



**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO/CAPES/INEP**

RELATÓRIO FINAL DO PROJETO

**REALIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO NA REGIÃO SUL DO BRASIL:
DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM ÊNFASE NA
ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**



Coletivo de pesquisadores do Projeto em Florianópolis no VI Seminário Interinstitucional, 2014.

CURITIBA

2014

GRUPO DE PESQUISADORES:

Núcleo Universidade Tuiuti do Paraná: Geysa Dongley Germinari, , Carmem Machado, Maria Iolanda Fontana, Katia Aparecida Seganfredo, Patricia Morcoccia, Regina Pianovski, Rosana Cruz, Poliana Pardal, Eliane Silva, Sandra Polon, Ana de Araújo Claro, Rita Rocha, Rosilda Borges, Camila Pereira, Luciane Rocha, Aline Cavalcanti, Fabiana Franco, Norbena Rocha, Inês Batista, Madalena Exterchotter, mariana Lagner, Vera Oliveira, Udo Enns, Marcia Pavelski, Lucimeire Stefani, Rodrigo Reva, Marivani Almeida, Cezar Simões, Raimunda Oliveira, Thayse Litwin, Isabelle Souza, Soiara Rodrigues, Ana Maria Dambrat, Eliana Machado.

Coordenadoras: Profa. Dra. Maria Antonia de Souza
Profa. Dra. Maria Arlete Rosa.

RELATÓRIO FINAL DO PROJETO:

REALIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO NA REGIÃO SUL DO BRASIL: DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM ÊNFASE NA ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Este texto constitui o relatório geral do projeto: Realidade das escolas do campo na região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores Edital n. 038-2010 CAPES – INEP desenvolvido no período de 2010 a 2014.

CURITIBA

2014

INTRODUÇÃO.

O projeto foi elaborado para atender aos requisitos do Edital 038/2010 Capes - Observatório da Educação - modalidade em rede. Foi implementado nos três estados da Região Sul do Brasil, durante quatro anos (2011 a 2014). A pesquisa desenvolveu-se conjuntamente pelas instituições UFSC (proponente); UFPel/RS e UTP/PR. Em cada núcleo institucional a equipe foi constituída por um coordenador, um estudante de doutorado, três estudantes de mestrado, seis estudantes da graduação e seis professores das escolas de educação básica que participaram diretamente do projeto. Importante ressaltar que o grupo da Universidade Tuiuti do Paraná constituiu-se também com vários colaboradores, sendo esses professores da própria Universidade, estudantes de mestrado e professores das escolas de educação básica.

O **problema central da pesquisa** foi expresso da seguinte forma: Tomando como referência os dados estatísticos do INEP referentes às escolas do campo, indaga-se:

1) Quais são as escolas municipais e estaduais localizadas no campo com menor IDEB em cada um dos três estados da Região Sul do Brasil?

2) Em que medida há relação entre a formação inicial dos professores, a formação continuada e o nível de habilidade de leitura de textos e de conhecimentos teórico metodológicos de alfabetização e letramento de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o fato de a escola ter baixo IDEB? Neste sentido, fundamentalmente buscamos mapear as escolas com IDEB entre 2.0 e 4.5 e verificar a quais fatores os docentes e diretores atribuem o índice obtido pela escola.

3) Como está caracterizado o letramento entre professores das escolas do campo, tendo como referência de análise a interpretação que os mesmos fazem da sociedade brasileira e das condições de trabalho, cultura e organização política dos povos do campo?

4) Quais intervenções pedagógicas se fazem necessárias nas seis escolas, em cada estado da Região do Sul do Brasil, previamente selecionadas para este estudo? Especialmente quando se trata de pensar a ampliação das habilidades de leitura dos professores quanto aos conhecimentos relacionados às contradições da sociedade

brasileira, em particular no campo e aos conhecimentos específicos necessários à alfabetização e letramento dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O **objetivo geral** da pesquisa foi mapear e sistematizar informações sobre a realidade das escolas localizadas no campo e construir experiências coletivas de análise acerca da prática pedagógica, formação docente e ensino aprendizagem dos educandos. Esse objetivo desdobrou-se nos seguintes:

