

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE DO CAMPO:  
ANÁLISE E REORIENTAÇÃO A PARTIR DA HISTÓRIA E EXPERIÊNCIA  
DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK**

Monografia apresentada para a obtenção do título de Especialista em Educação do Campo, Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, Departamento de Planejamento e Administração Escolar, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Cely  
de Campos Hagemeyer

CURITIBA

2008

## AGRADECIMENTOS

Às companheiras e companheiros, lutadores da Educação do Campo que tem mostrado outra possibilidade educativa.

Ao coletivo de educadores, educandos e comunidade escolar do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, pela coragem histórica e o esforço em repensar a educação de seus filhos, ampliar os horizontes e sua inserção social, trajetória com a qual muito cresci.

Ao companheiro educador Edson Marcos, por acreditar na educação e possibilitar um curso de especialização nestas dimensões.

À querida Natacha, pelo exemplo de vida e coragem, pela teimosia em explicar a diversidade de entender o mundo.

À professora orientadora Regina Cely, pelas horas dispensadas e pelas valiosas contribuições ao pensar a formação do professor para o campo.

Ao esposo e companheiro Osni e ao nosso pequeno Yago, pelas muitas ausências, pela compreensão e incentivo neste período de estudo. Vocês são a razão que me faz lutar e acreditar em um mundo melhor.

*“A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (...) A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”.*  
(Paulo Freire, 1997)

## RESUMO

A presente monografia tem como ponto central a análise da Proposta do Curso de Formação Docente da Escola Estadual Iracy S. Strozak, localizada em Rio Bonito do Iguazu, no assentamento Marcos Freire, centro oeste do Paraná que, como Colégio Estadual, responde legalmente pelas Escolas Itinerantes na sua região. A Proposta atende à demanda significativa de profissionais que atuam nas escolas do campo paranaense sem a formação docente necessária prevista também em legislação. Tal intenção exigiu uma retomada da história do surgimento das Escolas do campo e da Escola pesquisada, relacionada aos movimentos sociais Sem Terra. Esse breve recuo histórico teve o objetivo de situar o Projeto Político Pedagógico que a escola defende e do qual emerge a proposta de formação docente que empreende. Procurou-se mostrar nessa contextualização a problemática da educação escolar no campo: por um lado, a centralização e homogeneização do ensino nas escolas públicas, que levou o aluno do campo para cidades distantes, o que leva o MST a reivindicar escolas que respeitem a situação geográfica, a cultura e os direitos sociais dos alunos; por outro, as necessidades educacionais do mundo atual, referentes ao avanço da ciência, à mudança no trabalho produtivo e as postas também para o professor do campo. Busca-se na presente abordagem a análise e reorientação da proposta de formação docente da escola pesquisada, a partir da retomada da natureza do trabalho pedagógico, caracterizando o papel do professor e sua formação para atuação na escola do campo. Recorre-se à pesquisa qualitativa utilizando-se: análise documental a partir de textos da história da escola, de seus documentos pedagógicos e do MST. Utiliza-se a pesquisa bibliográfica sobre a formação docente, a partir de autores voltados a uma visão histórica, cultural e crítica sobre o tema. A análise da Proposta da Escola pesquisada realiza-se através de quadro comparativo para clarificação de concepções e metodologias adotadas e através de categorias decorrentes, a saber: concepção de educação, princípios adotados, organização do curso, matriz curricular, prática de estágio e gestão escolar. Foram levados em conta estudos e reflexões sobre a formação docente na Educação no Campo, bem como as revisões expressas pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, quando do retorno da proposta, após envio para aprovação. A idéia de reorientar a referida proposta tem o objetivo de levantar elementos fundamentais para a construção de uma formação docente adequada à *história, necessidades e à cultura* dos sujeitos do campo. Discute-se ao final a autonomia proclamada para a formulação de propostas pedagógicas, no sentido de que favoreça a consecução na prática concreta da gestão democrática necessária à organização do trabalho pedagógico escolar visando uma formação docente que contemple uma educação participativa, emancipatória, digna e de qualidade para o campo.

Palavras chave: Educação do Campo, escola do campo, formação docente, professor/educador do campo, reorientação da proposta

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
JUSTIFICATIVA.....	7
2 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS PROPOSTOS.....	09
<b>2.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 Objetivos Específicos decorrentes .....</b>	<b>12</b>
2.3 PASSOS DA PESQUISA .....	13
2.4 FONTES DE FUNDAMENTAÇÃO.....	14
<b>CAPÍTULO I - O CONTEXTO ATUAL E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA DO CAMPO.....</b>	<b>17</b>
1.1 UM OUTRO OLHAR SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO .....	23
<b>CAPÍTULO II - A PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DA ESCOLA IRACY SALETE STROZAK: INFLUÊNCIAS DO MOVIMENTO SEM TERRA E PRINCÍPIOS DA PROPOSTA DE CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>27</b>
2.1 A PEDAGOGIA DO MST E AS INFLUÊNCIAS SOBRE OS OBJETIVOS DA ESCOLA IRACY SALETE STROZAK.....	30
2.2 AS ESCOLAS ITINERANTES E A CONFORMAÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA DA ESCOLA IRACY SALETE STROZAK.....	32
2.3 SURGIMENTO DO COLÉGIO IRACY SALETE. STROZAK COMO ESCOLA DO E NO CAMPO.....	36
2.4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA IRACY SALETE. STROZAK.....	40
2.5 O TRABALHO CURRICULAR PARA ALÉM DOS CONTEÚDOS OFICIAIS.....	42
2.6 A PROPOSTA DAS PRÁTICAS E METODOLOGIAS DE TRABALHO.....	43
2.7 O CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES OFERTADO PELO COLÉGIO ESTADUAL IRACY SALETE STROZAK: MOTIVAÇÕES, REIVINDICAÇÕES E BUSCA DE AUTONOMIA.....	45
2.7.1 Discutindo a autonomia das escolas do campo para construir suas Propostas	

Pedagógicas.....	49
<b>CAPÍTULO III - PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>52</b>
3.1 DE QUAL FORMAÇÃO DOCENTE ESTAMOS FALANDO: NATUREZA DO TRABALHO PEDAGÓGICO, PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES.....	54
3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EDUCADORES DO CAMPO.....	58
<b>CAPÍTULO IV - ANÁLISE E REORIENTAÇÃO METODOLÓGICA DA PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DA ESCOLA IRACY SALETE STROZAK.....</b>	<b>60</b>
4.1 QUADRO COMPARATIVO.....	61
4.2. ANÁLISE DA PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO DA ESCOLA A PARTIR DAS CATEGORIAS DO QUADRO COMPARATIVO.....	64
4.2.1. Concepção de educação e escola.....	65
4.2.2. Concepção de formação docente no campo.....	68
4.2.3. Princípios político – pedagógicos do curso.....	71
4.2.3.1.Reorientação dos Princípios político – pedagógicos da formação docente da proposta pesquisada.....	73
4.3 Organização do curso.....	74
4.4. Matriz Curricular do curso.....	76
4.5. Prática de formação: O Estágio Supervisionado.....	77
4.5.1. Exemplo de atividade proposta: Seminário dos Pensadores.....	79
4.6 Gestão escolar.....	80
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>

## INTRODUÇÃO

### 1. Justificativa

A vivência como professora por dez anos, dos quais cinco no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak<sup>1</sup>, na cidade de Rio Bonito do Iguçu, no Paraná, nos levou à reflexão sobre o papel da escola no contexto da educação escolar do campo. A constatação das necessidades sócio-políticas e pedagógicas que interferem na educação escolar dos sujeitos do campo, fez-nos problematizar o curso formação docente levado a efeito pela referida escola. Isso trouxe a reflexão sobre o educador e/ou educadora necessário ao contexto do campo, o que implica na identificação de concepções, influências e necessidades da formação de professores e/ou educadores, situando o ensino e formação dos sujeitos no contexto do campo.

Numa sociedade onde quem decide as políticas educativas são os grupos técnicos das secretarias de Estado e/ou as instituições privadas (Arroyo, 2000) produzir e propor um projeto de formação a partir da realidade e da necessidade local é um desafio e uma tentativa justa de participação dos profissionais das escolas e envolvidos para contribuir com a elaboração e consecução das propostas educacionais e de formação docente em suas localidades.

No Paraná, viveu-se um longo período de desestruturação da escola pública (1995 a 2002): muitas escolas foram fechadas, especialmente as localizadas nas áreas rurais; a contratação de funcionários e pagamento dos salários foram precarizados e os colégios estaduais que ofertavam cursos profissionalizantes viram-se obrigados a fechar e implantar o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM-1995/2002). Assim, os antigos cursos de Magistério, que até então eram responsáveis pela formação da maioria dos professores, inclusive os que atuavam no campo ou em pequenas cidades, foram fechados, passando essa responsabilidade para o ensino superior, sendo que,

---

<sup>1</sup> O estabelecimento que é foco deste estudo tem como nome oficial Colégio Estadual Iraci Salete Strozak; porém neste estudo utilizaremos algumas vezes o termo Escola, uma vez que habitualmente chamam-na assim, pelo fato de ser a Escola Base das Escolas Itinerantes do Paraná, como abordaremos mais adiante.

na maioria dos casos, para a iniciativa privada.

Em todo o Estado houve a rápida expansão de grupos que ofertavam educação profissionalizante; entre eles destaca-se o de Inteligência Educacional e Sistema de Ensino (IESDE), que passou a oferecer o Curso Normal à Distância (CND) e Curso Normal Superior (CNS), que consistem em cursos à distância com orientação de um tutor que recebe um treinamento e todo material didático-pedagógico pronto.

Devido à orientação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96 – Art. 62, a qual estabelece que para atuar no Ensino Fundamental os professores deveriam ter cursos de licenciatura e de graduação plena), muitos municípios, visando respeitar a legalidade, fizeram convênio com estes Institutos, principalmente o IESDE, buscando uma formação mais rápida e que nem sempre previa a possibilidade de acesso ao ensino superior (Curso de Pedagogia).

A política educacional implementada no período de forma pioneira no Paraná seguiu a cartilha do Fundo Monetário Internacional (FMI), respondendo a objetivos neoliberais. A proliferação do trabalho desenvolvido por essas escolas gera o mínimo de custo possível, sendo que não é a *qualidade* que está em questão, mas o tempo e a quantidade de alunos que adentram as escolas.

Pode-se concluir que, nas mudanças engendradas durante a segunda metade da década de 90, no século XX, especialmente no que se refere à educação, legitimou-se o processo de reformulação do capitalismo mundial e globalizado, em detrimento dos direitos sociais conquistados com muita luta pelos trabalhadores e trabalhadoras, tendo como resultado um aumento considerável da pobreza e no que se refere à obtenção dos direitos sociais do povo.

No ano de 2002, com as eleições e a mudança dos dirigentes, foram modificadas também as políticas para educação, tanto em nível federal quanto no Estado do Paraná. No que se refere aos cursos profissionalizantes, entre eles o Magistério, foram retomadas as propostas e os processos de implantação a partir de 2003 e abre-se assim a possibilidade de reivindicação de cursos de formação docente nas escolas do campo, juntamente com a luta por escolas nos assentamentos e acampamentos. Neste contexto surge na Escola Iraci Salete Strozak a necessidade e a possibilidade de elaboração da Proposta de Curso de Formação de Docentes, sobre a qual propomos realizar o presente estudo.

Tomaremos como ponto central de estudo e análise os pressupostos

da referida proposta. Para Kramer (1999), a análise de uma proposta pedagógica exige questionar as necessidades do contexto, a sua elaboração, seus autores, suas concepções e princípios, sua adequação e possibilidades estruturais para sua execução, o que propomos realizar no presente estudo monográfico.

O texto da Proposta de curso encaminhada à Secretaria de Estado da Educação (SEED) e as recomendações e indicações para revisão de aspectos que adiaram a aprovação da Proposta tornam-se questões preponderantes consideradas na sua análise. Estas recomendações e revisões comporão também os elementos que levaremos em conta para uma reflexão mais qualificada da proposta e nos instiga também a questionar a verdadeira situação das escolas do campo no que se refere à autonomia para elaborar seus projetos pedagógicos. Sobretudo nos leva a buscar maior aprofundamento sobre a formação de docentes considerando a complexidade da educação escolar no contexto do campo.

O pano de fundo para o desenvolvimento desta proposta de trabalho monográfico será a história de construção dos objetivos e concepções da Escola Iraci Salete Strozak, como elementos fundamentais que compõem a análise dos pressupostos do curso de formação docente. Buscaremos identificar esses princípios e concepções da referida escola nascida no e do movimento social Sem Terra (MST), o que lhe confere características a serem consideradas na análise da proposta de curso de formação docente que empreende.

Focalizaremos assim a trajetória educativa do Colégio Iraci Salete Strozak, legitimada como Escola Base das Escolas Itinerantes do Paraná, buscando considerar os aspectos presentes na atualidade no que se refere à escolarização que é ofertada. Tal retomada histórica e contextualização auxilia uma reflexão sobre os objetivos educacionais que a escola propõe e clarificam a educação escolar do campo, estabelecida num longo processo de luta e trabalho das comunidades a que atende que se reflete na proposta de curso que propomos analisar e no levantamento de alternativas para uma formação docente de qualidade para o espaço/tempo escolar do campo.

## **2 O problema e os objetivos propostos:**

A preocupação com uma formação de qualidade para os alunos do Magistério da Escola Iraci Salete Strozak, leva a questionar a sua Proposta do Curso

de Formação Docente para verificar até que ponto responde às necessidades de educadores do campo na atualidade e notadamente na comunidade em que se insere.

A idéia de abrir um Curso de Formação de Educadores e Educadoras no colégio Iraci Salete Strozak surgiu em virtude da defasagem destes profissionais no campo, especialmente nos acampamentos e nos assentamentos do MST, inclusive nas proximidades da escola.<sup>2</sup> Ao elaborar a proposta do curso, foi necessário obter clareza sobre as concepções de educação e formação docente pretendidas, o que levou os envolvidos, MST e Escola Iraci Salete, a refletir sobre a formação de professores e o modelo educativo brasileiro, principalmente no que se refere à educação escolar do campo.

Os aspectos e necessidades presentes no mundo atual, no que se refere ao avanço dos conhecimentos em todas as áreas, a mudança das relações de trabalho e as questões culturais referentes a novas formas de ser e estar em cada contexto, exigem da escola uma série de incumbências ao ensinar e formar os alunos e essas questões estão postas também para a educação escolar do campo.

Levando em conta as preocupações, princípios e metodologias evidenciadas na Proposta de Curso de Formação de Professores da Escola Iraci Salete Strozak, influenciadas por sua história de Escola ligada ao movimento social Sem Terra, nos instiga a buscar identificar os pontos de referência para uma formação docente adequada ao contexto em que se insere, levando em conta as particularidades do educando e da educanda do campo e o fato de que a escola desenvolve sua função no contexto das transformações sociais e culturais do mundo atual.

Em se tratando da Educação do Campo percebe-se que ainda não há preocupação com a formação específica para este espaço de trabalho e vida. São poucas as experiências neste sentido, sendo em sua maioria realizadas pelos movimentos sociais, que trazem em suas reivindicações a reafirmação de necessidades diferenciadas à educação escolar neste âmbito. Até então quem atuava nestes espaços eram profissionais formados em nível médio e/ou no antigo Curso de Magistério, ou quem apresentava um nível mais alto de estudos.

---

<sup>2</sup> Estudos (ver livro Escola em Movimento, s.ademonstram que 90% dos professores que atuam nos assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire (onde se localiza a escola Iraci) não moram nos assentamentos.

Com a aprovação da Escola Itinerante em 2004<sup>3</sup>, cresce a demanda por educadores e educadoras para suprir alguns problemas e o MST cria em parcerias com outros movimentos sociais e órgãos estaduais, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), cursos de formação em Magistério e Pedagogia. Porém, a grande demanda e a maioria das pessoas que atuam nas escolas, especialmente nas Itinerantes, continuam não tendo a formação recomendada pela legislação.

Em função do quadro apresentado acima, no ano de 2004, o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, que responde legalmente pelas Escolas Itinerantes no Paraná, como já exposto, encaminha em parceria com o MST uma proposta para abertura de turmas de um Curso de Formação de Docentes. Este projeto de formação foi melhor implementado com a Proposta de Curso de Formação Docente que ora analisamos, e que surge com base nos princípios do MST e na Educação do Campo.

Mais do que uma inovação, a formulação de um projeto educativo pela escola coloca os profissionais da educação e a comunidade escolar como sujeitos com capacidade de decidir os rumos de sua educação. Esse procedimento aponta para uma necessidade urgente de mudar a maneira de conduzir as reformas educacionais no Brasil, favorecendo a sua consecução na prática concreta, uma vez que os atuais gestores de órgãos oficiais proclamam a autonomia e a gestão democrática nas escolas públicas, seguindo orientações da própria LDB.

Na presente problematização, cabe, portanto, levantar questões que orientem o desenvolvimento da pesquisa e estudos propostos e que arrolamos a seguir: que implicações são identificadas na história do surgimento da escola ligada ao movimento da história do MST no Paraná, para as concepções e princípios do seu Projeto Político Pedagógico e da proposta de formação docente em pauta? Quem elaborou a Proposta e quais os princípios da formação do professor nela presentes? Como se pode analisar o processo teórico-metodológico de formação do professor (áreas de ensino, formas de trabalho e estágio) em atendimento à formação escolar do educando e educanda do campo? Como os autores da Educação do Campo e da formação docente têm identificado estas questões? Quem

---

<sup>3</sup> Modalidade de escola surgida como possibilidade de atendimento às escolas dos acampamentos e conseqüentemente do campo.

são os sujeitos da educação proposta? Quais os questionamentos postos pela SEED para rever a proposta em pauta? Que questionamentos podem ser levantadas para essa reorientação, considerando a autonomia da escola e de seus profissionais? Quais as alternativas para o Curso de Formação da Escola Iraci Salete Strozak visando uma formação adequada do professor para a educação formal do aluno do campo no contexto da escola?

A análise e revisão da Proposta em pauta nos leva a outra questão fundamental nesse processo referente à autonomia das escolas para gestar e elaborar suas propostas pedagógicas e de formação. Considerando que autonomia refere-se à capacidade de tomar decisões e que a comunidade escolar é a que melhor pode fornecer elementos sobre as necessidades da sua realidade, questiona-se: de que autonomia se está falando quando se delega à escola e elaboração de seu Projeto Político Pedagógico? Com que objetivo é dada autonomia às escolas ao elaborar suas Propostas Pedagógicas?

Para responder às problematizações e questionamentos que dela decorrem, propomos uma seqüência de estudos e investigações de aspectos que possibilitem o desenvolvimento do presente trabalho a partir dos objetivos que indicamos a seguir.

### **2.1 Objetivo Geral:**

- a) Identificar as questões preponderantes para a formação de educadores e educadoras do campo a partir da análise da Proposta de Formação de Docente do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, que decorre por sua vez da trajetória da escola ligada às lutas do campo.

### **2.2. Objetivos específicos decorrentes:**

- a) Contextualizar o papel e a função social da escola do campo no contexto atual; resgatar a história da Escola Iraci Salete Strozak e seu surgimento como espaço pedagógico das lutas do campo e suas influências no Projeto Político Pedagógico que desenvolve, sobretudo ao propor o Projeto de Curso de Formação de educadores.

- b) Identificar os sujeitos da prática pedagógica a que se destina o curso de formação docente.
- c) Mapear as questões decorrentes das recomendações da Secretaria de Educação do Estado do Paraná comparando com os objetivos adotados na proposta em pauta.
- d) Caracterizar princípios, concepções e metodologias adotadas pela Proposta do Curso de Formação Docente proposto.
- e) Levantar questionamentos e necessidades surgidas na pesquisa qualitativa: bibliográfica, análise documental, para identificar posicionamentos que dêem suporte teórico metodológico à Proposta de Formação Docente da escola.
- f) Identificar alternativas para a Proposta de Formação Docente que respondam às questões e problematizações levantadas para a Educação do Campo de qualidade no contexto educacional atual.

### **2.3 Passos da Pesquisa:**

Para desenvolver a presente proposta monográfica, utilizamos procedimentos da metodologia de pesquisa qualitativa. A pesquisa é de cunho bibliográfico, embora o tema formação docente do campo ainda está em construção no panorama da literatura educacional brasileira. Eleger autores que vêm desenvolvendo estudos sobre Educação do Campo, bem como aqueles que analisam os processos culturais, sociais, políticos e pedagógicos implicados na educação escola no Brasil e na formação docente.

Recorremos à análise documental, uma vez que os textos da história da escola pesquisada e de sua Proposta de Curso de Formação Docente compõem a clarificação do objeto de estudo da pesquisa. Foram analisados outros textos utilizados pela escola que identificam procedimentos, visões de sociedade, educação, aluno, professor, posições, atitudes e metodologias do processo pedagógico, como objeto de análise do modelo de formação docente que a Proposta em processo de revisão aponta.

Para Lüdke e André (1986), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos

do problema. Na análise do texto da Proposta pesquisada, procuramos levantar questões e hipóteses referentes à sua problematização, para identificar categorias de análise que permitam discutir as questões implicadas na reorientação da proposta de Curso de formação de educadores contribuindo assim para o aprofundamento do tema principalmente no que se refere ao contexto do campo.

A partir do estudo dos autores que elegemos, pretendeu-se levantar algumas categorias/eixos de análise que permitissem mapear os aspectos presentes na Proposta e que identificassem as alternativas e necessidades que se colocam para uma formação docente coerente com as necessidades atuais para o ensino e formação dos educandos e educandas do campo e, sobretudo, aqueles atendidos pelo Colégio Iraci Salete Strozak.

A idéia é de que a análise da Proposta/Projeto do curso, tendo como parâmetros as necessidades da formação docente levantada pelos autores consultados e os questionamentos suscitados pelas sugestões da SEED, além da nossa vivência e reflexão sobre o referido processo de formação, possamos levantar alternativas que possam contribuir para a construção de um projeto de formação docente que considere as questões presentes na educação escolar do campo e a formação do educador e educadora na instituição pesquisada.

