultores, viagens e passeios diversos, o que incentiva os agricultores e os prepara para valorizarem e desenvolverem melhor seu trabalho. A SME visita mensalmente as escolas. Em relação ao Conselho de Classe Final as escolas tem autonomia em suas decisões e a SME não participa durante os mesmos. Temos postos do Correio nas escolas rurais, o que rende um pouco de lucro as APMFs pois é atendido por funcionários da escola. Cada escola tem um postinho de saúde próximo, através do qual um funcionário faz pesagem, escovação e bochecho de flúor com os alunos na escola. O Programa Bolsa Família através do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) faz um trabalho junto às famílias dos alunos beneficiários do mesmo. Os professores têm 4 horas atividades semanais nas disciplinas de Educação Física e Arte (muitas destas aulas são ministradas por alunos estagiários dessas áreas ou do Curso de Pedagogia).”</p>	<p>“As Instituições Escolares têm APMFS formadas, mas a participação da comissão formada é parcial em relação aos objetivos propostos e às funções designadas, pois é preciso um redirecionamento para uma gestão democrática participativa na sua totalidade, o que observamos é que em muitas decisões ainda ficam a cargo da direção escolar. Na Reestruturação dos PPPs iniciamos estas reflexões, pois os membros formados necessitam discutir problemas mais amplos com relação à aprendizagem e aspectos relacionados ao âmbito escolar, e seu entorno. Atualmente os coordenadores pedagógicos são indicados e os Diretores escolares são eleitos pela comunidade escolar. Tijucas do Sul iniciou o processo de eleição em 24 de novembro de 2010 pelo Decreto 1102. Apenas quatro instituições não têm Coordenação pedagógica sendo que a própria direção cumpre com estas funções pelo pouco número de alunos existentes nessas escolas. As demais todas têm Coordenação e Direção. Quanto a participação da Secretaria nos Conselhos há participação sim, não só no Conselho Final, mas nos Pré – Conselhos, é importante essa discussão para que conjuntamente pensemos nas intervenções e encaminhamentos das crianças melhorando consequentemente o processo educacional.”</p>

## ANEXO XIV – PRÁTICA EDUCATIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO

(Questão: O que considera fundamental na prática educativa da escola para atingir os objetivos de uma educação do campo?)

Questões/ categorias	Detalhamento	Tijucas do Sul	Quitandinha
1. Ênfase em conteúdos específicos para educação do campo	1.Relacionar os conteúdos da disciplina com a realidade do aluno; análise do meio social dos educandos, atendendo as peculiaridades regionais na organização pedagógica, interação do conhecimento proposto com o do aluno fazendo-o agente histórico de seu meio; 2.Valorização da cultura do campo e do conhecimento que o aluno traz, envolvimento do professor com a comunidade; uso da tecnologia e dos materiais didáticos e pedagógicos diferenciados; 3.Metodologias voltadas à formação humana emancipadora que respeitem a diversidade; 4. conhecimento maior com disciplinas e conteúdos Específicas para educação do campo: agricultura familiar voltado para subsistência e agricultura de larga escala de fumo, hortifrutigranjeiros, criação de animais e indústria madeireira; cuidado e manejo com a terra, rios e matas; implantação de horta, coleta seletiva;	5(RE) 3(RM)	1(RM)
2. Conhecimento do professor e metodologia	Sequência didática, cantinho da leitura, elaboração de projetos / interesse do aluno		2(RM) 1(RE)
	Processo educativo democrático; Processo de troca de experiências entre professor e aluno, diálogo; gestão compartilhada: prática educativa construída com os sujeitos; Educação promovida com a colaboração da comunidade.	2(RE) 3(RM)	2(RE) 2(RM)
	Ambiente escolar com condições para atender os alunos		1(RE)

RM – Professor da Rede Municipal RE – Professor da Rede Estadual

## ANEXO XV – TEMAS IMPORTANTES A SEREM TRABALHADOS NAS ESCOLAS DO CAMPO

(Questão: Que temas para estudos em relação à educação do campo você considera que devam constar em programas, cursos e/ou outras atividades voltadas para a formação continuada?)

Tema/ Cursos	Nºprofs. Redes Municipal e Estadual de Tijucas do Sul	Nº profs. Redes Municipal e Estadual de Quitandinha
Agricultura orgânica e pecuária		1(RE)
Projetos voltados para a terra e os animais		1(RE)
Trabalho a partir de eixos temáticos, de forma interdisciplinar; vida no campo		2(RE)
Tecnologia e homem do campo; relação campo /cidade.	2(RM)	
Movimentos sociais, cidadania		1(RE)
Solo, água, ar		2(RM)
Meio ambiente; agroecologia	2(RM)	1(RE)
História da educação, conceitos de educação rural e do campo; legislação, diversidade, relações étnico raciais	1(RE)	
Cuidado e manejo com a terra, práticas agrícolas, sustentabilidade	1(RE)	
O contexto social dos educandos e o aluno do campo no mundo do trabalho	1(RE)	
Atividades ligadas ao campo: indústrias e comércio rurais	1(RE)	
Identidade, diversidade multiculturalismo, discriminação, preconceito, espaço e vivências do campo e cidade	1(RE) 2(RM)	

RM – Rede Municipal RE – Rede Estadual

## ANEXO XVI – GRADUAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

(Questão: Que formação (graduação e pós graduação) considera necessária para quem atua como professor ou como pedagogo em escola de campo, e por quê?)

Curso/formação	Nºprofs. / rede –Tijucas do Sul	Nºprofs. / rede – Quitandinha
Movimentos Sociais	1 (RE)	
Ciências		1(RE)
Prát. Agrícolas e pecuária		1(RE)
Gramática		1(RE)
Licenciatura ou especialização na área da Educação do Campo	3(RE) 2(RM)	2(RM)
História ou Sociologia	1(RE)	
Magistério nível médio		1(RE) 5(RM)
Matemática		1(RE)
Anos Iniciais		2(RM)
Pedagogia	1(RE) 3(RM)	1(RE) 8(RM)

RM –Rede Municipal RE – Rede Estadual

## ANEXO XVII – MUDANÇAS FUNDAMENTAIS PARA EFETIVAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO

(Questão: Que outras mudanças considera fundamental para que a Escola do Campo cumpra sua finalidade e objetivos?)

Detalhamento das necessidades	Nº profs. / rede – Tijucas do Sul	Nº profs. / rede – Quitandinha
Formação continuada dos professores das escolas, diretores e funcionários.	1(RE)	
Mudança no currículo e formação pela SEED.	1(RE)	
Cursos direcionados aos professores por área; Investir na formação dos professores que atuam nas escolas de campo.	1(RE)	2(RM)
Que a escola tenha autonomia para construir seu PPP	2(RE)	
Melhoria no espaço físico e nos materiais adequados para atender a educação do campo.		1(RM)
Calendário diferenciado respeitando a época da colheita		2(RE)
Festa das sementes, dia do campo, mostra dos trabalhos relacionados a vida campesina.		2(RE)
Trabalho interdisciplinar a partir de eixos temáticos com relação a educação do campo.		3(RE)
Respeito da cultura local e um currículo para turmas multisseriadas.	1(RM)	
Implantação de políticas públicas que valorizem os sujeitos do campo.	1(RM)	
Mudanças nas políticas públicas para atender as demandas da Educação do Campo.		2(RM)

Fonte: questionários aplicados, 2015.