1. Realização de diagnóstico da realidade das escolas do campo nos três estados da Região Sul, mediante análise de dados obtidos junto às plataformas do INEP e nos processos de investigação-ação.
2. Verificar em que medida as iniciativas governamentais apresentam potencial para transformação dos processos de formação e de prática do professor.
3. Realizar uma intervenção pedagógica nas 18 escolas selecionadas (seis em cada estado), desenvolvendo práticas educativas de letramento de professores e de ampliação de conhecimentos específicos de alfabetização e letramento.
4. Desenvolver estratégias de trabalho coletivo nas escolas do campo, mediante ênfase na investigação-ação no levantamento de dados sobre as condições de letramento dos professores e sobre os conhecimentos específicos sobre alfabetização e letramento dos estudantes, como também sobre os conteúdos socioambientais locais;
5. Desenvolver grupos coletivos (de investigação, planejamento, reflexão e replanejamento) de trabalho pedagógico nas escolas com o intuito de problematizar a leitura, escrita e a interpretação dos textos relacionados à educação do campo no Brasil, e às questões socioambientais locais, como também ao domínio dos conhecimentos de alfabetização e letramento de estudantes.
6. Envolver os professores das escolas do campo e graduandos participantes do projeto em situações investigativas, promovendo a aprendizagem dos procedimentos de pesquisa e o desenvolvimento da atitude investigativa sobre os problemas da prática pedagógica, incentivando-os a continuar desenvolvendo pesquisas na pós-graduação e na sua própria prática pedagógica.

7. Avaliar continuamente o trabalho pedagógico dos professores envolvidos no projeto visando à revisão do planejamento da prática pedagógica de alfabetização e letramento e ao desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação de textos vinculados à realidade brasileira, em particular, ao campo.
8. Intensificar os estudos sobre a educação do campo e sobre as escolas do campo nos três estados da Região Sul do Brasil, na articulação entre pós – graduação, graduação e comunidade.

Metodologia.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, utilizou-se a abordagem quanti – qualitativa tendo como principais técnicas de coleta e análise de dados: 1. Levantamento e sistematização das informações disponíveis nas plataformas do INEP; 2. informações obtidas junto às secretarias municipais de educação e às escolas localizadas no campo; 3. Realização de questionários e entrevistas com os professores das escolas; 4. Organização de processos de discussão e análise *in loco* junto às escolas; 5. Estudo teórico; 6. Análise de documentos.

O PRESENTE RELATÓRIO ORGANIZA-SE DA SEGUINTE FORMA:

Inicialmente apresentamos um quadro indicando os bolsistas que participaram do projeto (Núcleo da Universidade Tuiuti do Paraná) e o respectivo subprojeto desenvolvido. Posteriormente apresentamos de maneira breve as seis escolas públicas localizadas no campo que integraram a pesquisa. Por fim, descrevemos as atividades desenvolvidas e os resultados no decorrer dos 4 anos de implementação do Projeto.

Quadro 1. Bolsistas vinculados durante os 4 anos de desenvolvimento do Projeto.

BOLSISTA: PROFESSOR ESCOLA PÚBLICA	SUBSTITUÍDO POR
INEIS BERNARDETE KARACHENSKI BATISTA	
FABIANA APARECIDA FRANCO RODRIGUES	
LÚCIA MARIA KARPINSKI	VERA ROSANE CHICOVIS OLIVEIRA
MARIA MADALENA EXTERCHOETTER	MARIANA MÁRCIA LAGNER
NORBENA MARIA MATIAS DA ROCHA	
UDO ENNS	MÁRCIA APARECIDA PAVELSKI INOWLOCKI

BOLSISTA GRADUAÇÃO	SUBSTITUÍDO POR	SUBSTITUÍDO POR	SUBSTITUÍDO POR	SUBSTITUÍDO POR
LUCIMEIRE STEFANI DE OLIVEIRA ENTRADA MARÇO 2011	CAMILA CASTELIANO PEREIRA ENTRADA: JANEIRO DE 2013			
VANESSA CAROLINA FERRO ENTRADA MARÇO 2011	ALINE DE SOUZA TELLES SILVA ENTRADA AGOSTO 2011	TAYSE LITWIN ENTRADA MAIO 2012	RITA DAS DORES MACHADO ROCHA ENTRADA FEVEREIRO 2013	ROSILDA MARIA BORGES FERREIRA