## **2.4 Fontes de fundamentação**

Para o estudo e reflexões das questões implicadas na análise da Proposta de Formação Docente foram consideradas as questões históricas e contextuais da Educação do Campo, a partir de Fernandes (2002), Calazans (1993) Caldart (2002 - 2004), Arroyo (2000) entre outros. Levamos em conta as circunstâncias do seu surgimento, situando a Colégio Iraci Strozak. Essa contextualização deverá caracterizar a visão adotada sobre os encaminhamentos da educação dos sujeitos do campo e suas implicações e exigências para um curso de formação docente ao formar o educador.

O papel da escola na atualidade vai tomando diversas nuances uma vez que as transformações culturais e sociais, as novas relações de trabalho, exigem dos educadores e das educadoras um sem número de funções. No campo, as incumbências dos educadores tomam formas diferenciadas pelas características, atitudes e ações próprias da vida no campo. Essas diferenciações, no entanto, não

podem modificar a especificidade da escola e da ação docente.

Focalizar o papel da educação escolarizada no campo exige retomar a noção de *natureza do trabalho pedagógico*, no sentido de caracterizar a função docente como um processo que tem uma especificidade, qual seja de *ensino e formação*. Para essa discussão recorreremos a Saviani (2003/2007), Paro (1993) e Hagemeyer (2007). A cultura do campo, sua diversidade e singularidade determinam uma forma diferenciada de escolarização, mas não pode prescindir da especificidade e natureza de um trabalho pedagógico de qualidade.

Para a análise da proposta de Formação Docente, recorreremos a Kramer (1999), Beltrame (2002), focalizando o papel do PPP e do seu processo de construção na escola do campo.

No que se refere ao papel e formação do professor, estaremos adotando os pressupostos de Pimenta (2002), Giroux. (1997), Azzi (2002), considerando que essa caracterização nos permitirá identificar os eixos de análise dos encaminhamentos adotados pela Proposta da Escola Iraci Salete Strozak.

Propomos, assim, na organização dos capítulos, o seguinte desenvolvimento:

No primeiro capítulo faremos uma breve contextualização sobre sociedade contemporânea e suas implicações na educação, considerando um novo olhar sobre a educação escolar do campo, numa tentativa de construir um novo olhar a partir de valores políticos, e culturais da sociedade contemporânea.

No segundo capítulo propõe-se levantar o processo que deu origem à proposta político-pedagógica da Escola Iracy Salete Strozak, levando em conta na sua história as influências do Movimento Sem Terra e seu surgimento como centro das Escolas Itinerantes, o que a constitui como escola no e do campo. Abordam-se os princípios do projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada para situar os objetivos do Curso de Formação Docente em análise e a formação do professor/educador para o campo (o termo *educador* foi utilizado inicialmente na história da escola do campo). Como ponto chave para a reelaboração da proposta em discussão, discute-se ao final a questão da autonomia que se procura para a construção de propostas concretas pedagógicas para o campo.

No terceiro capítulo especifica-se qual é a formação docente que se está elegendo como necessária à Educação do Campo, a ser considerada na reorientação da proposta da Escola Iracy Salete Strozak. Evidencia-se a importância

dos professores como educadores para a concretização da Educação do Campo, buscando assim recuperar as implicações históricas e conceituais da formação docente no Brasil para entender as concepções que a permeiam, em função das questões postas pela realidade concreta e pelo processo educativo na contemporaneidade. Evidencia-se a retomada da natureza histórica do trabalho pedagógico docente como *ensino e formação* que o caracteriza. São situadas as questões preponderantes de um projeto de formação que dê conta de trabalhar a consciência social, a coletividade, a liberdade e a democracia (autonomia) como fundamentais para o exercício da complexa tarefa docente no campo.

No quarto capítulo se se propõe a análise da proposta em pauta a partir de um quadro comparativo entre a proposta de formação construída pelo Colégio Estadual Iraci Salete Strozake e as diretrizes e orientações encaminhada pela Secretaria de Estado do Paraná. A partir de categorias extraídas do estudo realizado, desenvolve-se esta análise no sentido de reorientar de forma conceitual, pedagógico e político da proposta analisada.

Nas considerações finais serão levantados pontos e indicadores que recuperando os pontos principais e conclusões do presente trabalho monográfico, que expressam os desafios, necessidades e possibilidades para a formação professores/ educadores do campo. São apresentadas as questões preponderantes para a reorientação proposta analisada. A partir dos pontos levantados busca-se também contribuir com a reflexão das escolas do campo que elaboram suas propostas pedagógicas de formação docente, oferecendo elementos para suas reflexões, estudos e análises nesse processo.

## **CAPÍTULO 1**

### **O CONTEXTO SOCIAL ATUAL E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA DO CAMPO**

Com o objetivo de estabelecer uma relação entre a educação escolar e a Educação do Campo no panorama contemporâneo brasileiro, propomos caracterizar o papel da escola situando sua função no espaço do campo, como elementos preponderantes da análise dos objetivos político-pedagógicos da Escola Iraci Salete Strozak e sua proposta de formação de educadores.

Pensar a Educação do Campo hoje, implica constatar que o processo educacional está necessariamente atrelado à sociedade em que é construída. Assim, a forma de organização social, as relações de trabalho nela presentes, os movimentos sociais e sua atuação crítica e política, enfim, a cultura e a produção da vida no campo. Como afirma Gadotti (1999), a escola que temos é fruto das relações que tecemos, dos lugares que ocupamos no mercado produtivo, que legitimamos ou não, conforme a nossa compreensão da organização social, produtiva e econômica. Para o autor, a história da educação constitui-se num prolongamento da história das desigualdades econômicas.

É necessário reconhecer que o modelo de desenvolvimento implementado no campo no Brasil foi tão excludente que marca até hoje a educação escolar brasileira. Desde 1500 até o início do século XXI, a educação escolar serviu e serve às elites, sendo inaccessível à maioria da população rural. Para as elites do Brasil agrário, segundo Silva (2005), as mulheres, indígenas, negras e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção, para desenvolver o trabalho agrícola, não se precisaria de letramento.

Durante o desenvolvimento das formações capitalistas nos séculos XIX e XX, as sociedades ocidentais se estruturaram sobre a base da produção e do lucro. O desenvolvimento das cidades e da urbanidade passa a ser mostrado como ideal e as relações e valores se modificam, em função da legitimação da propriedade privada. O crescente consumismo que decorre da produção material compõe os pilares de sustentação dessa conformação sócio-econômica. Nos países de economia dependente como tem sido o caso do Brasil, embora como país de modelo agrário, esta sociedade é a que gera o maior êxodo rural da história humana, ocasionada pela necessidade de trabalhadores nas indústrias em função da produção, objetivo central na sociedade capitalista.

Para a escola formal universal, a partir da concepção burguesa de escola, disseminada no Brasil especialmente com o advento da república, pregou-se a laicidade, a obrigatoriedade, a gratuidade e a universalidade para a formação do novo cidadão, de forma liberal. (Manacorda, 2002) Sem desconsiderar os avanços representados por este modelo educativo, é necessário esclarecer que tais princípios não resolveram os processos elitizadores que acompanham ainda o desenvolvimento da escola no Brasil.

A partir de 1970, os países ricos buscam na globalização e integração da economia a saída para a crise do capitalismo. Na economia brasileira que se vê integrada num processo crescente de especulação financeira internacional, a maioria da população reflete a crueldade dos interesses de mercado, acima dos interesses humanos. A partir de dados do IBGE, constata-se que:

No Brasil, quase um terço da população vive com até meio salário mínimo per capita. Em termos absolutos são cerca de 49 milhões de pessoas. Se se acrescenta a este grupo as pessoas sem rendimento, chega-se à estimativa de 54 milhões de pessoas que podem ser consideradas "pobres". Também dentro do país as diferenças são acentuadas: no Nordeste, a proporção de pessoas que vivem com até um salário mínimo é de quase 51%, enquanto no Sudeste não chega a 18%. Segundo o relatório da ONU, tem sido mais fácil conseguir progressos rápidos nos países que forneceram serviços de saúde reprodutiva, planejamento familiar e que aumentaram a cobertura e a qualidade da educação, promovendo a igualdade entre os sexos. Em 1980, a incidência média da pobreza era de 18,9% da população mundial, ou seja, uma em cada cinco pessoas. (IBGE, 2007)

Dois aspectos apresentados neste recorte do relatório do IBGE são importantes: um refere-se ao lugar dos números da pobreza, que demonstram a desigualdade da distribuição da renda no país, reafirmando a grandeza dos prejuízos causados pela globalização ao povo brasileiro. O outro se refere às decisões da ONU de atribuir a superação destes aspectos através de programas sociais, apostando nestes programas por um lado e apoiando de outro a política neoliberal, sendo que ela se faz contraditória e a serviço da globalização, já que os países membros da ONU nem sempre cumprem os acordos que estabelecem.

No Brasil, constata-se que a escola é um espaço historicamente determinado pela orientação liberal capitalista e contraditório no que diz respeito à reprodução da sociedade excludente. Apresenta-se historicamente excludente e no que se refere ao seu trabalho específico de apropriação de conhecimento e acesso de todos os alunos que a freqüentam ensino e escolarização. As mudanças

observadas no mundo atual as encontram ainda desvinculadas da vida contemporânea, não respondendo ao direito de todos à escolarização, às exigências da evolução da ciência, do mercado de trabalho e da diversidade presente nos grupos sociais a que atende. É cada vez maior o número de desempregados e de trabalhadores que procuram a informalidade para sobreviver. Os postos de emprego não atendem a todos os que precisam de trabalho sendo que alguns são selecionados e a maioria vai para a informalidade. Neste cenário, a escolarização, que era a aposta da classe trabalhadora para romper com a condição de desigualdade social, passa a não mais responder estas expectativas e está desacreditada como mito de ascensão social. Há uma precarização nas formas de contrato e estudo e a escola por si só não responde às necessidades de formação do ser humano, sendo responsabilizada por questões sociais e culturais geradas pela globalização. Espera-se que mude seu currículo, sua Proposta Pedagógica neste cenário de recessão financeira e sem a necessária reorientação da formação dos professores, considerados responsáveis diretos pelo ensino e formação dos alunos.

O modelo educacional brasileiro mostra ainda que o povo não foi convidado a decidir qual a melhor escola para seus filhos e muito menos a contribuir na resolução e discussão dos problemas ocasionados por ela. A tendência é de resolver os problemas educacionais sem a participação popular e sem a participação dos educadores diretamente envolvidos com o trabalho pedagógico.

As teorias da reprodução alertaram na década de 1970 para a diferença entre a educação para a elite e aquela ofertada aos trabalhadores. A escola historicamente representou a opção de uma cultura em favor de uma classe e em detrimento de outra. Segundo Bordieu (1975), a educação escolar formal estatal legitimava a ideologia dominante através da seleção de conteúdos do currículo escolar, fornecendo à classe trabalhadora conhecimentos sobre o trabalho manual e à classe dominante os conhecimentos voltados à intelectualidade, mantendo os processos de dominação pelo trabalho produtivo e separando o pensar e o fazer na formação escolar.

A educação socialista, por sua vez, tal como foi implantada neste século, em vários países, também objetivou - como a educação cristã e burguesa - a universalização de um modo de vida, de uma ideologia. Hoje, as novas perspectivas educacionais apontam mais para a autonomia da escola na construção de seu

modelo educativo do que para a hegemonização de certa visão de mundo, através da escola. (GADOTTI, 1992, p.04)

Tais constatações, que adentraram as discussões pedagógicas também no Brasil, levam a considerar a necessidade de, além de partir das necessidades presentes nos meios de produção, construir outras formas de propor escolas, como fizeram Makarenko (1981), Pistrak (1981), e também intelectuais como Gramsci (1991); Giroux (1980) e Freire (2002). Esses autores reconheceram necessidades culturais, de formação de valores, sensibilidade artística, consciência crítica e ampliação de visão de mundo no papel específico da escola de ensino e formação dos sujeitos sociais. Estes elementos compõem a formação intelectual e nos colocam questões ainda urgentes a serem superadas pela escola brasileira em suas propostas político pedagógicas.

Na sociedade contemporânea, o trabalho e a escola de instrução técnico-profissional assumem papel de destaque. As crianças e jovens desde cedo tendem a preparadas ou não, assumir postos produtivos no mercado e opções de trabalho que se diversificam. Assim, essas necessidades aparecem como valores presentes nas aulas e nas questões pedagógicas a ser atendidas e a escola fundamental passa a ser uma mera preparação para a vida adulta, assim como a infância, a adolescência e a juventude. (ARROYO, 2000) Para Alves e Garcia (2000), na sociedade globalizada, a escola serve para responder às necessidades do mercado e da economia, o que a leva a deixar de lado o ser humano em sua cultura, potencialidades e humanidade. Sobre o papel da escola, Alves (2000) aponta que:

A escola foi pensada como um espaço/tempo que garantiria ao final um lugar no mundo do trabalho, [...]. Daí que o sentido da escola tenha sido sempre propedêutico, seriado, sendo cada vez mais pré-requisito [...]. (ALVES; GARCIA, 2000, p.132)

Tem sido grande o esforço dos educadores na busca de papéis intrínsecos à função da educação formal e da prática docente nesta perspectiva, a partir das concepções críticas geradas no período pelas visões da nova sociologia, em que se buscou formar o aluno pela apropriação do conhecimento científico de forma desvelada e crítica. (HAGEMEYER, 2006)

Dentre os autores citados anteriormente, evidenciamos a proposta educacional de Gramsci (2004) como uma das possibilidades de desconstrução

desse processo autoritário instaurado pela escola formal, através da instauração de uma proposta unitária de formação, que trouxesse definições claras em seus objetivos. A proposta de escola como “única e de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e tecnicamente além de desenvolver as capacidades de trabalho intelectual.” (GRAMSCI, 2004, p.33) Esta se tornou uma alternativa possível de suporte à educação de trabalhadores e também uma forma de que a escola possa fazer a diferença na vida de pessoas, cumprindo a função de humanizá-las e ensiná-las a partir do conhecimento já constituído para agir conscientemente num mundo mais justo, solidário, humano.

No trabalho curricular, que responde a uma escola que trabalha com a diversidade cultural, retomamos a partir de Giroux (1997) o conceito do *currículo oculto*. O autor viu a possibilidade de explicar a *função política da escola* no que se refere aos conceitos de classe e dominação, apontando para a existência de fatores estruturais fora do ambiente imediato de sala de aula como forças que influenciam as experiências do dia-a-dia e o resultado do processo de escolarização.

Na proposta de uma teoria crítica e histórico cultural para a educação escolar, os professores e professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas envolvidos criticamente nos processos sócio-políticos da escola. Giroux (Apud. Hagemeyer, 2006) retoma ainda a noção de “intelectual orgânico” de Gramsci (1985) como um pilar para uma visão crítica, que propõe um papel ativo à participação de professores e estudantes na formação de novos intelectuais a partir da educação formal. Propõe o autor que a educação escolar se constitua em espaço contraditório de *resistência* na busca da eliminação da discriminação de classes da sociedade capitalista, no trabalho curricular de sala de aula, em perspectiva crítica. A ação pedagógica com perspectiva política, social e crítica, coloca o professor como sujeito social e agente da história, levando-o a rever sua atuação pedagógica na direção de *práxis*<sup>4</sup>, que se desenvolve a partir de uma visão histórica da realidade social do educando e educanda e do conteúdo do qual se apropriará, a partir de interferência intencional nesta realidade.

---

<sup>4</sup> Para Vasques (1977), a *práxis* é atividade humana real, objetiva e ao mesmo tempo subjetiva e consciente. Para o autor, o humano está no homem como um ser teórico-prático que se afirma pela *práxis*, termo que utilizamos ao comentar *prática pedagógica docente*.

No que se refere ao modelo de educação rural no Brasil, pode-se observar uma série de aspectos que aparecem na legislação, nas instituições pedagógicas, no currículo e mesmo nas “recomendações” dos organismos internacionais, possibilitando constatar que a partir dos anos 30, as propostas que acompanham o movimento de desestruturação da produção camponesa, tanto para a formação de um mercado de trabalho, quanto para a constituição de condições da modernização da produção agrícola. (SILVA, 2005)

O emprego de máquinas, de tecnologias e insumos, próprios desta modalidade de produção, demandam o aumento de lavouras e conseqüentemente das propriedades rurais, fortalecendo o latifúndio que nasceu com os processos da colonização. O modelo atual após o processo de industrialização e na sociedade atual globalizada apresenta alguns referenciais de escola da área rural e urbana em nosso país, que segundo Whitaker e Antuniassi (Apud SILVA, 2005), tem três características: é urbanocêntrica, no sentido de estar voltada aos conteúdos da urbanização e industrialização sendo que a cidade é o ponto de partida e de chegada do conhecimento. O mundo rural deve ser abandonado por quem quer ‘vencer na vida’, já que nele não há chance de progredir. É sociocêntrica, isto é, voltada aos interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, a sua cultura, as suas diversas forma de organizar o trabalho e a vida. É etnocêntrica, privilegiadora dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado de uma forma de pensar e de um sentido de vida baseado na heterogeneidade, onde os valores e a cultura camponesa são considerados atrasados, conservadores, criando assim estereótipos com relação à população do campo e ao seu modo de viver e de pensar. A escola no campo assim foi institucionalizada sem considerar a população a que se destinava, o contexto em que se inseriam as relações culturais, sociais, produtivas, e a necessidade da formação sócio-cultural e profissional dos homens e mulheres do campo.

Constatar estas questões nos leva agora a considerar a outra vertente que dá um sentido diferenciado, mais consciente e político à escola do campo e que tem a ver com a trajetória das escolas que nasceram das lutas pelos direitos sociais e pela terra, como é o caso da Escola Iraci Salete Strozak.

## 1.1 Um outro olhar sobre o papel da educação escolar do campo

Vimos que a sociedade atual, caracterizada pela revolução tecnológica, apresenta transformações cruciais nas relações de trabalho e no contexto de desumanização, no qual as relações materiais do capital e da propriedade justificam todas as ações. Chavões anunciam por aí que vivemos a era do “capitalismo selvagem a caminho da barbárie”. Sem condições de competir neste cenário, a grande maioria dos indivíduos, como viemos constatando, é excluída também em sua cultura, sob os ditames de uma nova massa cultural, comum a todos.

A escola, na sua função de ensinar e formar, compete com os meios de comunicação de massa, que chegam ao campo trazendo o mundo urbano como forma perfeita de vida, colorida e dinâmica, influenciando e alterando comportamentos das crianças, jovens, mulheres. A possibilidade de ver na TV telenovelas, telejornais, desenhos animados, passa a ocupar o tempo e o espaço das famílias, das rodas de chimarrão, “impõe o que devemos consumir e o que devemos assistir e apreciar na mídia. Perde-se assim a possibilidade de construir o direito de ser um verdadeiro povo.” (BOGO, 2000)

A mídia, como evolução científica, transforma-se em poder, exercendo cada vez mais influência na vida das pessoas, ao justificar as desigualdades pelo consumismo, estabelecendo formas de comportamento e interferindo nos conceitos de belo, nos valores e na ética, uniformizando os jovens e ensinando aos pais como educar os seus filhos, eximindo-se do papel de formação de cidadania crítica e informada. A ascensão ao processo de consumo exclui direitos sociais, homogeneiza as subjetividades e transforma-se assim no quarto poder na sociedade. (GÖHN, 2005)

Na conquista de direitos humanos, vê-se uma massa de marginalizados conclamados a lutar pela possibilidade de garantir sua cidadania sob parâmetros mais justos de sobrevivência. Neste cenário, situamos a luta dos camponeses pelo seu espaço e moradia, na qual reclamam o direito de serem ouvidos e de falar. (MARTINS, 1992) A Educação do Campo surge, assim, da compreensão da negação especialmente do direito ao acesso de conhecer e dialogar com tudo que a humanidade produziu e vem produzindo ao longo de sua história. Para isto, foram construídas formas de organização social que levassem a

libertar os sujeitos do campo das amarras e correntes impostas por uma sociedade excludente. Essas organizações movimentam-se em direção aos direitos sociais como necessidade urgente e questionamento do modelo de produção imposto a significativos grupos sociais, classificados pela sociedade historicamente moderna e racional, como rudes e atrasados.

Reafirmamos as desigualdades sociais que são sentidas com grande intensidade no campo, pelas suas implicações em suas formas de vida em que a terra historicamente foi transformada em mercadoria, sinônimo de poder, portanto, motivo de disputa. A tendência é a adaptação, e no processo de luta e posse da terra, aqueles que permaneceram com suas terras são obrigados a integram-se ao mercado, mudando a lógica de produção.

A Revolução Verde, que data do ano de 1960/1970, consistiu-se nas mudanças das bases tecnológicas da produção agropecuária, e passou a sustentar-se na dependência dos insumos industriais, constituiu-se num movimento que incluía propaganda, crédito, assistência técnica, armazenamento, comercialização, e industrialização de produtos da terra. A lógica era a integração do campo ao modelo industrial, já estruturado no espaço urbano. (DUARTE, 2003) A Revolução Verde cumpriu bem o papel de, na modernidade, “salvar do atraso” os homens do campo, a partir de propostas compensatórias de educação:

Aos não integrados ao mercado – a população do campo, dos minifúndios ou assalariadas – era reservada uma política de compensação, um tratamento marginal implementado através de programas especiais de combate à pobreza e de ajuste e seleção para a entrada massiva do capital. Um exemplo evidente, ainda hoje, desta estratégia está no processo de integração da agricultura familiar às agroindústrias, cuja progressiva exigência em termos de estrutura e inovação tecnológica vai eliminando os que não têm capacidade de capital e financeira para acompanhar os investimentos determinados pelo capital agro-industrial. (DUARTE, 2003, p.18-19)

Retirados de suas terras, obrigados a mudar suas relações de trabalho, sem ter as condições necessárias para se desenvolver como seres humanos e vendo seus filhos abandonarem o sítio para buscar um emprego na cidade, a população camponesa foi diminuindo, as escolas foram fechadas e as poucas propriedades e comunidades que restaram tornaram-se reféns dos poucos programas de subsídios do governo.

A questão do cultivo e das formas deturpadas de uso da terra, violentada pela monocultura, agredida pela maquinaria, torna-se incapaz de produzir

uma vida social digna, trazendo conseqüências ambientais e sociais degradantes, expressas nas modificações climáticas, nas catástrofes e no envenenamento do solo e das águas. Neste cenário se desenvolve um processo de resistência que resulta em novo conceito de uma classe, não mais para uma parte da classe trabalhadora, mas sim para uma classe com identidade própria, o *campesinato* (FERNANDES, 2004), que constrói novos territórios a partir da luta social e pelo ambiente em que vivem.

Para Martins (1992), a história vem informando que as lutas camponesas representam uma resistência àquilo que o racional (e capitalista) tinha e tem de desumanizador. Elas proclamaram aquilo que o capitalismo não fez nem podia fazer: desenvolver uma concepção do humano e do Homem; anunciam quais renúncias e concessões estavam os camponeses dispostos a fazer a força avassaladora das transformações sociais e políticas que o capital representa. Estabeleceram, assim, um limite aquém do qual não permitiu o avanço do capital. Definiram, pois, um “território” no âmbito do qual o capital não reinaria sem pagar um preço, sem fazer concessões. Esse território foi o dos direitos sociais. (MARTINS, 1992)

São estes camponeses que requisitam uma Educação do Campo na qual compreendem *a escola como direito social* e mais do que do que escolas reclamam o acesso a todo conhecimento sistematizado pela humanidade. Não querem aquela escola descrita por Gadotti (1999), proposta e remanescente da ditadura militar. Buscam uma escola, que possibilite conhecer o *outro* do ponto de vista cultural e, sobretudo o *outro* de outras classes sociais, no sentido de formar alunos que compreendam processos e estratégias resultantes das relações de poder presentes na sociedade atual. Tal compreensão requer um direcionamento político pedagógico que leve também à formação de “dirigentes” de suas histórias (GRAMSCI, 1985), que ensine a compreensão da sociedade e seus processos.

Essa escola não os nega enquanto sujeitos históricos, pertencentes a uma classe social, nem inferior nem menos capaz que as demais, mas com uma cultura que subentende valores, conhecimentos e processos culturais que se dão em tempos e espaços diferenciados, próprios à vida no campo.

Frente às questões contextualizadas, partimos do princípio de que o campo não é o idealizado espaço distante do mundo contextual atual, com ares de nostalgia, onde reina a felicidade, a ignorância e a submissão, idéia da qual

decorreram teses que pregavam a extinção do campo enquanto espaço social e que não se concretizaram.

Os sujeitos do campo, organizados, conscientes da negação dos direitos, exigindo a libertação da terra, defendem um projeto de sociedade gestado mais recentemente em lutas para a reinvenção e recriação das relações políticas, econômicas e sociais ligadas aos direitos inalienáveis de todos os cidadãos. "Aquilo que foi chamado por muitos autores de resistência à inovação e de tradicionalismo, é certamente mais do que isto. É uma [...] obstinada resistência para aceitar a própria destruição." (MARTINS, 1992, p. 340)

Verificamos que a escola do campo tem nesse cenário um paradoxo, que se constitui entre o direito à escolarização como apropriação do conhecimento, que inclui a leitura, a escrita e a literatura e as outras ciências como ferramentas de formação para a cidadania e a inclusão da escola às novas questões do conhecimento científico, das tecnologias e do trabalho produtivo, cuja formação requisita saberes e conhecimentos qualificados. Ao lado dessas questões, coloca-se como fundamental a formação voltada ao trabalho intelectual que só pode ser levada a efeito por uma proposta de escolarização e formação de professores como intelectuais, na perspectiva de Gramsci (1985), que considere a cultura, o espaço do campo e sua complexidade.

Reiteramos a proposta de considerar para a análise da formação docente que se pretende desenvolver, que os movimentos sociais do campo e suas organizações influenciaram e diferenciam o papel social e os objetivos da escola do campo, razão pela qual abordamos a seguir alguns aspectos a considerar nesse processo, no que diz respeito às escolas que surgem imbricadas ao Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

## CAPÍTULO II

### A PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DA ESCOLA IRACY SALETE STROZAK: INFLUÊNCIAS DA PEDAGOGIA DO MST E PRINCÍPIOS DA PROPOSTA DE CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Eu quero uma escola do campo que não enxergue apenas equações, que tenha como chave mestra o trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo que não tenha cercas, que não tenha muros, onde iremos aprender a sermos construtores do futuro”. (Gilvan Santos, 2005)

Para analisar o trabalho pedagógico da Escola Iraci Salete Strozak, é importante constatar os direcionamentos que a diferenciam de outras escolas públicas e que a levaram a desenvolver uma proposta pedagógica que exige um curso de formação de educadores e eles correspondentes. Começamos com uma breve retomada dos objetivos das questões que originaram o Movimento Sem Terra (MST), preponderante para esta visualização.

A alta concentração fundiária e de renda no Brasil e os índices de pobreza e miserabilidade no campo revelam o descaso com que são tratadas as pessoas que vivem nestes espaços. Tais condições agravadas com a Revolução Verde revelam a partir de dados levantados por Stédile (1997), do Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (Ipea), do Ministério do Planejamento, que em 1993, dos 32 milhões de pessoas que passavam fome no Brasil, 16 milhões viviam no meio rural.

Diante destes dados não é difícil entender as causas dos conflitos agrários no Brasil como um país que se assenta em desigualdades sociais, com altos índices de desemprego e violência, além de uma orientação política ainda oligárquica e progressiva minimização do Estado. É nas organizações populares, nos movimentos sociais que se apresentam as formas de defesa da vida e da dignidade, nos quais os grupos sociais oprimidos entendem uma condição que não escolheram, legitimadas pelo poder das classes dominantes, em que lutar pela liberdade passa necessariamente pela luta por educação para todos.

No campo nasceu o Movimento Sem Terra ou Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), herdeiro das Ligas Camponesas e de tantas outras lutas forjadas na luta pelo direito à terra. O povo camponês aprendeu desde muito cedo que, para garantir seus direitos é preciso organização e resistência. Nasce a luta pela reforma agrária, a partir, portanto, da busca de uma

sociedade mais justa e igualitária, para a qual o primeiro passo é o direito à terra, a alteração da estrutura de poderes econômicos, sociais e políticos no campo. A busca da implementação da reforma agrária, que deveria ser um empreendimento dos governantes, na proposta do MST vai além da mera desapropriação de grandes áreas de terras. Na perspectiva do Movimento, o campo deixa de ser empresa usufruída por poucos e a população rural busca superar suas problemáticas sociais, de direitos e injustiças acumuladas durante sua história<sup>5</sup>.

O surgimento da escola Iraci Salete Strozak deu-se em 1996, na Fazenda Giacomet Marodin, que se constituiu em um dos maiores latifúndios do sul

do país, sendo ocupada em Rio Bonito do Iguaçu, município do interior do Paraná. Sebastião Salgado (2001) descreve esta ocupação:

Era impressionante a coluna dos Sem Terra formada por mais de 12 mil pessoas, ou seja, três mil famílias, em marcha na noite fria daquele início de inverno, no Paraná. O exército de camponeses avançava em silêncio quase completo. Escutava-se apenas o arfar regular de peitos acostumados a grandes esforços e o ruído surdo dos pés que tocavam o asfalto. Pelo rumo que seguia a corrente, não era difícil imaginar que o destino final fosse a Fazenda Giacometti, um dos imensos latifúndios, tão típicos do Brasil. Marginalmente explorados, esses latifúndios, todavia, em razão das dimensões colossais, garantem aos seus proprietários rendas milionárias. Corretamente utilizados, os 83 mil hectares da Fazenda Giacometti, poderiam proporcionar uma vida digna aos 12 mil seres que marchavam, naquele momento em sua direção. Anda rápido um camponês: vinte e dois quilômetros foram cobertos em menos de horas, quando chegaram lá, o dia começava a nascer. A madrugada estava envolta em espessa cerração que, pouco a pouco, foi se deslocando da terra sob o efeito da umidade do rio Iguaçu, que corre ali bem próximo, pois o rio de camponeses que correu pelo asfalto noite a dentro, ao desembocar de frente a porteira da fazenda, pára e se espalha como as águas de uma barragem. As crianças e as mulheres são logo afastadas para o fundo da represa humana, enquanto os homens tomam posição bem na frente da linha imaginária para ao eventual confronto com os jagunços da fazenda. Ante a inexistência de reação por parte do pequeno exército do latifúndio, os homens da vanguarda arrebatam o cadeado e a porteira se escancara; entram; atrás, o rio de camponeses de põe novamente em movimento; foices, enxadas, e bandeiras se erguem na avalanche incontida das esperanças nesse reencontro com a vida – e o grito reprimido do povo sem terra ecoa unísono na claridade do novo dia: REFORMA AGRÁRIA, UMA LUTA DE TODOS!" (MST, 2001, p 16)

---

<sup>5</sup> Os projetos de assentamentos foram implantados à custa de massacres e perseguições em todo o país, com vidas ceifadas e coerção policial, observada em Eldorado dos Carajás, com assassinatos de 19 lavradores e marcas de violência para muitas vidas.

Assim nasceu um dos maiores assentamentos da América Latina, que se transformou em pequenas propriedades de agricultores que retomam em suas mãos o direito a produzir sua vida. Muitos são os filhos e frutos desta luta, e basta em uma tarde da semana observar a rodoviária de Rio Bonito do Iguaçu para verificar quantos são os ônibus que vem e vão para os assentamentos como movimento das pessoas que se produzem nas relações concretas pessoais, sociais e econômicas.

Em julho de 1997, durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores de Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a articulação nacional *Por uma Educação do Campo* foi uma necessidade identificada que levanta entre outras necessidades, uma discussão mais ampla sobre a educação destinada aos povos camponeses.

A utopia fez brotar uma nova realidade e nos dez anos dos assentamentos comemorou-se a conquista de dez escolas de Educação Infantil a Ensino Médio e Normal, sendo seis municipais de Educação Infantil e anos iniciais, quatro de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, três escolas de Ensino Médio, e uma oferece também o Curso de Formação de Docentes, e é a Escola Base das Escolas Itinerantes, a qual é hoje o Colégio Iraci Strozak.

Para além do crescimento econômico, vê-se o resgate da identidade de sujeitos, da possibilidade de gerar vida na terra, de produzir esperanças de que uma outra sociedade é possível. O entendimento de que o povo organizado pelo MST, em busca da reforma agrária é uma das alternativas para o desenvolvimento humano e uma das possibilidades para a transformação social, permeia os objetivos pedagógicos da Escola Iraci Salete Strozak.

## 2.1 A pedagogia do MST: influência sobre os objetivos e princípios da Escola Iraci Salete Strozak

Enquanto se constituía como um movimento educativo, o MST formulava uma pedagogia, hoje conhecida como Pedagogia do Movimento Sem Terra.

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. É o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. (MST, 2001, p.21)

Antes mesmo de conquistar escolas para os acampamentos e assentamentos, o MST se constitui uma Escola, a escola da vida, como diriam alguns integrantes deste Movimento. Observando os Sem Terra<sup>6</sup> é possível perceber como se formam os sujeitos no processo da luta, como se constrói a identidade deste povo. A História do MST, sua organicidade, seu modo próprio de reivindicar, seus símbolos e místicas representam saberes e aprendizados do processo organizativo da luta por terra e justiça social.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra foi formada por diferentes matrizes pedagógicas e gestada no bojo da luta social. Criou-se um novo jeito de lidar com as tradicionais pedagogias, colocando-as a serviço da formação humana e dos sujeitos do MST. Consideramos os princípios dessa pedagogia para compreender a construção do processo educativo e das escolas que nasceram ligadas ao MST. São eles:

**Pedagogia da Luta Social:** diz-se da formação para inconformismo, para a sensibilidade, para a capacidade de indignar; garantir que a experiências dos educandos e de suas famílias sejam conteúdo de estudo nas escolas do MST.

**Pedagogia da Organização Coletiva:** formar a percepção capaz de ver que as pessoas necessitam umas das outras, descobrir-se como sujeito coletivo,

---

<sup>6</sup> Sem Terra é a expressão utilizada para designar os integrantes do MST. Segundo Caldart (2004), Sem Terra com letra maiúscula se constitui na identidade daqueles que lutam "para garantir sua própria existência social como trabalhadores da terra, enfrentando aqueles que, nesta sociedade, estão destruindo a possibilidade desta existência" (p.33), independente de ser acampado ou assentado.

educar as relações, os valores, assumir o compromisso e a responsabilidade de pensar o bem de todos e todas.

**Pedagogia da Terra:** para o MST ela é mãe, geradora da vida, onde se produz o pão, portanto deve ser cuidada, com tempo para plantar e colher. Este é para os camponeses e camponesas um jeito de compreender a vida, que as coisas não nascem prontas.

**Pedagogia do Trabalho e da Produção:** o trabalho é princípio educativo, ele humaniza ou desumaniza, os Sem Terra têm compreensão de que o trabalho produz habilidades, conhecimentos, forma a consciência, portanto, deve estabelecer vínculo com a cultura, seus valores, suas posições políticas.

**Pedagogia da Cultura:** o ser humano se educa pela cultura, pelo exemplo, com as memórias e tradições dos seus, por isso o MST diz que é importante resgatar na escola a mística do povo da terra, seus símbolos, suas ferramentas refletindo sobre o valor das coisas e das pessoas.

**Pedagogia da Escolha:** o processo de escolher também educa as pessoas. O MST fala sobre a importância de saber que as escolhas são individuais, movidas pela construção coletiva, que a condição social permite ou não as escolhas.

**Pedagogia da História:** cultivar a memória, resgatar o passado e tomá-lo como seu este é o exercício que os Sem Terra do MST fazem. Compreendem que o passado é coletivo, que os jovens têm raízes e todos e todas são sujeitos da história.

**Pedagogia da Alternância:** é a possibilidade de durante os estudos criarem a integração escola-família-comunidade, buscando a troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços. Ela está composta do **tempo escola:** onde os educandos têm aula práticas e teóricas com professores na instituição escolar, e o **tempo comunidade:** onde os educandos realizam pesquisas da realidade, estudos e sistematizações para partilhar e enriquecer o tempo escola. (MST, 2005, p.203 - 205)

O MST, gestando seus princípios e sua pedagogia no cotidiano da luta e nos diversos cursos de formação que realizou e realiza em sua caminhada, fez nascer a Escola Itinerante. Essa conformação de escola é fruto do entendimento que a sociedade contemporânea e o conhecimento escolar têm, um espaço importante no qual a leitura e a escrita tornam-se ferramentas para a cidadania.

Os altos índices de analfabetismo, fechamentos e nucleação das escolas<sup>7</sup> do campo e a implantação de uma vasta rede de transporte escolar tem sido a política pública educacional para os homens e mulheres, jovens e crianças do campo. O MST, contrariando esta lógica propôs:

A Escola do MST é uma Escola do Campo, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento [...], de desenvolvimento de atividades pedagógicas que levem em conta o conjunto das dimensões da formação humana. [...] a nossa tarefa é formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade. (MST, 1999, p.11)

A Escola Itinerante do MST é uma escola pública que funciona dentro dos acampamentos deste Movimento, voltada para escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos que estão acampados em todo o país. A primeira experiência pedagógica desta escola foi no Rio Grande do Sul, em 1996. Isso não significa dizer que só a partir de então às crianças acampadas tiveram acesso às escolas, pois elas já existiam dentro dos acampamentos, porém não eram reconhecidas pelos sistemas educativos.

## **2.2 As Escolas Itinerantes e a conformação político pedagógica da Escola Iracy Salete Strozak**

A Escola Itinerante teve este nome devido à condição provisória de endereço dos educandos e das educandas, levando-os a perder anos de escolaridade, visto que as escolas freqüentadas não respondiam à urgência da documentação necessária para matrícula em uma nova escola. O que agravava a situação era a discriminação que as crianças Sem Terra sofriam nas escolas públicas, pois muitas eram alvo de chacotas e zombaria pela situação social em que se encontravam, o que causava desistências e abandonos.

Além disto, nem todos os municípios apresentavam estrutura física para receber de uma hora para outra o grande número de alunos que vinha para a

---

<sup>7</sup> A nucleação foi uma política que previa a redução de gastos com a implementação da municipalização do Ensino Básico - LDB 9394/96. Assim, foram fechadas diversas escolas multisseriadas e os estudantes das áreas rurais levados para estudar em centros urbanos maiores.

região e, muitas vezes, o acampamento ficava longe da cidade, necessitando de transporte para levá-los até a escola, o que nem sempre ocorria. Diante disto, o MST conquistou, diante de muita luta e mobilização, inclusive das crianças, a Escola Itinerante; para seu funcionamento foi feita uma parceria entre o Movimento e a Secretaria de Educação dos estados ou municípios, dependendo de cada caso.

Ao setor de educação do acampamento cabe, a partir de discussões e estudos nos núcleos de base, decidir como será o cotidiano da escola, sempre respeitando a pedagogia do Movimento e as especificidades do acampamento. À secretaria cabe custear a infra-estrutura (em alguns casos) e a ajuda de custo aos educadores e educadoras e a formação continuada, sendo que isto também varia de Estado para Estado; quem responde legalmente pela documentação destes educandos e educandas é a Escola Base, que deve ser localizada em um assentamento e apresentar vínculos com a Pedagogia do MST.

Não é uma escola do governo, nem por ele dirigida. Conduzida pelo povo organizado, a Escola Itinerante caminha outros rumos, os rumos da resistência, da rebeldia que ocupam os latifúndios, organizam o povo, fazem a reforma agrária e produzem a poesia. Uma escola teimosa, dirigida pela teimosia lúcida dos trabalhadores Sem Terra que ainda, exigem que este governo a financie, o que de novo, há muitos desagrada. (MST, 1999, p.06)

No Paraná, uma das Escolas Base é o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, que assumiu a função de dar suporte legal às demais Escolas Itinerantes; ela é responsável pela vida escolar dos alunos e funcional dos professores, bem como por repassar as verbas, quando são destinadas pelo governo. Devido à quantidade de alunos nos acampamentos do MST, além do referido Colégio, há mais uma Escola Base, no norte do Estado.

Na fala da diretora da Escola, Ritamar Andreetta, é possível perceber por que a escola foi escolhida como Escola Base. Esta se caracterizou por ter uma identidade, uma história de luta e resistência e uma opção pela classe trabalhadora; isto a levou a assumir a Escola Itinerante como sua responsabilidade legal. Nas palavras da Diretora:

A nossa escola mudou completamente em relação ao trabalho, porque a princípio ela existiu como Escola Base, mas o número de funcionários não aumentou então nós tivemos um número pequeno de funcionários com muito mais serviço, pois o número de alunos triplicou. [...] eu penso na importância da Escola Itinerante para o estado do Paraná, pois quando a gente pensa que crianças paravam de estudar, perdiam o ano em função da

itinerância de seus pais e quando você vê a alegria dos pais em verem seus filhos estudando, sem serem discriminados, aprendendo e tendo um certificado, isso é o que basta, que move todo este trabalho em excesso que a gente faz. É a possibilidade de enxergar que lá na frente estas crianças estarão ganhando". (Ritamar Andreetta, in Andreetta, Hammel; Costa, S.A.)

Isto mostra outra escola sendo gestada, na diversidade, na falta de estrutura e material pedagógico e também pelo lugar da educação nas políticas públicas. Ensina, porém, que é possível aprender *nas e com* as adversidades e que o movimento da vida é educativo, que o cotidiano ensina, como previa o próprio MST em seus ensinamentos.

A Escola Itinerante é a possibilidade de produzir uma nova escola, como nos diz Caldart (2000, p.143). A escola dos camponeses deve ser capaz de compreender que a educação não cabe nas paredes e muros das nossas habituais instituições educativas. O modelo escolar que a modernidade construiu separou a aprendizagem dos demais tempos da vida, como se na brincadeira, na festa ou na roda de chimarrão não fosse possível aprender.

Desde muito cedo estamos preocupados em preparar nossas crianças para o mundo do trabalho na sociedade do capital. Assim, ficamos reféns de um ciclo vicioso em que o trabalho escraviza o homem, impossibilitando seu desenvolvimento como ser humano.

A partir da função social da escola de dar acesso ao conhecimento socialmente produzido, os professores têm a tarefa pedagógica e política de pensar um currículo que tenha a intencionalidade de resgatar e ensinar às novas gerações uma apropriação do conhecimento que amplie visões e formem a responsabilidade, além de contribuir no contexto em que vivem ou viverão, para que seja um lugar onde se possa viver com justiça social.

Paulo Freire (2005), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, fala da *educação bancária*, que serve para oprimir e não para libertar. Makarenko (1981), na Rússia pós-revolucionária, falava sobre o cuidado com a educação das crianças, que desde a mais tenra idade deveriam aprender princípios educativos sociais e coletivos.

O cotidiano das lutas ensinou aos militantes do MST a importância do estudo; em diferentes textos encontra-se a idéia: "É preciso estudar todos os

dias. Fazer cada idéia provar sua verdade e com as mãos torná-las realidades.”  
(MST, 2004)

A tarefa de construção da nova escola foi tomada por muitos pedagogos. A maioria deles sabia apenas uma coisa – que a nova escola não deveria parecer-se com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente, que não podia esmagar a personalidade da criança, como foi esmagada pela escola antiga. (MST, 2005, p.100)

Essas referências impõem considerar as concepções e objetivos do Projeto Político Pedagógico do Colégio Iraci Salete Strozak, que tem uma história diretamente relacionada ao MST, o que possibilita comprovar a diferenciação do seu processo pedagógico das escolas públicas do Estado do Paraná. Tal constatação é considerada na análise da Proposta de Curso de Formação Docente da escola. A intenção é de que as questões levantadas se constituam em elementos e subsídios à revisão da proposta, buscando posições coerentes com esta trajetória e com as concepções de uma formação docente qualificada para o ensino e formação dos sujeitos do campo.