SOIARA VAZ DE OLIVEIRA RODRIGUES ENTRADA MARÇO 2011	LUCIANA APARECIDA DA LUZ ENTRADA JULHO 2012	MARIVANI BUENO DE ALMEIDA ENTRADA MARÇO 2013	ELIDA MESSIAS ENTRADA JANEIRO 2014 SAÍDA MARÇO 2014	ALINE CAVALCANTE ENTRADA ABRIL 2014
CESAR AUGUSTO SIMÕES JÚNIOR GRADUANDO GEOGRAFIA ENTRADA MAIO 2011	LUCIANE PEREIRA DA ROCHA GRADUANDO EM PEDAGOGIA ENTRADA FEVEREIRO 2013			
ERLEY CLEBERSON DE CARVALHO GRADUANDO GEOGRAFIA	RODRIGO REVA ENTRADA JULHO 2011 GRADUANDO GEOGRAFIA	ISABELLE SOUZA ENTRADA SETEMBRO 2013 GRADUANDA EM PEDAGOGIA SAIDA EM MAIO DE 2014		BOLSA VAGA
RAIMUNDA SANTOS MOREIRA DE OLIVEIRA GRADUANDA EM LICENCIATURA LETRAS ENTRADA: AGOSTO 2011	(SAIU EM 2013 – BOLSA PARA PATRÍCIA REUNINDO UMA DE MESTRADO DA REGINA E UMA DE GRADUAÇÃO DA RAIMUNDA)			
BOLSISTA PÓS- GRADUAÇÃO	SUBSTITUÍDO POR	SUBSTITUÍDO POR		

<p>CARMEM SILVIA MACHADO COORDENAÇÃO</p>	<p>KATIA APARECIDA SEGANFREDO COORDENAÇÃO</p> <p>ENTRADA: MAIO 2012</p>	<p>MARIA ARLETE COORDENAÇÃO</p> <p>ENTRADA: AGOSTO 2014</p>
<p>MARIA IOLANDA FONTANA ENTRADA: ABRIL 2011</p>		
<p>PATRÍCIA CORREIA DE PAULA MARCOCCIA</p> <p>ENTRADA: ABRIL 2011</p>	<p>ROSANA APARECIDA DA CRUZ</p> <p>ENTRADA OUTUBRO DE 2011</p>	
<p>POLIANA PRISCILA PARDAL</p> <p>ENTRADA: ABRIL 2011</p>	<p>ELIANE DE SOUZA SILVA ENTRADA EM 2012</p>	<p>ANA DE ARAÚJO CLARO</p> <p>ENTRADA EM JULHO DE 2014</p>
<p>REGINA BONAT PIANOVSKI ENTRADA MAIO 2011</p>	<p>PATRÍCIA CORREIA DE PAULA MARCOCCIA</p> <p>ENTRADA JANEIRO DE 2013</p> <p>EM 2013 JUNTOU-SE A (BOLSA DE MESTRADO DA REGINA E DE GRADUAÇÃO DA RAIMUNDA E FEZ-SE UMA BOLSA DE DOUTORADO)</p>	<p>KATIA APARECIDA SEGANFREDO</p> <p>ENTRADA MARÇO DE 2014</p>

1. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO INTEGRANTES DO PROJETO – NÚCLEO UTP - PR

1.1. Escola Municipal Rosa Picheth – Município de Araucária

A zona rural do município de Araucária representa 82% da extensão do município. A zona urbana divide seu espaço com mais de 200 indústrias instaladas, o que transforma Araucária em um dos maiores polos industriais do Estado. Possui um parque fabril composto por empresas de médio e pequeno porte, instaladas há mais de 20 anos, associado, geograficamente, à Cidade Industrial de Curitiba – CIC (COMEC, 2002).

A escola Municipal Rosa Picheth localiza-se na região central do distrito de Guajuvira, conta com uma estrutura para atender 470 alunos (em 2011) em dois turnos, atendendo desde o Primeiro Ano do Ensino Fundamental (de nove anos) até a Oitava Série do ensino Fundamental (de oito anos). No período noturno é oferecido o Ensino Médio, mas administrado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, tendo dualidade administrativa no mesmo prédio.

O quadro docente é composto por professores que já atuam na rede em especial nesta mesma escola por vários anos, ou seja, a rotatividade é pequena. Alguns professores, principalmente das séries iniciais, moram na comunidade e regiões próximas. A escola já teve várias sedes e quatro blocos escolares foram construídos para atender a demanda.