### 2.3 Surgimento da Escola Iraci Salete Strozak como escola do e no campo

O Colégio Iraci Salete Strozak, localizado no assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu, foi uma das conquistas do MST; na busca de uma educação coerente, erguem-se e restauram-se as paredes corroídas pelo tempo na antiga Vila Velha<sup>8</sup>, trazendo em suas práticas educativas os princípios pedagógicos do MST, que rememoram a história das suas lutas e conquistas e procuram considerar a cultura e os saberes dos sujeitos do campo.

Observando a história da referida escola, constatamos que ela vem se constituindo uma escola do e no campo. No campo, pela sua localização no meio

---

<sup>8</sup> A Vila Velha é uma antiga vila residencial e comercial dos funcionários da Usina Hidrelétrica de Salto Santiago, localizada em Rio Bonito do Iguaçu, às margens da BR 158, abandonada após a conclusão da obra, cuja estrutura ali existente (prédios, piscinas, ruínas do antigo hospital, centro comercial, entre outros) foi utilizada para a instalação da escola.

rural do município de Rio Bonito do Iguaçu, num assentamento da reforma agrária, conquistado pelo MST. Do campo, pela adoção dos princípios das lutas e movimentos pelos direitos à terra. Como consta no PPP:

Em movimento, pois, na dinâmica de sua existência caminha com o povo da terra, procurando responder aos seus anseios. Assim como 'o caminho se faz caminhando, se aprende capinar capinando, em nosso trabalho de educação estamos aprendendo muitas lições', (MST, 1991, p. 31) e o Colégio aprendeu a ser escola dos camponeses e camponesas caminhando juntos e ouvindo-os. No movimento, porque a escola aprendeu a compartilhar da pedagogia que surgia como necessidade do campo." (PPP, 2006)

As fotos a seguir documentam momentos da construção do Colégio durante o processo de consolidação assentamento e das infra-estruturais desde 1999. Na foto 1, observam-se pais e professores reformando e ampliando o que era a antiga cadeia na antiga vila residencial.

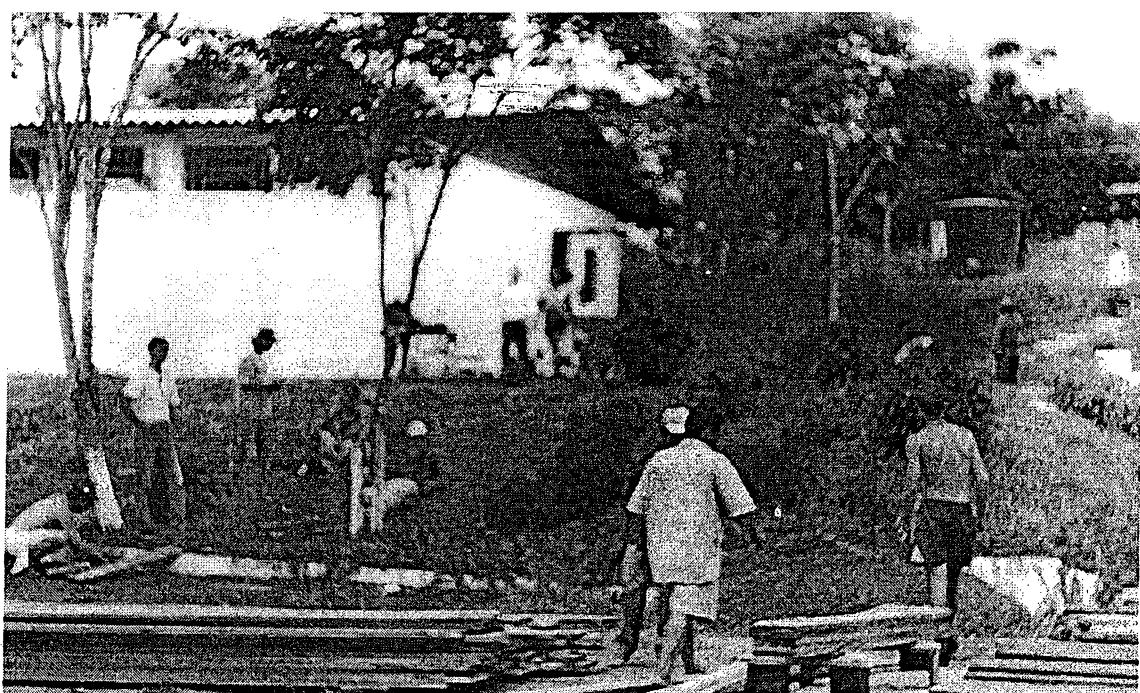


Figura 1 – Foto da construção da Escola Iraci Salete Strozak, na localidade de Vila Velha, no assentamento Ireno Alves dos Santos em Rio Bonito do Iguaçu –PR

A Vila Velha, local onde até então se localizava a Escola, representava a possibilidade de ter escolas no campo, hospital, mercado, lazer, infra-estrutura sonhada pelos camponeses. A *agrovila* como pretendia o MST ou a *ruropólis* como chamavam os assentados, iria compreender, além de casas para os camponeses e camponesas, toda estas estruturas e serviços necessários às

atividades que requerem a saída para centros maiores; as construções já existiam, necessitando apenas de reforma e equipamentos.

Junto com as paredes da Escola Iraci Salete Strozak, foram erguidas também casas para moradores. Acostumados a tomar os rumos da história, mesmo que isto signifique conflitos e confrontos, a comunidade recém-formada reivindicava escolas para seus filhos e jovens. Mas apesar dos avanços na legislação que trata a educação como direito de todos, os povos do campo enfrentavam ainda o descaso das autoridades públicas e no interior do Paraná; a conquista de escolas públicas significava travar uma pequena guerra.

Em relato presente no livro *Escola em Movimento* (Andretta; Hammel, Costa, S.A.)<sup>9</sup>, têm-se as seguintes informações sobre o processo de construção da 'proposta pedagógica' da escola:

Uma ocupação que mais significou pra nós educadores, foi a de 1999, do Núcleo Regional de Educação. Depois de todo um trabalho que começou em 1998 com a elaboração das *propostas pedagógicas*, o pedido de autorização para funcionamento das escolas e com toda essa questão encaminhada devidamente para o Núcleo e para a SEED. [...] Então, seguimos todas as orientações burocráticas do Núcleo em 1998, para iniciarmos as aulas em 1999 quando nos solicitamos, que se tivéssemos uma infra-estrutura mínima, o Núcleo e a SEED estariam aprovando a autorização para o funcionamento do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. Começamos um processo de mobilização das comunidades e dos professores que já trabalhavam, para a construção da escola lá na Vila Velha, entre o que eram as ruínas de uma delegacia. Toda a madeira conseguimos do Movimento e tudo o que mais precisou para construir a escola fomos nós, os professores, que pagamos. Não tivemos ajuda nenhuma do poder público local ou estadual [...] Foi aí então que [...] fizemos a ocupação do Núcleo de Laranjeiras do Sul em 1999.

A chefe do Núcleo na época chamou a polícia, entendendo que o problema da ocupação era um problema de polícia. Foi chamada a Promotoria Pública, onde uma Comissão de alunos, discutindo, colocou um pouco a situação e os promotores entenderam que a reivindicação que se fazia, que era a autorização de funcionamento de uma escola, era legítima. Obrigou ao Núcleo e a SEED que autorizassem o funcionamento do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, na então chamada Vila Velha. (Edson Marcos in Andretta, Hammel; Costa, S.A.)

Vencida a luta inicial e com a instalação da escola, outras lutas foram travadas. O prefeito da época transferiu o Colégio Iraci Salete para a

---

<sup>9</sup> O Livro *Escola em Movimento* é um livro de memórias do processo de assentamento e construção das escolas, especialmente da Escola Iraci Salete, que foi organizado pelo coletivo de educandos e educadores do colégio Iraci Salete e está em fase de publicação.

comunidade denominada Centro Novo, localizada do outro lado da margem da BR 158, a cerca de 15 km da Vila Velha.

A foto 2 retrata a fachada do novo prédio do Colégio Iraci Salete, construído em 2000, pelo governo estadual.

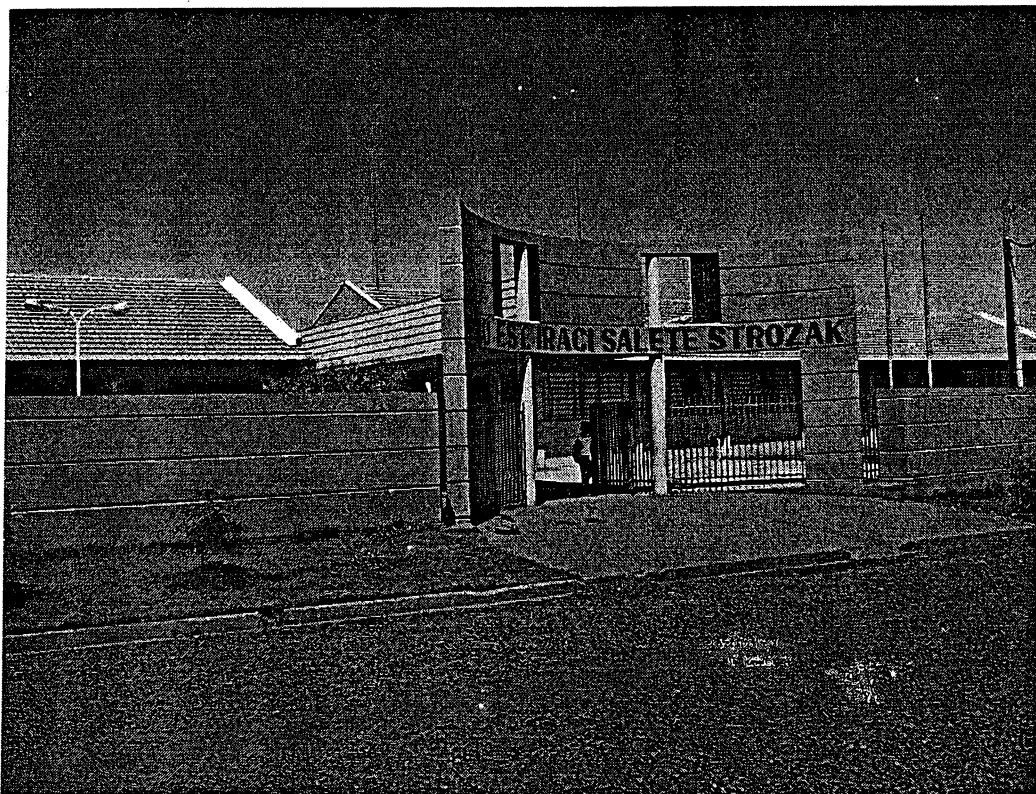


Figura 2 – Foto da fachada do prédio do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, na comunidade Centro Novo, assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguazu PR

Para pensar sobre o projeto político pedagógico do Colégio Iraci Salete Strozak, foi necessário considerar seu surgimento a partir do Movimento Social (MST), enquanto movimento educativo que é com certeza considerar a educação para além da escola e também inversamente, o movimento da escola para o movimento social. Entre as bandeiras de lutas do movimento, foi configurando-se no interior do MST a luta pela educação institucionalizada.

A educação, para o MST, é entendida tanto no sentido de formação humana como no sentido restrito de formação de quadros para a organização e para o conjunto de lutas dos trabalhadores. A luta para assegurar o direito das crianças à escolarização dentro dos acampamentos e assentamentos teve início desde a estruturação do MST. Na Fazenda Anoni, no Rio Grande do Sul, em 1996, surge a primeira Escola Itinerante, fruto da iniciativa de pais, crianças e educadores que com muita mobilização sensibilizam a secretaria de Estado de Educação do Rio

Grande do Sul. Ela nasce com princípios bem definidos e construídos dentro do MST. Estes se constituem em princípios *filosóficos*, ligados à concepção de vida, visão de mundo, visão política e princípios *pedagógicos*, ligados ao jeito de ser e de fazer escola (MST, 2005). Propõe o Movimento um repensar dos objetivos educativos que nos leva a questionar as finalidades educacionais e a relação educador-educando, considerando o campo enquanto um espaço de produção humana coletiva, que preserva a autonomia dos sujeitos ao assumir posturas responsáveis, tanto individuais como coletivas.

A comunidade, na perspectiva educativa do MST, deve estar inserida na escola, participando em todas as instâncias, desde o planejamento, que deve ser coletivo, até a avaliação, que é um instrumento de crescimento pessoal, aprendizado intelectual e convivência solidária. A influência do MST na educação está expressa nos cadernos que o coletivo de educação deste Movimento vem sistematizando ao longo de sua história.

A herança que o MST deixará para seus descendentes será bem mais do que a terra que conseguiu libertar do latifúndio; será um jeito de ser humano e de tomar posição diante das questões do seu tempo; serão valores que fortalecem e dão identidade aos lutadores do povo, de todos os tempos, todos os lugares. É enquanto produto humano de uma obra educativa que os Sem Terra podem ser vistos como mais um elo que se forma em uma longa tradição de lutadores sociais que fazem a história da humanidade. (MST, 2001 p.06)

A trajetória da escola fez dela uma escola em movimento e no Movimento: *Em movimento*, pois, na dinâmica de sua existência caminha com o povo da terra, procurando responder aos seus anseios (PPP, 2006). Assim como "o caminho se faz caminhando, se aprende capinar capinando, em nosso trabalho de educação estamos aprendendo muitas lições" (MST, 1991, p. 31), o Colégio aprendeu a ser escola dos camponeses e camponesas caminhando junto e ouvindo-os. *No Movimento*, porque a escola aprendeu a compartilhar da pedagogia que aparecia como resposta às necessidades do campo. (PPP, 2006)

## 2.4 O Projeto Político Pedagógico da Escola Iraci Salete Strozak

Passamos a situar a proposta pedagógica do Colégio Iraci Strozak, a partir de sua caracterização como escola do campo, sobretudo buscando verificar os princípios que passam a construir no seu Projeto Político Pedagógico, uma vez que a intenção da presente monografia é analisar a proposta vigente hoje no curso de formação docente no estabelecimento e em que medida corresponde aos objetivos do ensino e formação do campo.

Como constatamos, a identidade da Escola expressa no PPP está constituída pela presença da Pedagogia do Movimento Sem Terra, dadas às características levantadas a partir da correlação direta entre a história da caminhada dos assentados, a Educação do Campo e a fundação da Escola Iraci Salete Strozak.

Comparamos as orientações do Setor de Educação do Movimento, em 1992, expostas no Boletim da Educação n.º<sup>10</sup>, em matéria sobre como deve ser uma escola de assentamento, com a realidade educacional vivida no colégio. Constata-se que a burocratização do sistema estadual de educação tem inviabilizado a concretização dos pressupostos educativos e a organização escolar que não fosse definida previamente pela Secretaria de Estado da Educação.

O Colégio passou a ser uma resistência dentro do assentamento, a partir de sua opção pela educação dos Sem Terra. Após posicionamentos e elaboração dos princípios do PPP (2006, p. 34), lê-se a afirmação :

Esta é uma Escola do Campo, porque Rio Bonito do Iguazu é campo e atende a comunidade camponesa assentada de Rio Bonito do Iguazu e dos demais municípios camponeses do estado do Paraná, através das Escolas Itinerantes nos Acampamentos do MST. É um processo em movimento, sujeito a tantas influências e provocador das mesmas, portanto, aberto e flexível.

---

<sup>10</sup> O Boletim da Educação do MST, publicado em 1992, traz reflexões de como deve ser uma escola de assentamento, entre recomendações estão: a escola deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural; a escola deve capacitar para a cooperação; a direção da escola deve ser coletiva e democrática; a escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento; a escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados; o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade; o coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; o professor tem que ser militante; a escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular; a escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética. (MST, 1992, p. 39-40)

O Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, no que diz respeito ao direito à educação formal, é fruto da contradição entre a tentativa de se desprender do engessamento do sistema escolar brasileiro e a prática educativa libertadora numa realidade histórica de repressão. Na definição dos conceitos e princípios educativos deste colégio encontramos orientações e objetivos que o MST construiu e definiu para educação, ao longo de sua história. Os princípios presentes no Projeto Político Pedagógico estão baseados na Proposta Pedagógica do MST como podemos verificar:

#### Princípios filosóficos:

- a) Educação para a transformação social;
- b) Educação para o trabalho e a cooperação;
- c) Educação para as várias dimensões da pessoa humana;
- d) Educação com / para valores humanistas e socialistas;
- e) Educação como processo permanente de formação/ transformação humana. (MST, 1996, p.10)

#### Pressupostos pedagógicos:

- a) Relação entre teoria e prática;
- b) Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação;
- c) A realidade como base da produção do conhecimento;
- d) Conteúdos formativos socialmente úteis;
- e) Educação para o trabalho e pelo trabalho;
- f) Vínculo orgânico entre os processos educativos e os processos políticos;
- g) Vínculo orgânico entre os processos educativos e processos econômicos;
- h) Vínculo orgânico entre educação e cultura;
- i) Gestão democrática;
- j) Auto-organização dos/das estudantes;
- k) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras;
- l) Atitude e habilidade de pesquisa;
- m) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. (MST, 1996, p.23)

Verifica-se a opção por ser uma escola do campo, numa perspectiva que implica necessariamente em compreender o espaço vivido, respeitar os sujeitos e caminhar com eles na direção de um mundo justo e humano. Compromete-se, assim, a escola, a formar consciências capazes de criticamente entender as contradições que movem as relações sociais, políticas econômicas e culturais na educação escolar dos sujeitos do campo.

## 2.5. O trabalho curricular para além dos conteúdos oficiais

Para os trabalhadores e trabalhadoras que vivem das diferentes formas de trabalho, onde a precarização dificulta o acesso à cultura, a escola é um espaço fundamental para a inclusão na vida social e produtiva. (KUENZER, 1997) Portanto, o currículo da escola da classe trabalhadora do campo deve compreender conhecimentos que possibilitem sua sobrevivência neste espaço, com vistas a transformá-lo, a partir de um trabalho pedagógico organizado que ofereça elementos para a reflexão sobre o contexto atual e as interferências no contexto rural, em que os conteúdos estruturais da escolarização sejam permeados pelas questões do campo problematizadas.

Procurando ser coerente com a proposta, a orientação pedagógica do Colégio Iraci Salete Strozak compreende um currículo para além dos conteúdos oficiais, que ultrapassa a licença que concede à licenciatura para ensinar. Paulo Freire (2002) afirma que o conhecimento popular deve ser respeitado e sistematizado pelas instituições educativas e que a opção curricular deve ser analisada, pois parte de uma relação e disputa de poderes. A concepção de currículo no PPP (2006, p. 36) expressa essas preocupações:

Em nosso caso, ainda é um enfoque histórico na perspectiva da construção de escolas públicas do campo. Currículo é uma prática, é expressão da função socializadora e cultural da instituição escolar, a qual estamos (re)significando. [...] para que esta concepção curricular, processual, dialógica, com movimento de ação-reflexão-ação, práxis, garanta a mudança no currículo da escola e o desenvolvimento dos educandos e educandas. (PPP, 2006, p.36)

É necessário, segundo Arroyo, (1999) repensar no currículo das escolas do campo a teoria pedagógica, a didática, as metodologias a partir da materialidade humana, das relações sociais, políticas e econômicas que determinam a existência não apenas do trabalhador, mas também da infância, da adolescência, da juventude. Tais necessidades impõem uma visão mais abrangente e totalizante dos processos sociais, educativos e culturais que envolvem os tempos da vida escolar e seus espaços.

O PPP do Colégio propõe a organização do currículo através dos ciclos de formação humana. "Organizou-se a Educação Fundamental do Colégio Iraci Salete Strozak através de ciclos de formação." (PPP, 2006, p.36) Esta proposta

prevê uma mudança no modo de organizar toda a escola. As classes são divididas pela idade e não mais pela série, a retenção é substituída pelas turmas de apoio e classe intermediária, com profissionais capacitados para suprir as dificuldades dos educandos e educandos e a equipe pedagógica tem a responsabilidade de acompanhar de fato todo o desenvolvimento do trabalho docente.

## **2.6. A proposta das práticas e metodologias de trabalho**

Dentre os aprendizados da trajetória desta escola/colégio está o que diz respeito à crença na possibilidade de outra prática educativa. Outra educação é possível, a própria Educação do Campo vem mostrando isto; isso não significa, porém, desafiar poderes constituídos, questionar certezas e somente formando outros professores/ professoras, educadores/educadoras seremos capazes de efetivar uma educação emancipatória e livre. Para além da luta por infra-estrutura, as disputas são travadas também e necessariamente no âmbito pedagógico e administrativo.

Entre as dificuldades para efetivar o Projeto Político Pedagógico está o fator da grande maioria dos professores da escola desconhecerem a realidade e, em muitos casos, terem preconceitos pela forma de luta e organização dos alunos. Se analisarmos apenas o quadro de funcionários das escolas estaduais, (são quatro no Assentamento) poucos são os que moram nas comunidades próximas. Cerca de 90% vêm da sede do município, ou então do município vizinho, Laranjeiras do Sul.

Apesar de criada e organizada para ser uma escola convencional, a Iraci Salete tem aprendido com o MST a trazer os problemas da vida para dentro da escola, a ouvir a comunidade, a problematizar a realidade e a existência. Entre a insignificância de alguns conteúdos e métodos, como as tradicionais provas de verificação e quantificação, coloca-se o debate da possibilidade de produzir alimentos saudáveis sem prejuízos ao meio ambiente, por exemplo. Entre as histórias dos velhos heróis que salvaram o mundo, a certeza de que o amanhã e a possibilidade de tecê-lo depende da luta do povo.

Assim, foi construído um novo jeito de ser escola, que apesar trabalhar com um currículo fragmentado, disciplinar, voltado para o mundo produtivo

e o mercado consumidor, busca nas atividades extracurriculares resgatar valores humanos e aquilo que os conteúdos tradicionais não são capazes de resolver.

A criação de espaços para auto-organização dos educandos, em momentos cívicos, organização das turmas e participação no conselho escolar e de classe faz com que desde cedo os/as educandos/educandas vão assumindo responsabilidades, pois são eles próprios a esperança de um novo amanhã. Nas convicções do MST (2005, p. 207), essas convicções ficam claras:

Nossos educandos são crianças, adolescentes ou jovens do campo, e do MST. Eles precisam ser desafiados pelas educadoras a se auto-organizar, com autonomia, em sala de aula e, se optarem, como Escola. [...]. Entendemos por auto-organização o direito dos educandos se organizarem, com tempo e espaços próprios, para analisar e tomar decisões. [...] por autonomia o direito dos educandos assumir posturas próprias, assumindo responsabilidades nas decisões tomadas.

O processo de formação ocorre ao longo da vida, a escola é responsável por boa parte desta e as pessoas são capazes de aprender, de mudar, de produzir outras possibilidades. A partir dessa análise e considerando a história da construção da escola e de seus princípios, podemos constatar que neles estão implícitos os objetivos e a função social da escola, ao trabalhar uma pedagogia voltada para a formação dos sujeitos do campo e sua formação enquanto agentes transformadores de uma realidade da qual emergem questões contraditórias da luta pela terra. Procurar nessa luta os objetivos da educação escolar e seu conteúdo pedagógico também foi um papel do Colégio Iraci Salete Strozak.

Tendo a clareza que a educação é maior que a escola, porém a escola é um importante espaço educativo, buscamos caminhar na presente monografia para algumas posições capazes de criar condições favoráveis para um projeto educacional social que emane da história dos excluídos e marginalizados da terra e dos profissionais que consideraram esse processo para construção da proposta do colégio.

## **2.7 O curso de Formação de Docentes ofertado pelo Colégio Estadual Iraci Salete Strozak : motivações, reivindicações e busca de autonomia**

A idéia de abrir um Curso de Formação de Educadores/ professores no Colégio Iraci Salete Strozak – Normal de nível médio, surgiu em virtude da defasagem destes profissionais no campo, especialmente nos acampamentos e nos assentamentos do MST, inclusive nas proximidades da escola.

Em se tratando da Educação do Campo, percebe-se que não há formação específica para este espaço de trabalho e vida. São poucas as experiências neste sentido e, as que existem, em sua maioria, são realizadas pelos Movimentos Sociais, que em suas reivindicações tentam suprir as carências nesta área. Até então quem atuava nestes espaços eram profissionais formados em nível médio e/ou no antigo curso de Magistério, ou aqueles que nas comunidades apresentavam maior nível de estudos.

No Paraná viveu-se um longo período de desestruturação da escola pública (1995 a 2002): muitas escolas foram fechadas, especialmente as localizadas nas áreas rurais e tanto a contratação de funcionários quanto o pagamento dos salários foram precarizados. Os colégios estaduais que ofertavam cursos profissionalizantes viram-se obrigados a fechar e implantar o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM-1995/2002).

Assim, os antigos cursos de Magistério, que até então eram responsáveis pela formação da maioria dos professores, inclusive os que atuavam no campo ou em pequenas cidades, foram fechados, passando essa responsabilidade para o ensino superior e, na maioria dos casos, para a iniciativa privada; assim, quem desejasse ser professor ou professora deveria pagar para isto.

Em todo o Estado houve a rápida expansão de grupos que ofertavam educação profissionalizante, entre eles destaca-se o de Inteligência Educacional e Sistema de Ensino (IESDE) que passou a oferecer o Curso Normal à Distância (CND) e Curso Normal Superior (CNS), que consistem em cursos à distância com orientação de um tutor que recebia um treinamento e todo material didático-pedagógico pronto. A orientação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96 – Art. 62) estabelece a atuação no Ensino Fundamental de professores com cursos de licenciatura e de graduação plena. Muitos municípios, visando respeitar a

legalidade, fizeram convênio com estes Institutos, uma vez que a formação era mais rápida e nem sempre havia possibilidade de acesso ao ensino superior (Curso de Pedagogia).

Esta foi a política educacional neoliberal implementada de forma pioneira no Paraná. Seguindo a cartilha do Fundo Monetário Internacional (FMI), a Educação passa para o rol de mercadorias lucrativas, também de escolas particulares, a partir de uma formação aligeirada, onde o importante é o aluno pagar uma mensalidade por mês para ter o diploma ao final. O processo de proliferação destas escolas e de trabalho desenvolvido por elas gera o mínimo de custo possível, sendo que não é a qualidade que está em questão, mas o tempo e a quantidade de alunos que adentram as escolas.

Pode-se concluir que, no decorrer das mudanças engendradas durante a segunda metade da década de 1990, especialmente no que se refere às políticas educacionais, assiste-se ainda à legitimação do processo de reformulação do capitalismo mundial e a um novo padrão de acumulação decorrente da globalização, que reprimem os direitos sociais conquistados com muita luta pelos trabalhadores, tendo como resultado a permanência de padrões intoleráveis de pobreza.

No ano de 2002, com as eleições e a mudança dos dirigentes, mudaram também as políticas para educação tanto em nível federal quanto no Estado do Paraná. No que se refere aos cursos profissionalizantes, entre eles o Magistério, foram retomadas as propostas e os processos de implantação a partir de 2003, abrindo-se assim a possibilidade de reivindicação de cursos de formação docente nas escolas do campo, juntamente com a luta por escolas nos assentamentos e acampamentos.

Com a aprovação da Escola Itinerante em 2004, já citada anteriormente, cresce a demanda por educadores e educadoras para suprir alguns problemas, e o MST cria em parcerias com outros Movimentos Sociais e órgãos estaduais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) cursos de formação em Magistério e Pedagogia. Porém, como a demanda é muito grande, a maioria das pessoas que atuam nas escolas, especialmente nas Itinerantes, não tem a formação recomendada pela legislação.

Em função do quadro apresentado acima, no ano de 2004, o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, que responde legalmente por algumas Escolas

Itinerantes no Paraná, encaminha em parceria com o MST uma proposta para abertura de turmas do curso de Formação de Educadores e Educadoras do Campo. Este projeto de formação tinha bases nos princípios do MST e na Educação do Campo.

Numa sociedade onde quem decide<sup>1</sup> políticas educativas são os governos, os grupos técnicos das secretarias de Estado e/ou as instituições privadas (Arroyo, 2000) produzir e propor um projeto de formação a partir da realidade e da necessidade local é uma inovação e um desafio, uma vez quem está autorizado a formular políticas para educação pública neste país é os grupos privados e órgãos oficiais e das academias. Mais que uma inovação, ao formular um projeto educativo, os profissionais da educação e da comunidade escolar colocam-se como sujeitos, com capacidades de decidir os rumos de sua educação. Há uma necessidade urgente de mudar a maneira de conduzir as reformas educacionais no Brasil, uma vez que os atuais gestores proclamam a autonomia e a gestão democrática nas escolas públicas, seguindo orientações da própria LDB.

Neste sentido, Arroyo (2000, p. 138) diz que “o estilo de inovação educativa do alto, centrada nos conteúdos, termina reforçando uma concepção e um trato reducionista da inovação”. Pretendendo de fato tornar realidade a Educação do Campo, a partir do projeto do Curso de Formação de Docentes do Colégio Iraci Salete Strozak constituiu-se em uma construção que levou em conta as necessidades locais e a realidade do campo, especialmente da reforma agrária.

Desafiando e contrapondo a lógica da nucleação e da tradição reformista no país, em setembro de 2004 foi encaminhado ao Núcleo Regional de educação do município de Laranjeiras do Sul, responsável regionalmente pelo colégio Iraci Salete Strozak, juntamente com o pedido de abertura de curso, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Magistério para Educadores e Educadoras do Campo. É importante dizer que este projeto foi engavetado no próprio núcleo de educação, não chegando a ser encaminhado à Secretaria de Estado de Educação para ser analisado, alegando-se, em princípio, que a SEED iria reabrir cursos nos colégios que já ofertavam o antigo Magistério.

Diante da negativa e da inviabilidade da proposta encaminhada, levanta-se a reivindicação da tão proclamada autonomia e participação democrática. Cabe questionar o modelo democrático e o grau de autonomia delegado às escolas públicas paranaenses ao elaborar suas propostas de ação.

Considerando que autonomia refere-se à capacidade de tomar decisões e que a comunidade escolar é a que melhor pode fornecer dados e indicadores das necessidades da sua realidade, pergunta-se por que não foi considerado o Projeto Político Pedagógico encaminhado às instâncias que o legitimam? Ainda cabe perguntar, com que objetivo é dada autonomia às escolas na elaboração de suas propostas pedagógicas? De que autonomia se está falando?

Apesar da negação do pedido de abertura do curso de Magistério para Educadores e Educadoras do Campo pelo núcleo regional de educação, no mesmo ano, o Colégio Iraci Salete Strozak, pela via da coordenação de Educação do Campo<sup>11</sup>, recebe a informação que poderá ofertar já em 2005 (ano seguinte) o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Este curso estava sendo ofertado nos demais colégios paranaenses na perspectiva de recuperar a antiga proposta dos cursos profissionalizantes, referida anteriormente.

A oferta do Curso de Formação de Docentes representou um grande avanço para a Educação do Campo, apesar de inviabilizar a proposta de Formação de Educadores e Educadoras para as Escolas Itinerantes, invertendo a lógica de retirar os jovens do campo para estudar. Agora é possível observar no ônibus que vai da cidade de Rio Bonito do Iguazu para o assentamento Marcos Freire (onde está localizada a Escola), os jovens que se deslocam para freqüentar as aulas do curso.

O colégio vive a experiência de ser o primeiro a ofertar um curso de Formação de Docentes dentro de um assentamento da reforma agrária; apesar de a proposta da SEED não atentar para esta especificidade, o Colégio Iraci Salete a tem, dentro dos limites apresentados pela escola pública, buscado formar educadores e educadoras na perspectiva de uma Educação do Campo que corresponda aos princípios de formação que considere a especificidade da educação escolar, considerando as questões e lutas pelo direito à terra e justiça social.

---

<sup>11</sup> A coordenação de Educação do Campo foi criada em 2003, ligada ao Departamento de Ensino Fundamental – DEF, com a reestruturação da SEED, agora DEB. Foi uma conquista dos movimentos sociais, foi pensada no sentido de ajudar na construção de uma nova concepção de educação voltada aos sujeitos do campo.

### **2.7.1 Discutindo a autonomia das escolas do campo para construir suas Propostas Pedagógicas**

Para entender a autonomia delegada às escolas públicas no Estado retomamos a LDB, em seu artigo 15:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica, que os integrem progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observada as normas gerais de direito financeiro público. (LDB, 2002)

Assim, a autonomia é delegada e se dá na medida em que os sistemas de ensinos julgam convenientes nos aspectos que julgam preponderantes, ou seja, a autonomia é relativa e segundo interesses do gestor mantenedor e não da escola.

Esta forma de conceber autonomia possibilitou aqui mesmo no Paraná uma autonomia tutelada, artificializada (Souza, 2003), servindo para transferir responsabilidades às escolas num processo de desconcentração, ou seja, na transferência de cima para baixo de tarefas que o Estado que não quer mais realizar ou acha que a escola pode fazer, sem prejudicar a hierarquização educacional.

Não negando os avanços das reformas educativas do último governo, pois retoma algumas práticas de valorização do ensino público, em detrimento da privatização que vinha se instalando rapidamente, os órgãos oficiais dos sistemas educacionais pecam, não considerando o processo e o universo cultural de cada escola. Neste aspecto Souza (2003) contribui, analisando as reformas educativas das últimas décadas, identificando-as como “muito reduzidas para enxergar o que define a escola, entendendo-a como prestadora de serviços, portanto, com condições de ter eficácia e eficiência aumentadas com a descentralização, o mundo social que é a escola é ignorado.” (2003, p. 19) É importante dizer que apesar de usar o termo de descentralização, este assume um caráter neoliberal, como bem retrata o autor:

A desconcentração é a principal ferramenta apresentada pelo Banco

Mundial para implementação das reformas educacionais (...) os objetivos principais: reduzir os custos do governo nacional com a educação, produção de capital humano (...). Após quase duas décadas de reformas, constatou-se que de fato os custos nacionais com a educação baixaram de maneira significativa, incentivando-se a entrada de financiamento local e privado. (2003, p. 21-22)

Vale ressaltar que não é esta a descentralização reivindicada pela Educação do Campo, muito pelo contrário, as escolas do campo requerem autonomia para que no âmbito da própria escola, juntos, comunidade escolar e profissionais da educação possam propor e efetuar ações, melhoria e desenvolvimento da educação. Ao Estado cabe o que lhe compete, como é o caso de financiar e dar subsídios para que o que foi definido no coletivo escolar possa ser efetuado.

Paulo Freire (2002), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, descreve saberes necessários à prática educativa, uma obra onde fornece elementos para pensar a formação do educador necessário para a transformação educacional e social. Dentre as recomendações do autor é evidenciada a formação do educador democrático, comprometido com uma educação verdadeiramente humana a qual deve ter rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, aceitação do novo e rejeição de qualquer tipo de discriminação, segurança, competência profissional e generosidade, liberdade e autoridade, saber escutar e dialogar, reconhecer que a educação é uma construção humana e ideológica, querer bem os educandos e respeitá-los, alegria, esperança, amor, tolerância, acreditar que mudar é possível e ter consciência que as pessoas são inacabadas e estão em construção permanente.

Uma das bandeiras de luta da Educação do Campo reclama o direito legal do acesso à educação para todas as pessoas sem distinção, que a escola seja capaz de suprir a realidade de todas independentemente do local onde elas estejam. Reclama também o caminhar para uma organização social que seja capaz de fornecer aos órgãos responsáveis elementos para definir projetos de educação capazes de atender a realidade das comunidades camponesas, garantindo a formação de seus educadores. Estes objetivos tornam possível pensar em uma educação que emancipe o ser humano e contribua para formação de uma sociedade mais justa.

Portanto, só pode se falar na efetivação da Educação do Campo

quando se assegurar às escolas públicas do campo autonomia para formular e condições materiais para concretizar propostas educativas coerentes com este tempo e espaço de vida.

### CAPÍTULO III - PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma "história" a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma "entidade" sui generis, portador de um nome, também de uma "história", sofrendo tristezas e alimentando esperanças. (ALVES, 2000)

Se recuperarmos aspectos da história da formação de professores no Brasil, percebe-se que a preocupação em formar o professor de forma qualificada é recente. As iniciativas ainda no período imperial deram-se em moldes europeus e a primeira Escola Normal teve sede na Província do Rio de Janeiro, no ano de 1835, com a finalidade de formar aqueles que não tinham preparo adequado para a função. O professor pautava-se por posições herdadas do método da escolástica, do ensino como sacerdócio, de ênfase no saber erudito e letrado, e metodologias autoritárias que buscavam a passividade do aluno, o castigo e a meritocracia (GILES, 1987). Vale lembrar que as despesas eram custeadas pelo próprio docente. (TANURI, 2000)

Com a proclamação da república, poucas alterações ocorreram. A mais significativa foi através do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, pelo qual Anísio Teixeira propõe para as Escolas Normas, responsáveis pela formação na época, um currículo compostos de disciplinas na área educacional, prática de formação e apoio de outras instituições educativas, bibliotecas, museus e radiofusão. (SAVIANI, 2007)

Na década de 1970, as Escolas Normais foram transformadas em cursos de Magistério, em decorrência da Lei nº. 5692/71 (BRASIL, 1971). Neste período, com a ênfase nas especialidades dos orientadores, supervisores e diretores, separavam-se na função docente o fazer e o pensar. Aos especialistas cabia pensar sobre o processo educacional escolar e aos professores o trabalho de sala de aula. Este encaminhamento influi até hoje nas posições e cursos de formação docente e de pedagogia e vemos os professores distantes da reflexão intelectual e pedagógica sobre seu trabalho e inclusive sobre as propostas curriculares que aplicarão em seu trabalho cotidiano.

A Habilitação Específica do Magistério foi organizada no período em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que

habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional e para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. (SAVIANI, 2007)

Outra alteração significativa no processo de formação de professores se estabeleceu mais recentemente, em 1996, com a Lei nº. 9394/96 (BRASIL, 1996). Ao admitir a formação de professores por Institutos Superiores, a qualidade tornou-se duvidosa e precarizou ainda mais a formação docentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, abrindo assim um vasto campo para a iniciativa privada explorar também a educação. (TANURI, 2000)

Diante disto, além de discutir propostas pedagógicas para formação docente, foi necessário retomar os cursos de formação fechados pelas orientações neoliberais. A iniciativa privada na em nosso país vem assumindo com maior intensidade a formação dos docentes. Insistimos nesta abordagem na escolarização pública e gratuita, em que a sociedade seja chamada a discutir diretrizes para formação daqueles que serão responsáveis por uma parcela da educação de seus filhos e filhas.

No momento atual, na precarização do ensino destinado às camadas menos favorecidas em nosso país, em alguns discursos midiáticos atribuiu-se a culpa aos professores, que em pareceres superficiais são apresentados como desestimulados, desinteressados ou sem vocação para ensinar. Outra tendência permeia a idéia do trabalho docente, a de que este tende a ser extinto pela evolução dos meios de comunicação de massa e dos recursos tecnológicos. A história recente mostra o contrário, uma vez que as famílias e grupos sociais confiam inteiramente à escola a educação de seus filhos, responsabilizando os professores pelo trabalho pedagógico de seu ensino e formação.

Neste espaço de reflexão, procuramos tomar algumas posições para reafirmar a importância do professor e da professora na concretização da escolarização, caracterizando a situação da formação docente do campo e a atuação docente necessária neste espaço. As posições construídas e tomadas a seguir nos auxiliarão na análise e compreensão das concepções e metodologias que permeiam a proposta de formação docente empreendida pela Escola Iraci Salete Strozak.

### **3.1 De qual formação docente estamos falando: natureza do trabalho pedagógico, princípios e concepções**

Os professores e professoras são responsáveis por uma boa parcela dos estudantes que adquirem seus conhecimentos e a prática pedagógica torna-se assim um importante espaço para ensinar e formar consciências e resistências. Porém, porque vivenciamos o contrário? Decorrentes da problematização inicial, pergunta-se: por que os cursos de formação não têm se mostrado como um ambiente educativo capaz de libertar, de propiciar apropriações necessárias, mas de acomodar e resignar seus sujeitos? Por que as escolas ainda não superaram os problemas da exclusão e fracasso escolar no ensino regular? Por que os educadores e educadoras que atuam junto às classes dominadas não utilizam conteúdos e metodologias para criar uma formação contra-hegemônica e que aponte para as questões reais implicadas na formação humana?

Ao considerar que a educação exerce um importante papel na formação humana, profissional e social, há que se ter um cuidado especial com a visão de mundo, de homem e sociedade passados pelos educadores. O nosso sistema educacional tende a reproduzir a sociedade capitalista globalizada na qual impera a competição e o consumo. Um exemplo disto são as escolas e/ou professores que se preocupam apenas em preparar para o vestibular, extremamente excludente, ou ainda a aplicação de provas ou testes de conhecimento que visam à classificação dos melhores.

No contexto atual, de transformações no que se refere à evolução da ciência, das tecnologias, nas relações do trabalho produtivo e das novas formas de ser e estar na sociedade, exige-se da escola e do professor um sem número de funções. É importante, por isso, considerar o conceito de natureza histórica do trabalho pedagógico na função docente, a ser retomado em todos os espaços escolares, notadamente no campo. O trabalho pedagógico que vimos nos processos dos movimentos sociais, no que se refere ao espaço da escola, tem uma conotação própria, de ensino e formação. Essa conotação que nasce na Grécia antiga, com a figura do pedagogo, o qual conduzia a criança à aprendizagem, permaneceu nessa

definição que especifica a função do professor. Esta retomada da especificidade do trabalho pedagógico docente nos permite não perder de vista os objetivos do trabalho docente, ao analisar as práticas e a formação docente necessárias na contemporaneidade e no espaço do campo.

Cabe também chamar a atenção para a definição da função do professor na sala de aula, ou nos espaços da aula, face a face com os estudantes, que caracteriza seu trabalho. A partir do conceito marxista de trabalho humano é possível identificar e diferenciar o homem do restante da natureza. Paro (Apud. HAGEMEYER, 2006), identifica a capacidade humana de *planejar e estabelecer objetivos* para a concretização da ação sobre determinado objeto. Tal concretização se dá pelo emprego de instrumentos, para ação e modificação desse objeto, cujo processo transforma o homem em *ser histórico*. Ao transportar esses conceitos para o *trabalho pedagógico*, Paro (1993) supõe a atividade de ensino, a *aula*, como produto da educação escolar, constituindo-se no próprio *trabalho pedagógico*.

A aula é momento privilegiado, em que o ensino e os valores apreendidos passam para além ~~desse~~ espaço e a transformação do aluno se dá pela sua participação ativa, enquanto ser humano histórico. Nesse processo, o professor, ao modificar o *objeto* de trabalho (a personalidade viva do educando, na apropriação de conhecimentos, atitudes, valores, habilidades, etc.), modifica também a si mesmo. O professor tem o papel de *produtor* do *trabalho pedagógico* e o aluno dele participa na condição de *co-produtor*. (PARO, 1993)

Deparamo-nos, assim, com a construção da *dimensão própria da função docente*, a de ensinar o conhecimento (*cultural, social e historicamente produzido e selecionado*) de forma a que seja apropriado pelo aluno e que este venha a fazer uso deste (SAVIANI, 1991; FORQUIN, 1993; HAGEMEYER, 2006). Essa apropriação demanda um trabalho conceitual, metodológico e de uso de estratégias e metodologias próprias que caracterizam a função intelectual do professor. Tal processo define e reafirma a *natureza do trabalho pedagógico docente*: a de assegurar o acesso ao conhecimento e formação do aluno, neste caso, o educando e educanda do campo, com todas as implicações que esse processo exige e inclui.

Giroux (1997, p.197) nos responde que os “programas de formação de professores são destinados a criar intelectuais que atuem segundo interesses do Estado”, justificando assim alguns currículos e projetos de formação destituídos de

importantes conhecimentos para a compreensão da vida e do cotidiano do aluno concreto.

A formação de professores raramente ocupou um espaço crítico, quer público, quer político, dentro da cultura contemporânea [...] Daí ocorre que as escolas servem principalmente como agências de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado; o conhecimento adquirido em sala de aula é geralmente considerado parte de uma estrutura de "falsa consciência"; e os professores parecem esmagadoramente presos a uma situação em que não há como vencer. (Giroux, 1997, p. 196-197)

Dessa forma, a formação de professores e professoras precisa ser repensada em especial se pretendemos uma concepção de Educação do Campo, pensada a partir dos sujeitos e de seu contexto. Como bem fala Arroyo (2004, p. 52) em sua incansável luta pela humanização docente, fomos formados para sermos "ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino", somente esta formação não dá conta de problematizar a realidade e propor a reconstrução de valores e práticas da educação que acreditamos.

O trabalho docente na sua especificidade possui uma identidade própria, também fruto das relações tecidas num contexto histórico e da trajetória que constrói nos espaços de ensino. A construção/reconstrução da docência implica acionar elementos característicos do *fazer-se docente* entre eles o saber pedagógico e a práxis. Segundo Azzi (2002, p. 43):

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

E a práxis se efetiva na medida em que:

Na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática. (AZZI, 2002, p. 46)

Sendo assim, a formação de docentes precisa levar em consideração cada sujeito deste processo, seus espaços de vida e de trabalho, sua forma de entender as relações humanas e econômicas de produção da existência. Os cursos de formação espalhados pelo Estado do Paraná pouco se preocuparam em problematizar a escola enquanto fruto de uma realidade específica. As intervenções através dos estágios supervisionados da maneira que foram

organizados em muitas escolas estavam distantes do cotidiano escolar, da contradição presente no processo de ensino-aprendizagem. Ficavam fragmentados, nas idas e vindas nas diferentes escolas, as trocas se tornavam insuficientes e o contato com os educandos e educandas, educadoras e educadores superficiais.

Desta maneira, a organização da sociedade para o mercado e, sobretudo, a relação vertical dos órgãos oficiais para com a escola e professores tem roubado a criatividade da práxis, minimizando suas tarefas à reprodução de modelos, critérios de qualidade da indústria, adestramento do corpo, mentes e ritmos, desde a academia até as escolas da infância das classes trabalhadoras. Assim nossos futuros educadores/professores são privados de outras possibilidades criativas e criadoras.

Assim, considerar na formação docente outros espaços para além da escola, outros recursos para além do livro didático, outras metodologias que incluam o diálogo como uma prática educativa, contribui para refazer o saber pedagógico da educação, numa perspectiva humana, capaz de ler a vida a partir da música e da poesia, da retórica e da aritmética.

Considerar que professores e professoras, como alerta Beltrame (2002), são homens e mulheres e que enquanto processo de formação são jovens em boa porcentagem, implica em considerá-los como sujeitos com rostos, identidade e cultura própria.

Segundo Pimenta, a identidade profissional do educador se constrói a partir de determinantes históricos e sociais e, ainda:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (2002, p. 19)

Nesta perspectiva, o saber docente é um saber que se constitui de múltiplas formas, não cabe apenas nas salas de aula, perpassa a dinâmica da vida, está “na prática política, nas relações com o Movimento, nos ciclos da vida.” (Beltrame, 2002)

### 3.2 A formação de professores/educadores do campo

Em relação à formação de professores educadores para a escola do campo, não há na história de formação docente menção de um curso que atentasse para esta especificidade. Sabe-se de iniciativas por conta dos movimentos sociais, como citamos anteriormente. Ao abordar a temática, Beltrame (2002) retrata a falta de cursos preparatórios para a docência e ainda constata que, na maioria das vezes, os professores apresentam poucos anos de escolaridade ou são escolhidos entre aqueles que sabem mais nas comunidades camponesas. Isto se deve ao fato do modelo educativo destinado aos camponeses e camponesas em todo o país. Estudos (CALAZANS, 1993) demonstram que já ocorreram cursos de formação para a educação rural com cartilhas em inglês.

Nos últimos anos outro cenário começa a figurar no campo brasileiro, inclusive no paranaense, onde o MST constituiu seus assentamentos. Como nos referimos anteriormente, a desconcentração da terra leva o povo de volta ao campo, gerando uma série de necessidades, entre elas escolas. Isto acaba por requisitar uma demanda maior de trabalhadores nestas escolas.

O campo, especialmente as áreas reformadas, onde o MST insiste em reprovar a nucleação e abolir as intermináveis linhas do transporte escolar, acaba sendo um importante espaço de trabalho para professores e professoras formados em cursos aligeirados e televisionados.

Por outro lado, é também no MST que nasce a preocupação com a *formação de educadores*. Procura-se, sobretudo, resgatar o sentido humano e político da ação docente, vinculando a luta pela terra e a luta pela educação como emancipação. Para Beltrame (2002) :

O envolvimento desses docentes nas propostas do MST redimensiona sua ação na escola, tornando-os mais seguros para fazer escolhas e acrescentar elementos significativos aos quais estão vinculados. Com isso esses professores reelaboram o espaço da escola no meio rural. (BELTRAME, 2002, p s/p)

No documento final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo<sup>12</sup>, vemos que dentre as reivindicações dos povos do campo estão a

---

<sup>12</sup> A Conferência Nacional Por uma Educação do Campo é resultado da articulação de várias entidades e movimentos sociais ligadas ao campo que se reúnem para levantar dados, debater e

formação e valorização de educadores do campo, por meio de uma política pública permanente que priorize:

- a) a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;
- b) formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo;
- c) incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo;
- d) definição do perfil profissional do educador do campo;
- e) garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira;
- f) formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da educação do campo;
- g) garantia da constituição de redes coletivas: de escolas, educadores e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção – reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras. (2004, p. 04)

A ação docente no campo deve partir do princípio de que este espaço apresenta características que lhe são próprias, nas quais diferem o tempo, a receptividade, a forma de receber e conversar com as pessoas, os valores, que compõem jeitos de ser a serem considerados pelo processo educativo ao mesmo tempo em que entende, domina e questiona os processos de desenvolvimento da infância, da juventude e do adulto do campo.

Só assim será possível vislumbrar outra prática docente, re-significando o papel e a função educativa docente, tendo como perspectiva as pessoas “que têm direito ao conhecimento, e também ao sentimento, à emoção e à amizade, aos valores e ao convívio com seus pares de vivências humanas.” (ARROYO, 2000, p. 36)

A proposta do Colégio Iraci Salete Strozak entende que a formação destinada ao professor precisa ser repensada a partir de novos princípios e valores, considerando a especificidade do trabalho pedagógico docente e sua construção a partir do conjunto de experiências para uma formação teórico-prática pensada como processo pedagógico, histórico e social.

A partir das concepções adotadas para a formação docente na presente abordagem, na análise proposta no próximo capítulo estaremos retomando

as concepções, princípios e metodologias para a reorientação que propomos no presente trabalho monográfico.

## **CAPÍTULO IV - ANÁLISE E REORIENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA DA PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DA ESCOLA IRACI SALETE STROZAK.**

Não esqueci que a infância tem sido nossa cúmplice ao longo da história da pedagogia e de nossa condição de pedagogos. Infância e adolescência que cada dia estão mais desafiadoras, nas ruas e também nas escolas [...] Que trajetórias parecidas e ignoradas! Que saberes e artes do ofício estamos reaprendendo para sermos pedagogos desta infância negada e desfigurada? (ARROYO, 2002)

Para a análise de questões substantivas sobre a Proposta de Curso de Formação Docente da Escola Iraci Salete Strozak, consideramos as questões que se tornaram critérios a partir da pesquisa bibliográfica realizada, dos estudos e reflexões realizadas até aqui. Tais critérios tornam-se categorias preponderantes na análise da referida Proposta. Cada uma das categorias consideradas eixos de ação da proposta, será posteriormente analisada face às recomendações da SEED, e a partir de posicionamentos, questionamentos e indicadores para a reorientação da proposta investigada. Serão levados em conta os princípios e conceitos que estamos acatando na fundamentação de uma formação docente adequada à comunidade do campo, na qual a escola se insere.

### **4.1 Quadro comparativo:**

O quadro comparativo elaborado a seguir se justifica, não no sentido de comparar somente, mas de elencar concepções, princípios e metodologias comuns e também diferenciadas entre a proposta do Curso elaborada e enviada pela Equipe Pedagógica do Colégio Iraci Salete Strozak à SEED (núcleo de Laranjeiras do Sul) e o projeto recebido pelo Colégio como resposta da SEED. Para essa visualização foram utilizadas as siglas - PC - Projeto Construído, para o projeto encaminhado pela escola – Diretrizes e Orientações (DO), encaminhadas pela SEED. Vejamos essa configuração:

CATEGORIAS/ EIXOS DE AÇÃO	PROJETO CONSTRUIDO - PC	DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES -SEED
1-Concepção de Educação/ Escola	Educação: agente de transformação do ser humano, capaz de humanizar e/ou desumanizar as pessoas. Neste sentido a educação não cabe só na Escola está na comunidade, no próprio MST, no coletivo.	As diretrizes não trazem uma concepção explícita de educação/escola, porém pelos princípios abordados, chegamos á conclusão de que se trata de uma educação que possibilite ao estudante tanto inserir-se no mundo do trabalho, quanto continuar seus estudos <sup>13</sup>
2-Concepção de Formação Docente	Reflexão permanente sobre a prática, como capacidade de extrair lições da pedagogia, da escola e da vida. Processo pedagógico e o aluno: formação de identidade, da autonomia, de profissionais militantes	Necessidade de abordar: Formação Humana, ênfase na Ciência, na tecnologia, na cultura e no trabalho como princípio educativo.
3-Princípios político-pedagógicos:	Pedagogia do MST – como luta pelos direitos à moradia e à terra ; Pedagogia da luta social, da organização coletiva, e da terra. Pedagogia do trabalho e da produção, incluindo a perspectiva da <i>cultura</i> ; Pedagogia da escolha, pedagogia da história e da alternância. <sup>14</sup>	Trabalho como princípio educativo, práxis como elemento curricular e o direito da criança ao atendimento escolar.
4-Organização do Curso	11(onze) etapas com 4800 (quatro mil e oitocentas) horas, sendo 800 (oitocentas) para prática de formação. O tempo será dividido em tempo de aula e tempo para a comunidade (Ex: as atividades realizadas no espaço da comunidade também contam carga horária- pesquisa de campo, por exemplo).	Segundo o artigo 7.º da deliberação 010/99- O Curso Normal, em nível médio, terá duração de 04 (quatro) anos letivos, com um mínimo de 3200 (três mil e duzentas) horas, a prática de formação também prevê 800 (oitocentas) horas.

<sup>13</sup> Esta tem sido a linha de trabalho adotada pela SEED ao retomar as discussões sobre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante.

<sup>14</sup> Estas matrizes pedagógicas foram detalhadas anteriormente.

CATEGORIAS/ EIXOS DE AÇÃO	PROJETO CONSTRUIDO - PC	DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES -SEED
5-Matriz Curricular	<p><b>Base Nacional comum:</b> Língua portuguesa e literatura, língua espanhola, arte, geografia, matemática, história, biologia, química, física e educação física;</p> <p><b>Fundamentos da Educação:</b> História da Educação, Sociologia rural, Filosofia da educação, Fundamentos pedagógicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Psicologia da educação; Movimentos sociais e a educação do campo, Fundamentos pedagógicos da educação Infantil, Sociologia da educação, Pesquisa em educação;</p> <p><b>Metodologias:</b> Metodologia da alfabetização, da língua portuguesa, da matemática, da história, geografia, ciências, arte, educação física e literatura infantil.</p> <p>Organização do Trabalho Pedagógico</p>	<p><b>Base Nacional comum:</b> Língua portuguesa e literatura, língua estrangeira moderna, arte, geografia, matemática, história, biologia, química, física e educação física;</p> <p><b>Fundamentos da Educação:</b> Históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação, históricos e políticos da educação infantil e concepções norteadoras da educação especial.</p> <p><b>Metodologias:</b> do ensino de português/alfabetização, do ensino de matemática, do ensino de história, geografia, ciências, arte, educação física e literatura infantil.</p> <p>Organização do Trabalho pedagógico Trabalho pedagógico na Educação Infantil.</p>
6-Prática de Formação docente no campo	<p>A proposta prevê 800 (oitocentas) horas para prática de formação, com perspectiva de resgatar a história da formação docente, refletir sobre diferentes práticas e teorias, inclusive as construídas nos movimentos sociais e na educação do campo. Prevê ainda intervenções em diferentes espaços e turmas, bem como a realização de seminários e estudos extra-classes, além de participação em eventos do MST e outros que contribuam no processo de formação.</p>	<p>Prevê 800 (oitocentas) horas para os 4 (quatro) anos, sendo que o estudante deve cumprir 200 (duzentas) anualmente. Estas 200 (duzentas) são divididas em aula de banca, que ocorrem na escola, e nos campos de estágios, que contemplam o eixo de cada ano. (escolas de educação. Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, APAEs<sup>15</sup>, etc.). O eixo de cada série está assim dividido: 1ª série: sentidos e significados do trabalho do professor/educador; na 2ª série: a pluralidade cultural, as diversidades, as desigualdades e a educação; na 3ª série: condicionantes da infância, da família no Brasil e os fundamentos da educação infantil e por fim na 4ª série: a prática</p>

<sup>15</sup> APAEs, significa Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

		pedagógica. A proposta visa que a prática de formação seja o eixo articulador com as demais disciplinas do curso.
7- Gestão escolar ou no processo de formação do curso:	O Curso oferece na matriz curricular a disciplina Organização do trabalho pedagógico; além disto, a orientação é que as turmas possuam coordenadores que encaminhem as proposta da turma e discutam com a coordenação de curso e direção da escola as a forma de gestão do curso e também da escola, durante o período de realização do curso.	No documento analisado a SEED traz na matriz curricular duas disciplinas que são a Organização do trabalho pedagógico e Trabalho pedagógico na Educação Infantil, quanto à participação na forma de gestão não aparece nenhuma recomendação. No entanto a Secretaria de Estado da Educação vem adotando uma postura de incentivo aos grêmios estudantis pretendendo a participação destes em todos as situações e ocasiões escolares.

Diante do quadro acima e buscando garantir os princípios filosóficos e educativos da proposta, a direção e coordenação pedagógica do Colégio vêm buscando reorganizar a proposta pedagógica do Curso no sentido de viabilizar uma formação que possibilite a jovens educandos e educandas do curso a reflexão sobre a escola, o ensino e o trabalho pedagógico, partindo das problemáticas vivenciadas historicamente no campo, com metodologias que garantam sua atuação futura como professores deste espaço.

#### **4.2. Análise da Proposta de Curso de Formação docente a partir das categorias do quadro comparativo**

Como pudemos observar na história do curso, esta foi uma proposta que desafiou uma idéia equivocada sobre as necessidades das escolas do campo como se pudessem ser enquadradas e tratadas a partir dos padrões da urbanidade. Embora a natureza do trabalho pedagógico como ensino e formação seja um ponto fundamental a ser retomado no curso, questionamos nesta análise as diversas situações de escola inseridas em localidades com cultura própria e singularidades, as quais requerem o não rompimento com sua história e as possibilidades de criar e adequar seus processos formativos às suas problemáticas concretas.

Ao refletir sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação Docente é necessário considerar que as concepções de educação e formação docente adotadas, como constatamos, nascem no bojo do PPP da escola,

nitidamente baseado na pedagogia do MST. Por outro lado, essa reflexão implica em situar a referida proposta no modelo educacional brasileiro para constatar, sobretudo, as necessidades da formação do professor em relação à complexidade do contexto atual, já referidas no início e decorrer do presente trabalho.

A partir das categorias consideradas no quadro comparativo, procederemos à análise e recomposição da proposta pesquisada. O desenvolvimento dos itens de cada categoria, será realizado a partir das concepções e procedimentos presentes *no texto da proposta do curso*, sendo que estaremos ampliando e aprofundando conceitos que se façam necessários a partir das posições que adotamos durante o esse trabalho e ainda à consulta de autores que auxiliem a reorientação da referida proposta.

Procedemos, assim, à análise proposta.

#### **4.2.1. Concepção de educação e escola:**

No primeiro item, o PC da Escola Iraci Salete Strozak define claramente educação como processo que transforma o ser humano e não pode estar restrito apenas aos conteúdos de aprendizagem, no contexto do campo. Tal definição exige uma ampliação das atividades de formação considerando a especificidade do ensino e formação, a comunidade a que se destina, portanto, os objetivos presentes na pedagogia do MST, de onde emanaram as propostas de formação dos educandos e educandas da escola (Ensino Regular e Médio) e suas metodologias de trabalho. As observações da SEED, de certa forma, desconsideram a questão fundamental do contexto do campo, onde ocorre a formação docente e procura reforçar a idéia que compõe seus princípios para o Ensino Médio, voltando-se à profissionalização, que é um dos objetivos do Ensino Médio.

Concordamos que a definição de educação, no entanto, precisa ser ampliada no texto da proposta ao abordarmos o âmbito da escola, em que é necessário retomar este conceito de *educação* como atividade que se dá na prática social e para a prática social do campo.

Coelho e Silva (1991) definem a educação como prática social histórica que se transforma pela ação e relação dos homens entre si. Tal conceito pressupõe o desenvolvimento das pessoas em sua relação ativa no meio em que vivem, mediante a *atividade cognoscitiva* necessária para tornar mais produtiva,

efetiva e criadora a atividade humana, processo que se constitui no *fenômeno educativo*. Conforme Libâneo (1996), a pedagogia é a ciência que estuda o fenômeno educativo em suas peculiaridades, constituindo em ciência a ser tomada como base do trabalho pedagógico do professor.

Pensar uma concepção de formação do professor frente à complexidade das funções que hoje estão postas ao ensino e formação do homem/mulher do campo e à escola no atual contexto brasileiro exige retomar a *natureza histórica do trabalho pedagógico* para que se possa caracterizar a *função docente*, como já evidenciamos na fundamentação, no sentido de construção a ser constituída durante a sua formação e sedimentada durante a atuação na educação formal.

Reforçamos ainda que na definição de educação como prática social, os conceitos e princípios educacionais da Proposta do Curso estão em consonância com os princípios educativos do PPP do Colégio cujas orientações e objetivos aparecem como influências dos objetivos e posturas dos Movimentos Sociais como o MST, que também constrói e define um encaminhamento pedagógico diferenciado e que tem a ver com a história da Escola Iraci Salete Strozak como escola do campo.

A escola do campo nasce da compreensão que os povos do campo, homens, mulheres, crianças, jovens e velhos têm de uma identidade própria, de que são diferentes, nem por isto desiguais, e que a educação deve respeitá-los nessas diferenças, e não usá-las para justificar a exclusão e a falta de políticas públicas para este espaço. (CALDART, 2002)

É importante deixar claro que em nenhum momento o projeto educativo defendido para o campo pode se constituir em uma educação reducionista. Retomamos a afirmação de que a proposta de que se use a especificidade do campo para justificar currículos desprovidos de conteúdos importantes para entender os processos econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, não se sustenta na busca da formação atual do homem do campo. Pretende-se uma formação que leva a dar significados ao contexto do campo em relação às novas questões sociais mundiais e do país que têm reflexos no campo. A luta da escola **no e do campo** (CALDART, 2002) significa respeito à identidade camponesa e às políticas públicas para povos que historicamente vêm sendo marginalizados.

A categoria seguinte refere-se às concepções e princípios sobre a formação do professor, que procuramos retomar nessa análise. Entre o Projeto Construído e as Diretrizes e Orientações, retomamos as convicções político pedagógicas da Proposta de formação do curso, no sentido de respeitar o caminho trilhado pelo Colégio Iraci Salete Strozak, verificando a evolução em direção ao atendimento da demanda apresentada para efetivar o projeto de formação do educador do campo considerando a realidade dos acampamentos e assentamentos.

Ao definir o Projeto Político Pedagógico para os envolvidos na sua elaboração (MST e Escola Iraci Salete) valeu a pena anunciar as possibilidades para uma outra realidade, recriar elementos e aspectos coerentes com princípios éticos e estéticos que qualificassem os futuros professores/educadores em suas responsabilidades profissionais e humanas.

Retomamos alguns elementos presentes no projeto, sem deixar de considerar que, mesmo não aprovado, vários dos pontos abordados na proposta vêm sendo aplicados pelo coletivo da Escola. Na proposta do curso, o termo educador e não professor tem sido utilizado algumas vezes, indicando um outro olhar sobre o exercício da docência. A idéia de ampliação e diferenciação do professor do campo tem sido abordada por alguns autores (Freire, Arroyo, Caldart entre outros). Neste conceito recupera-se a humanidade da profissão, diz-se que mais que a competência técnica, justifica-se o termo pelo compromisso humano e político, pelo amor ao trabalho e pela crença nas pessoas, pela alteridade e pela possibilidade de construir outro mundo social, sem o individualismo e a barbárie.

Outro elemento presente no nome do curso que é importante destacar refere-se ao trabalho dos professores como trabalhadores da realidade específica *do campo*. Tal especificidade precisa de conhecimentos sobre o contexto que trabalha, seus fundamentos históricos, culturais, conceituais e metodológicos. O trabalho com sujeitos do ponto de vista de respeito à cultura e à dinamicidade do espaço do campo demanda atitude de pesquisa e estudo.

No texto da proposta evidencia-se a articulação do ensino e formação a partir dos saberes universais historicamente sistematizados, e a cultura construída na prática social, nos movimentos sociais, considerando os saberes, conhecimentos e atitudes adquiridos no movimento Sem Terra "(...) Pensa-se assim que a formação pedagógica para o exercício do magistério se desenvolva considerando o processo de formação teórico prático." (PPP, 2004). Esta

apropriação de conhecimentos político pedagógicos serão aplicados à especificidade da formação dos estudantes do campo.

Analisando os objetivos do referido projeto, identificamos que o curso se propusera a ser referência num projeto humanista e desenvolvimento da educação e também na discussão de um novo modelo de desenvolvimento para o campo. Reiteramos que compreender a escola nestes aspectos é mais do que vê-la como mera transmissora de conhecimentos prontos e acabados. O forte vínculo com os princípios e objetivos do MST construiu um ideal de educação e escola do campo que se voltam à formação docente de intelectuais e agentes sociais e culturais comprometidos politicamente com a escolarização dos sujeitos do campo a partir de suas questões e necessidades humano-sociais.

#### **4.2.2. Concepção de formação docente no campo:**

Na Proposta Construída, aparece uma preocupação central de definir a formação docente como reflexão permanente sobre a prática, como capacidade de extrair lições da pedagogia, da escola e da vida, que reafirmamos definindo que essa reflexão permanente só tem razão de ser se a entendermos como reflexão intelectual, no sentido que Gramsci (1983) lhe confere. Nesta perspectiva, esta reflexão nos indica o professor como intelectual consciente de seu papel ao ensinar/formar novos intelectuais. Neste caso, também se reafirma seu papel específico de *ensinar e formar* os sujeitos do campo com todas as suas implicações, o que impõe a retomada da *natureza pedagógica do trabalho docente*. No que se refere ao processo pedagógico e ao aluno, reafirma-se a idéia de formação de identidade, de autonomia, mantendo a idéia de profissionais como militantes, que assumam a educação do campo como um compromisso social e humano, pois só assim haverá perspectiva de transformação social.

Nas diretrizes e orientações da SEED levanta-se a necessidade de abordar a Formação Humana, com ênfase na Ciência, nas tecnologias, na cultura e no trabalho como princípio educativo. Queremos reforçar na concepção da formação docente pesquisada que as concepções adotadas comportam a idéia de um professor/educador voltada ao processo educacional escolar na atualidade, considerando as necessidades do ensino e formação do campo como reforçamos na introdução da presente análise.

Para rever, no entanto, as posições presentes na Proposta em pauta, insistimos em considerar o árduo trabalho de construção e prática da proposta de formação da Escola Iraci Salete Strozak que determinam a importância do papel do professor na concretização de uma proposta pedagógica do campo.

Nos princípios presentes na proposta do Curso de Formação Docente pesquisado, a função docente se constitui no trabalho com os conhecimentos a partir da consciência social, da coletividade, da liberdade e da democracia, como pontos fundamentais para o exercício futuro da cidadania dos sujeitos do campo.

Reiteramos, ainda, através da proposta de Curso de Formação Docente que ora reelaboramos, frente à iniciativa das escolas privadas que vêm assumindo com maior intensidade a formação dos docentes, a posição de busca de maior investimento na escolarização pública e gratuita, na qual a sociedade seja chamada a discutir diretrizes para formação daqueles que serão responsáveis pelo ensino e formação de grande parcela da educação das novas gerações.

Partindo do princípio de que o trabalho docente implica em uma especificidade de trabalho pedagógico e que possui uma identidade que lhe é própria, fruto das relações tecidas no contexto histórico, afirmamos que a construção/reconstrução da formação docente implica acionar elementos característicos do *fazer-se docente*, entre eles o *saber pedagógico e a práxis*.

A práxis se efetiva na medida em que o professor considera a heterogeneidade e complexidade de seu trabalho, para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade. (AZZI, 2002, p. 46) Nesta direção devem caminhar o trabalho curricular do curso, as metodologias, a relação teoria/prática e a avaliação.

Reforçamos ainda que a qualidade de um curso de formação está na possibilidade de levar o futuro educador e educadora a conhecer em sua formação inicial para buscar posteriormente de acordo com as necessidades do seu trabalho o constante aperfeiçoamento. O professor bem formado, em sua função tem maior possibilidade de detectar as necessidades da prática para buscar produzir a prática e novos conhecimentos pedagógicos. Alguns cursos de formação espalhados pelo Estado do Paraná, no entanto, não tem se preocupado em problematizar a formação

docente na escola enquanto fruto de uma realidade específica, notadamente no que se refere à Educação do Campo.

Cabe ressaltar que a organização de projetos das escolas a partir das reformas educacionais oficiais voltam-se para as necessidades do mercado e dispensam a participação dos professores, diretamente envolvidos em sua consecução e adequação. O investimento e a criatividade da práxis docente são privados das suas reais possibilidades de produção e, sobretudo, no estabelecimento da relação teórico-prática necessária à práxis.

As transformações sociais atuais e a evolução das ciências e tecnologias exigem uma nova qualidade do trabalho na área da educação escolar a partir da função docente. Somente a experiência, o conhecimento tácito, não são suficientes para essa práxis qualitativa e inovadora, o que requer uma organização metodológica e de matriz curricular voltada à aquisição do conhecimento científico, de conhecimentos emergentes e de atitude de pesquisa.

Para a reorientação da formação docente, como já afirmamos, é fundamental considerar outros espaços para além da escola, outros recursos para além do livro didático, outras metodologias que incluam a diálogo como práticas que contribuem para o refazer do saber pedagógico. Pretende-se partir, assim, de uma concepção de educação, com sentido humano social, capaz de ler criticamente a realidade social e realizar um trabalho coerente com um projeto de formação no qual o contexto de transformações em todas as áreas da sociedade, não pode excluir o aluno do campo.

A preocupação com a formação de professores/educadores do campo nasceu no movimento Sem Terra. Resgatar o sentido humano e político da ação docente vincula os objetivos da educação escolar neste caso com a luta pelos direitos e pela terra. Para Beltrame (2002), o envolvimento dos educadores/professores do campo nas propostas do MST, redimensiona sua ação na escola, tornando-os mais seguros para fazer escolhas e acrescenta elementos significativos às mediações da aprendizagem, reelaborando o trabalho da escola no meio rural.

As novas categorias que consideram as diferenças e diversidades no campo vislumbram a construção de uma outra prática docente, re-significando o papel e a função educativa no campo, tendo ainda como perspectiva as pessoas

“que têm direito ao conhecimento, e também ao sentimento, à emoção e à amizade, aos valores e ao convívio com seus pares de vivências humanas.” (ARROYO, 2000, p. 36)

Na realidade da Educação do Campo, o projeto do Curso de Formação de Docentes do Colégio Iraci Salete Strozak foi uma construção a partir das necessidades do contexto em que se insere. Diante da inviabilização da proposta encaminhada, coloca-se um questionamento que levantamos no desenvolvimento do presente trabalho, que se refere à autonomia e participação democrática. Esta é uma questão que diz respeito à gestão da educação no Estado. Questiona-se, assim, o modelo de gestão democrática ora adotado e o grau de autonomia delegado às escolas públicas do campo paranaenses em sua complexa tarefa.

#### 4.2.3. Princípios político – pedagógicos do curso

Nos princípios educativos a proposta expressa o comprometimento com objetivos político-sociais baseados na Pedagogia do MST, como luta pelos direitos à moradia e terra, da luta social e da organização coletiva. Busca-se a pedagogia do trabalho e da produção, onde o trabalho assume características educativas contribuindo na formação dos sujeitos, incluindo a perspectiva da *cultura* da memória, das tradições, da mística do povo da terra. A pedagogia da escolha, pedagogia da história e da alternância são alternativas educativas nem sempre consideradas pelos órgãos oficiais de educação escolar (conforme abordamos anteriormente).

A SEED recomenda que figure o *trabalho* como princípio educativo, a *práxis* como elemento curricular e o *direito da criança* ao atendimento escolar. Essas recomendações estão, a nosso ver, contempladas pelos princípios da proposta de formação a partir também das concepções e princípios desenvolvidos na categoria anterior. As idéias de Paro (1993), que utilizamos para definir nossa opção pela retomada da natureza pedagógica do trabalho docente, baseiam-se nos princípios marxistas de produção do trabalho humano. O autor reafirma a intencionalidade do trabalho docente através do planejamento e da ação sobre o objeto desse trabalho que é o aluno. Ao agir sobre ele, o professor o modifica e modifica-se a si mesmo.

Nesta perspectiva, complementamos essa intenção de apostar no desenvolvimento do educando, com atividades teórico-metodológicas bem organizadas (Vygotski, 1993), sendo que os professores do curso são mediadores de conhecimentos e saberes necessários ao ensino e formação dos educandos e educandas do campo. Para tanto, utilizarão estratégias ao desenvolver o trabalho curricular buscando formas de apropriação dos conhecimentos sobre o ensino e formação, sobre a ciência pedagógica.

O currículo, assim, no texto do PPP do curso de formação analisado, ao qual já nos referimos, “é uma prática, é expressão da função socializadora e cultural da instituição escolar. Esta concepção curricular, é processual, dialógica, com movimento de ação-reflexão-ação”. (PPP, 2006, p.36)

Acrescentamos que a práxis está *todo o tempo* como uma concepção que garante o desenrolar do processo de formação, a partir das metodologias das disciplinas ofertadas e da prática de estágio.

Nesta concepção de currículo processual e dinâmico, não se pode concebê-lo como ‘grade curricular’ fragmentada. Embora ainda prevaleça a forma da divisão de áreas de ensino, o currículo deve prever as novas necessidades do contexto do campo na atualidade e as metodologias devem propiciar que os conteúdos escolares sejam permeadas pela problemáticas da sociedade atual no espaço do campo. Essas metodologias também devem levar em conta o desenvolvimento do educando, mas apostando nesse desenvolvimento, não o cerceando, mas instigando-o com problematizações, atitude de pesquisa e desenvolvimento de trabalhos e projetos de acordo com interesses, com a ciência pedagógica e com as necessidades do ensino e formação do campo.

Recolocamos, a seguir, a partir das posições tomadas, os princípios da proposta, sem negar a história do movimento social (MST) que os originam e abraçando as concepções educacionais, políticas e pedagógicas para a formação docente da Escola do Campo e do Colégio Iraci Salete Strozak, levando em conta os estudos e posicionamentos adotados no presente estudo.

#### 4.2.3.1. Reorientação dos Princípios político-pedagógicos da formação docente da proposta pesquisada

Recolocamos, a seguir partir das posições tomadas, os princípios da proposta, sem negar a história do movimento social (MST) que os originam e abraçando as concepções educacionais, políticas e pedagógicas para a formação docente da Escola do Campo Iracy S. Strozak, levando em conta os estudos e posicionamentos adotados no presente estudo:

- a) Ampliação na formação do professor/educador, para o atendimento às demandas geradas pelas transformações atuais referentes à evolução da ciência, da tecnologia, do trabalho, e complexidade das relações humano-sociais e diversidade cultural no espaço do campo;
- b) Definição da função docente a partir da *natureza histórica do trabalho pedagógico*, considerando que o espaço do campo que não prescinde do trabalho curricular necessário à ciência pedagógica, isto é, ensino e formação com todas as implicações do espaço do campo na atualidade;
- c) Educação como processo permanente de formação/ transformação humana, que inclui o trabalho, a participação coletiva e a cooperação; (MST, 1996, p.10)
- d) Educação que considere valores humanistas e político-sociais, no sentido de luta por direitos e justiça social abrangendo as várias dimensões da pessoa humana.

Decorrem destes princípios os pressupostos:

- a) Da compreensão do processo pedagógico de formação docente para o campo em sua amplitude e complexidade;
- b) Do compromisso político com a efetivação do acesso aos bens culturais como direito de todos na conquista da dignidade humana;
- c) Da compreensão e assimilação crítica das novas demandas sócio-culturais e políticas no campo;

- d) Da indissociabilidade entre teoria e prática (práxis);
- e) Da compreensão e assimilação crítica das novas linguagens da comunicação e da informação aplicadas aos processos pedagógicos da formação docente;
- f) Da mediação docente no processo de aprendizagem no âmbito das várias dimensões do trabalho pedagógico no curso;
- g) Do aluno como sujeito do próprio processo de formação, mediante orientação que oportunize, informe e encaminhe escolhas e opções para aprofundamentos e ampliação de conhecimentos nas disciplinas do curso e na prática pedagógica;
- h) Da inter e transdisciplinaridade, a partir da promoção do diálogo epistemológico e entre as disciplinas do curso, buscando uma aproximação da complexidade do fenômeno educativo no contexto atual;
- i) Da relação entre as dimensões da organização do trabalho pedagógico e as formas de gestão e pesquisa que o viabilizem;
- j) Da compreensão do papel social e político dos processos educacionais ;
- k) Do desenvolvimento da competência teórica, didático-pedagógica e política para a educação no campo;
- l) Do comprometimento e interesse da coordenação do curso em articular os processos de formação do professor ora proposto, na busca de uma gestão democrática, transparente e coletiva.

#### **4.3. Organização do curso:**

A partir dos princípios e pressupostos adotados, é necessário repensar na proposta de Curso de Formação Docente o desenvolvimento do trabalho curricular, considerando a teoria e a prática pedagógica, a didática, as metodologias, a partir da materialidade humana, das relações sociais, políticas e

econômicas que determinam a existência não apenas do trabalhador, mas também da infância, da adolescência, da juventude. Tais necessidades impõem uma visão mais abrangente e totalizante dos processos sociais, educativos e culturais que envolvem os tempos da vida escolar do campo e seus espaços na formação docente.

O currículo do Curso de Formação para o Professor do Campo considera o ensino e a formação no contexto da classe trabalhadora, compreendendo conhecimentos que possibilitem sua sobrevivência no contexto do campo e em meio às questões e lutas da terra, com vistas a transformá-lo. Esse processo deve se dar a partir de um *trabalho pedagógico organizado* (Vigotsky, 1993) que ofereça elementos para a reflexão sobre o contexto atual, em que os conteúdos estruturais da escolarização sejam permeados pelas questões do campo problematizadas.

Na Proposta Construída verifica-se que o tempo do curso é dividido em tempo de aula e tempo para a comunidade. Isto pressupõe que quando educandos e educandas do curso não estão no tempo aula, na escola, com seus professores, eles continuam aprendendo, contribuindo em atividades realizadas dentro da escola de sua comunidade, problematizando a realidade encontrada à luz das discussões e fundamentações realizadas na aula.

A proposta prevê 11 etapas com 4800 (quatro mil e oitocentas) horas, sendo 800 (oitocentas) para prática de formação, o que daria aproximadamente de quatro anos e meio a cinco anos, contabilizando assim tempo suficiente para a formação coerente de educadores e educadoras do campo, existindo também a possibilidade para àqueles que já têm o Ensino Médio completo de serem dispensados de algumas disciplinas da base nacional comum, sem acarretar prejuízo à formação docente.

A SEED recomenda, pautando-se no artigo 7.º da deliberação 010/99 da deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE), que Curso Normal, em nível médio, terá duração de 4 anos letivos, com um mínimo de 3200 (três mil e duzentas) horas; a prática de formação também prevê 800 (oitocentas) horas. Observa-se, em tese, que não há uma grande diferenciação de carga horária na proposta. O que difere de fato são as estratégias, os princípios e a metodologia de ensino de um curso para o outro.

#### 4.4. Matriz Curricular do curso:

Verificamos que, na análise da Matriz Curricular a Proposta Construída de trabalho com áreas nos parece semelhante às recomendações e orientações da SEED em vários pontos. Na Matriz Curricular do Curso, no formato sugerido pela Secretaria de Estado da Educação, tem-se prevista uma carga horária de 200 horas aulas (h/a) anuais, que somadas num total de 4 anos do Curso devem atingir as 800 horas aulas obrigatórias. A fim de organizar estes quatro anos de estágio supervisionado, buscando articular estas disciplinas com as demais da formação específica, bem como da base nacional comum, o Estado propõe o trabalho com eixos pedagógicos, considerando que no 1º ano ou 1ª série o enfoque é a observação do cotidiano escolar; no 2º ano ou 2ª série, o eixo é a pluralidade cultural, a diversidade, as desigualdades e a educação; no 3º ano ou 3ª série, infância, família, escola e lúdico e, enfim, no 4º ano ou 4ª série, a ação docente.

Observa-se, na indicação das disciplinas do curso da Escola Iraci Salete Strozak, a ênfase nos movimentos sociais, o que nos parece sumamente importante para uma formação teórico-prática-crítica docente, porque relacionada à prática social-histórica e sempre presente no campo. Na sugestão da SEED, observa-se a área da Educação Especial, que é uma inovação e de suma importância em época em que se tende a incluir educandos com necessidades especiais nas salas de aula regulares. Verifica-se, assim, a necessidade do preparo dos professores do curso, para que possam responder a essas questões e outras no ensino dos futuros professores, que são novas como políticas e como corpo teórico prático para atuar numa formação qualitativa voltada às novas demandas da educação atual e presentes também no campo.

As 200h/a anuais de estágio já ofertadas pela Escola Iraci Salete Strozak acontecem no contraturno, no qual as turmas estão subdivididas em dois momentos: um dia da semana as educandas e educandos do Curso têm aula no Colégio, momento em que devem ter acesso e ampliação do conhecimento historicamente produzido, levando em consideração os eixos e suas temáticas, bem como articulando com as questões que emergem das suas inserções nas escolas; em outro dia da semana, freqüentam seus campos de estágio, buscando observar

e/ou intervir no contexto escolar, problematizando este contexto a partir das discussões nas aulas do Colégio, denominadas Aulas de Banca.

Ao desenvolver o trabalho com a matriz curricular, sugere-se que este seja realizado de forma interdisciplinar, recorrendo a abordagens pedagógicas que considerem o conhecimento e visão crítica sobre a mídia e as novas tecnologias tendo claro que na sociedade atual as questões do trabalho produtivo estão postas aos professores e alunos.

O futuro professor deve ter oportunidades também de desenvolver processos de pesquisa, como reforça a proposta analisada, sobre novas questões postas ao homem do campo. Este processo também será enriquecido pelo acesso a discussões e debates, seminários interdisciplinares e desenvolvimento de projetos, estudos e reflexões sobre o papel da escola na formação do homem contemporâneo no espaço do campo.

Verificaremos, a seguir, no item referente à prática de formação pelo Estágio Supervisionado, exemplos dessas possibilidades. Nesta categoria, trataremos da Prática de Formação, pois sendo ela um espaço importante de articulação entre teoria e prática, ou seja, a *práxis* referida na Proposta do Curso, consideramos como necessário abordar questões que envolvem a organização, a vivência e a sistematização das metodologias de trabalho com educandos e educandas do curso.

#### **4.5. Prática de formação: O Estágio Supervisionado**

Na Proposta Construída, a prática na formação docente se dá através dos Estágios Supervisionados que correspondem às concepções de currículo que procuramos retomar ao rever a proposta de formação docente. Para a SEED, prática de formação se constitui no espaço onde deve ocorrer a articulação com as demais disciplinas. A escola avança neste sentido uma vez que procura construir outros elementos de articulação, como é o caso dos seminários, oficinas e outras atividades extras-classes.

É importante verificar que as intervenções através dos estágios supervisionados da maneira que são organizados em muitas escolas estão distantes da discussão e reflexão sobre a realidade concreta do cotidiano escolar, das contradições presentes no processo de ensino-aprendizagem, considerando a

diversidade de cada contexto. Estão fragmentados, nas idas e vindas nas diferentes escolas, as trocas são insuficientes e o contato com os educandos, educandas, educadoras educadores são superficiais.

Como atividades que integram a formação de docentes no interior da disciplina de Estágio Supervisionado são propostas:

- a) As oficinas pedagógicas, que tem o intuito de trabalhar ou reforçar aspectos do conhecimento com assessorias de outros educadores não vinculados ao curso;
- b) As visitas de estudo à Escola Itinerante, APAE, Escola Indígena (município de Nova Laranjeiras, vizinho de Rio Bonito do Iguazu), que buscam ampliar o acesso às diferentes experiências pedagógicas articuladas ao eixo da diversidade cultural, enfocando as populações do campo;
- c) Oficina da Ciranda Infantil, com o intuito de possibilitar aos educandos e educandas do Curso a aproximação com a organização da Educação Infantil pautada pelas necessidades dos camponeses e camponesas, de acordo com os princípios do MST; entre outras que possam surgir no decorrer do ano letivo como demanda do Curso.

Além destas atividades pedagógicas, a partir deste ano, foi organizada a Jornada de Estudo, que se compunha do Seminário de Socialização e Avaliação dos Estágios e Seminário de Pensadores, com o objetivo de socializar e avaliar as experiências nos campos de estágios e aprofundar conhecimentos dos pensadores que contribuíram e contribuem para a constituição do pensamento educacional brasileiro a partir da perspectiva crítica, que busca a transformação social.

No que se refere aos Seminários de Socialização e Avaliação do Estágio, ocorrem dois durante o ano, sendo um no meio e outro no fim. A apresentação é organizada por escola, as estagiárias e os estagiários se reúnem e a partir do roteiro elaboram sua apresentação, durante as Aulas de Banca, com auxílio da professora de estágio. As Escolas Municipais e APAE que são campos de estágio participam deste momento, assistindo as apresentações, intervindo e

contribuindo com os encaminhamentos necessários para que a prática educativa e a própria organização da disciplina seja revista e replanejada.

#### **4.5.1. Exemplo de atividade proposta: Seminário dos Pensadores**

Nesta proposta de Seminário dos Pensadores, é organizada a leitura dos livros nas turmas e depois por duplas de educandos. Os temas foram definidos partindo do princípio da articulação com os eixos pedagógicos dos estágios específicos de cada ano, bem como com as disciplinas da matriz curricular.

Encontram-se assim subdivididos:

1º Ano ou 1ª série do curso – Pensadores Brasileiros (Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Demerval Saviani, Luiz Carlos de Freitas, Miguel Arroyo);

2º Ano ou 2ª série – Pensadores da Educação do Campo (Cadernos da Articulação Nacional Por Uma Educação do campo, vol. 1 a 5, Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Bernardo Fernandes, Maria Antonia Souza, MST – Dossiê MST Escola, Cadernos do ITERRA, entre outros);

3º Ano ou 3ª série – Pensadores da Psicologia na educação (Vigotski, Piaget, Luria, Walon, Freinet etc.);

4º Ano ou 4ª série – Pensadores da Pedagogia Socialista (Pistrak, Makarenko, Enguita, etc.).

A metodologia adotada foi a seguinte: cada dupla tem a tarefa de ler, analisar, sistematizar e apresentar as informações dos livros, buscando o debate a partir da realidade do campo, mais especificamente na questão escolar.

Refletir sobre o processo educativo de jovens camponeses e camponesas tem levado a escola a indagar sobre: que características pode/deve ter a educação de nível médio, na especificidade de um Curso de Formação de Docentes voltados aos sujeitos do campo?

Colocar a importância de se pensar o ensino partindo dos sujeitos, o que “denota o deslocamento de uma visão abstrata, iluminista e racionalista para uma compreensão histórica dos processos formativos e de construção de conhecimento nesse nível de ensino, em que se articulam ciência, trabalho e cultura” (Frigotto, 2004), trazendo para o debate a relação educação e trabalho, no contexto da formação dos jovens.

Neste sentido, observou-se que o Curso tem como matriz teórico-prática e, em especial, do estágio supervisionado, o trabalho no seu sentido “ontocriativo” (FRIGOTTO, 2004). O que se almeja é, a partir da possibilidade de inserção no contexto escolar, e, neste caso, das escolas do campo, desde o início da formação, refletindo e problematizando essa particularidade ante aos problemas sociais, políticos e culturais, superando a divisão entre trabalho manual e intelectual, formando jovens numa perspectiva emancipatória.

As práticas educativas observadas e vividas no decorrer da disciplina de estágio são o eixo da articulação com os conhecimentos a serem trabalhados na disciplina. A problematização de contextos em que já estudaram com prática social vivenciadas por eles em seus cotidianos, possibilita um avanço no sentido da compreensão do contexto das escolas do assentamento e mais que isso, da necessidade do desenvolvimento do campo tendo em vista uma matriz produtiva que tenha no centro a vida humana no sentido sócio cultural.

A partir desta análise, na qual reiteramos posições, complementamos concepções, ampliamos princípios e pressupostos de trabalho, revimos a proposta de Curso de Formação de Professores da Escola Iraci Salete Strozak. Na questão fundamental da autonomia, que já evidenciamos neste trabalho. Sem esta possibilidade não podemos construir esse grande projeto que se baseia na concretude e realidade a que se destina. O tempo da burocracia e da hierarquia não é o tempo da transformação e de uma formação docente em que se propicie emancipação e cidadania.

#### **4.6 Gestão escolar**

Na PC de formação docente da escola pesquisada, o texto refere-se à necessidade de uma organização do trabalho pedagógico que propicie a consecução dos objetivos do curso e de seus princípios e concepções. Somente essa organização, como afirma Vygotsky (1993), disposição e compromisso garantirão a possibilidade de realizar o curso proposto e sua qualidade.

A SEED refere-se à gestão escolar em relação direta com a organização do trabalho pedagógico. Gostaríamos de reforçar que o processo pedagógico do curso depende da participação de todos os envolvidos na sua realização e isto somente se dará a partir de uma gestão democrática.

Porém, como bem alerta Souza (2003), a gestão democrática na educação pública passa por uma série de problemas, desde a não participação nas instâncias constituídas, como os conselhos escolares, por exemplo, até a delegação de poderes exclusivos às direções escolares. Como se não bastasse, estes ainda concentram-se nas instituições educativas, disputas de interesses e é aqui que se localiza o problema que analisamos.

A Secretaria de Estado de Educação do Paraná, por mais avanços que possa apresentar nesta última gestão, ainda não tem se mostrado disposta a fazer grandes transformações, pelo menos em curto prazo, especialmente se isto envolver custos financeiros diferentes daqueles que a SEED se dispôs a fazer e elencou como prioridade.

Vemos, portanto, que quem define as prioridades não são as escolas, mas elas continuam sendo definidas em gabinetes, centralizadas. Porém, lembramos Freire (2002), que anunciava que “a democracia não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática.” (p. 91) No mesmo sentido, Souza (2003) contribui falando que a autonomia necessária a todo este processo não está dada, mas que ela está por ser construída em situações reais que exigiam tomadas de decisões e reformulações diante das negativas.

É um pouco disto que a Escola vem fazendo, pois considera que a democratização das práticas pedagógicas, administrativas e financeiras está em processo, que a consideração dos diferentes conhecimentos, métodos e participação de todos (educadores, educandos, gestores, entre outros) são essenciais para formar educadores e educadores do campo. Por isto, não dispondo de autonomia suficiente e nem de condições reais para ofertar a proposta que foi construída, a Escola recria as possibilidades a partir da materialidade que apresenta.

Isto não dispensa, contudo, a necessidade de questionar e lutar por autonomia, uma vez que esta, nas escolas, não atende as demandas. Assim, também por gestão democrática, pois para que de fato se efetive uma escola de todos é necessário ampliar os espaços de participação direta de toda a comunidade escolar, garantido que as decisões coletivas sejam implantadas.

## CONCLUSÕES

Os estudos e reflexões realizados da SEED para o Curso de Formação Docente da Escola Iraci Salete Strozak levam a retomar os pontos fundamentais indicadores para a reorientação da Proposta de Curso de Formação Docente da referida escola, que decorrem das análises realizadas mediante as problematizações e objetivos propostos nas formulações iniciais.

Como participante do processo político-pedagógico da Escola Iraci Salete Strozak, no qual se insere o Curso de Formação Docente, procurou-se considerar uma visão de escola que seja capaz de responder às necessidades evidenciadas pela realidade do ensino e formação dos sujeitos no contexto do campo, na localidade em que a escola se insere. Isto significa considerar a história e a cultura dos sujeitos que frequentarão o curso, suas crenças, sonhos, valores e formas de ser que se estendem também aos alunos da escola.

Verificamos que limites se colocam, principalmente por ser um Curso no âmbito de uma escola pública e estatal<sup>16</sup>, na qual as relações antagônicas e os projetos de educação emancipatórios estão em constante confronto, que se expressam desde as propostas oficiais até a sala de aula. São 11 anos de assentamento e, diferentemente do início, em que o próprio Movimento Sem Terra, ao negociar e lutar pela escola indicava os professores a serem contratados. Hoje se têm no corpo docente da Escola praticamente 90% dos professores concursados e efetivos na rede estadual, que escolhem o local de atuação apenas a partir da colocação no concurso. Esta situação faz com que não menos de 90% dos professores, como já verificamos, residam em outro município, distante cerca de 40 km da Escola, o que dificulta a criação de vínculos com o referido assentamento, os alunos, os pares e a escola.

Considerando estas questões ao concluir o presente estudo, em primeiro lugar, observa-se uma tendência homogeneizadora da organização

---

<sup>16</sup> Ser escola pública e estatal constitui uma diferença em relação às escolas organizadas e gestadas pelo próprio MST, por meio de convênios e parcerias (como é o caso do ITERRA, por exemplo), o que, em certa medida, possibilita uma autonomia em sua gestão, desde a organização curricular, passando pela escolha de educadores, processos de seleção, entre outros (o que não significa dizer que as relações sejam homogêneas e que não haja projetos societários em disputa).

pedagógica das escolas públicas, o que dificulta a formulação de objetivos de formação docente para a escola do campo. O esforço empreendido nas reflexões e análises realizadas foi no sentido de visar à construção de uma proposta político-pedagógica para a formação docente que levasse em conta o contexto a que se destina, considerando-se que a escola do campo deve oferecer ensino e formação de qualidade e a ela adequados. Por essa razão, na análise realizada, foi necessário considerar a história da escola, o caminho que percorreu paralelamente às lutas do campo e por direitos sociais. Neste processo se situa a proposta de formação docente que se propôs analisar. Tal procedimento constituiu-se também em suporte à metodologia de pesquisa e análise posterior da proposta em estudo. Reafirmam-se, assim, as posições de Caldart (2002) sobre a escola do campo, a qual nasce de uma luta engendrada e expressa pelos movimentos sociais e pelo campesinato, processo que não pode ser negado. Foi gestada na dura realidade experimentada no campo brasileiro, na luta pelo direito à terra e a todos os outros direitos sociais, inclusive à educação escolar.

Constatar que a Escola Iraci Salete Strozak apresenta a vivência de um caminho paralelo às lutas pela terra, nos leva a evidenciar elementos presentes nos seus profissionais e na comunidade atendida, que configuram uma visão crítica dos processos histórico sociais, de reivindicação de direitos, iniciativa e de posições políticas que possibilitam uma revisão consciente e qualificada da proposta que os seus educadores e professores defendem. A compreensão histórico cultural e humano social na presente análise, possibilitou clarificar conceitos, princípios e metodologias da proposta pesquisada.

Em segundo lugar, é necessário enfatizar a questão referente às políticas recentes de formação docente que ainda permanecem dicotomizando o fazer e o pensar. Esta tendência que se pronuncia mais notadamente a partir de 1970, pela ênfase no trabalho dos especialistas de educação nos órgãos oficiais e na escola, pelo supervisor e orientador educacional, aos quais coube a elaboração de propostas e tomadas de posição sobre o processo político pedagógico. Esses direcionamentos provocaram um processo de exclusão do professor de pensar sobre as questões que são suas por excelência, inclusive do ponto de vista de que são intelectuais da educação escolar, por isso produtores de conhecimentos e saberes pedagógicos para ensinar e formar.

O encaminhamento da formação docente a partir de um processo mercantilizado que se quis evidenciar, leva a enfatizar a necessidade de uma defesa urgente dos cursos de Pedagogia e de Escolas de Formação e Magistério públicas. Essa é uma defesa de busca da qualidade, em contraposição à formação docente técnico instrumental que vem sendo proposta ou apenas de cunho propedêutico, optando-se pela construção de uma profissionalização que considere a autonomia e o trabalho intelectual docente, a serem incluídas de forma efetiva nas políticas públicas de formação. (SHEIBE, 2004)

Neste ponto, apontamos a terceira questão que se refere à importância, no atual contexto político brasileiro, de que no campo da educação formal a partir das Secretarias de Educação sejam abertas as possibilidades para a revisão das propostas encaminhadas pelas escolas e já implementadas, buscando estabelecer uma nova forma de relacionamento com os sistemas de ensino, com as unidades escolares e com os próprios professores e alunos dos cursos de formação, como alerta Sheibe (2004).

Essa questão tem a ver diretamente com a definição da autonomia como posição e construção necessária à melhoria dos cursos e propostas das escolas públicas que favorecem as escolas do campo. A avaliação da formação de professores deve ser parte de um processo democrático, no qual os profissionais educadores e professores envolvidos na elaboração das propostas de formação para o trabalho docente, atuem como parceiros aos quais é necessária a freqüente interlocução. Essa possibilidade somente se dará ao se considerar que nesse encaminhamento democrático, a voz e a presença dos profissionais da escola são indicadores de necessidades concretas para a formação de professores.

Neste aspecto, evidencia-se também que são os processos de gestão escolar democrática, que garantem a consecução da proposta do curso, sua organização e possibilidades concretas para sua realização. A participação dos estudantes e professores nas decisões, atividades, pesquisas e prática de ensino, deve ser cultivada com a abertura de espaços para discussão e avaliação das propostas em desenvolvimento. Por outro lado, cabe à Secretaria de Educação apreciar os argumentos apresentados para esse desenvolvimento, bem como a proposta de reorientação do curso, para que de fato corresponda às concepções, princípios e metodologias propostos e já construídas pela escola pesquisada.

Como quarto ponto indicador da proposta de formação docente que analisamos, está a compreensão de que, além do ensino e formação a partir dos conteúdos pedagógicos de base, aliados às questões do campo, passe a considerar as novas demandas sócio-culturais, que implicam no conhecimento das novas tecnologias, da utilização crítica dos novos recursos da mídia e das novas formas de comunicação postas também à educação escolar do campo. No contexto atual, de transformações no que se refere à evolução da ciência, das tecnologias, nas relações do trabalho produtivo e das questões humano sociais que daí decorrem, o professor responde às novas necessidades e a ele são delegadas muitas atribuições. Foi importante, por isso, considerar o conceito de *natureza histórica do trabalho pedagógico na função docente*, a ser retomado em todos os espaços escolares, notadamente no campo.

Procura-se definir a função do docente do campo, nessa perspectiva, considerando que este espaço não prescinde do trabalho curricular necessário à ciência pedagógica para o *ensino e formação* que lhe são próprios, considerando todas as implicações que o espaço do campo inclui na atualidade. Esta retomada da especificidade do trabalho pedagógico docente nos permite não perder de vista os objetivos da função, ao analisar as práticas e a formação necessária na contemporaneidade no espaço do campo.

Como quinto aspecto fundamental, decorre a análise dos pressupostos político-pedagógicos reelaborados no presente trabalho, referentes à proposta da Escola Iracy Salete Strozak, os quais têm como ponto central a compreensão do processo pedagógico necessário para o professor/educador do campo em sua amplitude e complexidade. Tal processo está embasado na relação teórico-prática (práxis), para o compromisso político com a efetivação do acesso dos educandos do campo aos bens culturais e ao conhecimento socialmente produzido, como direito na conquista da cidadania e dignidade humana.

No trabalho curricular da referida proposta, considera-se na organização do curso o trabalho de áreas de ensino que dêem suporte à atuação docente no que se refere aos conteúdos básicos da aprendizagem, permeados pelas questões e necessidades do momento atual ao formar para a emancipação humana no espaço do campo.

Com referência às metodologias de trabalho pedagógico do curso, a teoria e a prática não podem ser dissociadas e tornam-se pressuposto metodológico, que não prescinde da atitude de pesquisa. O professor a ser formado será *agente cultural*, e os *professores do curso serão mediadores* deste objetivo, fornecendo os elementos necessários para que o futuro professor, aluno do curso, pense pedagogicamente, consciente e criticamente sobre a prática. Somente um trabalho pedagógico bem organizado e comprometido com a emancipação dos professores pode fornecer subsídios e elementos para a reflexão intelectual pedagógica necessária ao ensino e formação no campo. O trabalho inter e transdisciplinar no currículo do curso torna-se aí um procedimento necessário para esse processo de mediação, que abrange as novas questões presentes no contexto atual do campo e para além da escola.

A atitude do professor que a Escola Iraci Salete Strozak busca formar deverá levar à construção de metodologias que oportunizem aos educandos a possibilidade de constituírem-se em *sujeitos do próprio processo de formação*, mediante orientação, diálogo e interlocução que oportunizem, informem e encaminhem escolhas e opções para aprofundamentos e ampliação de conhecimentos nas disciplinas do curso e na prática pedagógica do estágio.

Diante dos pontos conclusivos abordados na análise realizada no presente estudo, reafirma-se a necessidade de considerar a prática social do campo brasileiro, em assentamentos da reforma agrária, espaços nos quais muitos pais, amigos e parentes dos futuros professores historicamente lutaram por seus direitos e pelos das novas gerações. Busca-se instigá-los a continuar essa história, sob novos olhares e, sobretudo, com o suporte de um curso de formação docente crítico e de domínio dos conhecimentos pedagógicos, políticos e científicos a ela necessários. A partir dos pontos levantados, pretende-se contribuir também com a reflexão das escolas do campo que elaboram suas propostas pedagógicas de formação docente, oferecendo elementos para suas reflexões e análises.

A reorientação da proposta de formação docente analisada reafirma nos futuros educadores/professores do campo a disposição de prosseguir, após sua formação, buscando a vinculação da organização escolar à emancipação de seus futuros alunos, recolocando a luta por direitos aos bens sociais públicos e aos

valores de dignidade e justiça social que compõem valores da cidadania para a educação escolar dos homens e mulheres do campo.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda, GARCIA, Regina L. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERREIRA, Naura A. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- ANDREETTA, COSTA, HAMMEL; **Escola em movimento**. Rio Bonito do Iguçu, s/a.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. As relações sociais na escola e a educação do trabalhador. In: FERRETI, C. et.al. (orgs). **Trabalho, formação e currículo**. Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A escola do campo e a pesquisa do campo**
- \_\_\_\_\_. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004
- \_\_\_\_\_. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática escolar. In: MOREIRA, A.F.B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- BRASIL (1971), Lei de diretrizes e bases nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Brasília, Diário Oficial de 12/08/1971.
- BRASIL (1996), Lei de diretrizes e bases nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Diário Oficial de 20/12/1996.

BOGO, Ademar. **O MST e a cultura**. São Paulo: MST/ANCA, 2000.

GALAZANS, Maria J.C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria N. (coords.) **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R.S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: In: Kolling, J.E e Cerioli, R.P. e Caldart, S.R. **Educação do campo: Identidade e políticas públicas**. Caderno Nº. 04 Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. ....

CAMPOS, Maria M. M. As lutas sociais e a educação. In: **Sociedade civil e educação**, Coletânea CBE, CEPES, ANPED, ANDE. São Paulo: Papirus, 1992

COELHO E SILVA, J.P.C. **Das ciências com implicações na educação à ciência específica da Educação**. Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra, Universidade de Coimbra. Ano XXV-I, 1991.

DANASCENO, Maria n. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: **Sociedade civil e educação**, Coletânea CBE, CEPES, ANPED, ANDE. São Paulo: Papirus, 1992

DUARTE, Valdir. **Escolas públicas no campo: problemáticas e perspectivas**. Fco Beltrão: Grafit, 2003.

FERNANDES, Bernardo. M. Diretrizes de uma caminhada. In: Kolling, J.E e Cerioli, R.P. e Caldart, S.R. **Educação do campo: Identidade e políticas públicas**. Caderno Nº. 04 Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 23 ed. Rio de Janeiro, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GADOTTI, Moacir. **ESCOLA PÚBLICA POPULAR: Educação Popular e Políticas Públicas no Brasil.** Disponível em: >[http://www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao\\_Popular\\_e\\_EJA/Escola\\_Public\\_Pop\\_1994.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Escola_Public_Pop_1994.pdf)> acesso em 20 set 2007.

GARCIA, Regina I. A educação escolar na virada do século. In: COSTA, Marisa V (org). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez, 1996

GILES, T. R. **História da educação.** São Paulo: EPU, 1987.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais a organização da cultura.** Tradução por C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1985.

HAGEMEYER, Regina C.C. **Função e formação do professor na contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Disponível em: >[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/03122002relatorio\\_onu.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/03122002relatorio_onu.shtm)> acesso em 29 nov.2007.

KÜENZER. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. In: **Dossiê: Educação, cultura e trabalho,** Curitiba, PR: UFPR, Educar em Revista, Ed. Especial, 2004.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou Curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flávio(org.). **Currículo, políticas e práticas**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

LIBÃNEO, J. C. Educação: Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, José de S. Educação e culturas na lutas do campo. In: **Sociedade civil e educação**, coletânea CBE, CEDES, ANPED, ANDE, São Paulo: Papyrus, 1992 p. 29- 55.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antigüidade aos novos dias**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Escolas Itinerantes em acampamentos do MST**. Coleção: Fazendo Escola. Porto Alegre: Peres, 1998.

\_\_\_\_\_. **Três anos fazendo história**. Rio Bonito do Iguazu/PR, 1999. mimeo.

\_\_\_\_\_. **Escolas Itinerantes uma prática pedagógica em acampamentos**. Coleção: Fazendo Escola. 4.ed. Porto Alegre: Peres, 2000.

\_\_\_\_\_. **Princípios da educação do MST**. Cadernos de educação nº. 8 São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 1996.

\_\_\_\_\_. **Como fazemos a escola de ensino fundamental**. Cadernos de educação nº. 9. Veranópolis: ITERRA, 2001.

\_\_\_\_\_. **Somos Sem Terra**. Caderno do Educando. Veranópolis: ITERRA, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: Movimento da vida, dança do aprender.** Cadernos de educação nº. 12, 2004.

\_\_\_\_\_. **Dossiê MST Escola.** Documentos e Estudos 1990- 2001. Cadernos de Educação nº. 13, edição especial, ITERRA, 2005.

PARO, V. H. **A natureza do trabalho pedagógico.** Revista da Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP v.19, n.1, Jan./Jun.1993.

PARANÁ (1999). Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº. 010/99 de 04 de agosto de 1999, Curitiba 04/08/1999.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO. **Texto de Concepção de formação do pedagogo.** Em aprovação. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO SE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO. Rio Bonito do Iguaçu, 2004

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK. Rio Bonito do Iguaçu, 2006.

SAVIANI, Demerval **PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: VICISSITUDES DOS DOIS ÚLTIMOS SÉCULOS.** Disponível em: ><http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>> acesso em 29 dez 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** 36 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2003.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990, In: Edcuar em revista, Dossiê nº. 24, As

dimensões da função docente na atualidade: questões investigativas, conceituais e políticas, Curitiba: Ed UFPR, 2004.

SEED. Proposta curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, modalidade normal. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de educação profissional. Curitiba, 2003.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do campo e desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história, CONDRAF, GT de Educação do campo, 2005, disponível em: [www.Contg.org.br/imagens/f244Educação\\_do\\_campo\\_e\\_desenvolvimento](http://www.Contg.org.br/imagens/f244Educação_do_campo_e_desenvolvimento), acesso em 05/01/2005.

SOUZA, Ângelo R. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. Educar nº. 22, Curitiba: UFPR, 2003.

VAZQUEZ. A . S. Filosofia da práxis. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Tradução por José Cippola Netto et al., São Paulo: Martins Fontes, 1993.