Desde a sua fundação a Escola Rosa Picheth foi mantida pelo Governo do Estado do Paraná quando em 1978 devido a necessidade de ampliação do espaço físico para atender o aumento do número de alunos e, as péssimas condições estruturais do prédio estadual, a Prefeitura Municipal de Araucária construiu a nova sede da escola no terreno cedido pelo então Governo do Estado do Paraná. O prédio atual foi concluído e inaugurado em 10/05/2000 no processo de Consolidação das Escolas Multisseriadas que vinha ocorrendo desde 1991 no município de Araucária, junto ao processo de municipalização do ensino das séries iniciais.

Com o processo de consolidação, passou-se a ofertar Educação Pré-Escolar e 1º Grau, pois em sua maioria, os alunos frequentavam salas multisseriadas e com

atendimento até a 3ª série. Um total de treze escolas de localidades próximas foram fechadas neste processo.

Para atender as necessidades de acesso à escola, desde então a Prefeitura mantém o Sistema de Transporte Escolar no período da manhã, tarde e noite.

O IDEB da escola destaca-se por estar entre os melhores do município. Em 2009, o índice da escola foi de 5,4 enquanto a média do município de Araucária foi de 4,8.

Figura 1. Escola Rural municipal Rosa Picheth



Fonte: Katia Seganfredo. 2012

Figura 2. Estudantes do 6º ano da escola



Fonte: Katia Seganfredo. 2012

1.2. Escola Rural Municipal Rui Barbosa – Município de Araucária.

A Escola Rural Municipal Rui Barbosa está localizada no espaço rural do município de Araucária, na localidade de Lagoa Grande.

A escola foi fundada no ano 1944. No início tinha aproximadamente 30 alunos frequentando a escola, mas em apenas dois meses após a construção da mesma, esse número de alunos já havia dobrado. Quando a escola foi fundada recebeu o nome de Escola Estadual Lagoa Grande, tendo como unidade mantenedora a Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Anos mais tarde, a comunidade escolar sugeriu a mudança de nome para Escola Estadual Rui Barbosa, homenageando assim o famoso escritor, jornalista e político “Rui Barbosa”. Nesta época a escola ainda era estadual, permanecendo assim até o ano de 1991. A partir deste ano, sob a orientação do Núcleo Regional de Ensino, esta escola foi municipalizada, passando a chamar-se Escola Rural Municipal Rui Barbosa.

A partir do ano de 1997, com a ampliação do transporte escolar até as comunidades vizinhas, houve novamente um crescimento da demanda escolar onde o ensino passou a ser seriado. Em 1998, de acordo com a necessidade de atendimento aos alunos, foram construídas mais 2 salas de aulas de alvenaria, 1 cozinha e almoxarifado, juntamente com banheiros. O transporte escolar atualmente conta com um ônibus, um micro-ônibus e duas vans para transporte dos alunos nos turnos matutino e vespertino, e um micro-ônibus que atende os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no período noturno. Em 2001 foi feita uma nova ampliação, construindo mais duas salas de aula. Em 2009 houve uma nova reforma sendo construída mais 1 sala de aula. Em 2010 uma Sala de Informática, e também uma Sala de Recursos.

A implantação da modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no início do ano de 2002, devido à procura da população e também na mesma data, iniciou-se o CEEBJA de 1º e 2º grau. Com a liberação do transporte e do prédio escolar para os alunos da localidade, cedido do município para o Estado, este projeto do CEEBJA foi ofertado devido ao difícil acesso de deslocamento da população que reside na comunidade rural para as escolas do centro urbano. Para atender a essa demanda os

professores utilizam o transporte do município subsidiado pelo Estado deslocando-se do centro da cidade até a escola na área rural.

A estrutura física da Escola Rui Barbosa, dispõe de 4 (quatro) salas de aula, uma sala utilizada como laboratório de informática com uma divisória, utilizando outra parte como secretaria, sala dos professores e arquivo de livros. Há também uma cozinha, banheiro masculino e feminino, um almoxarifado e uma sala para documentação. Não há refeitório nem espaço para atividades recreativas e esportivas.

Figura 3. Escola Rural Municipal Rui Barbosa



Fonte: Katia Seganfredo. 2012

Figura 4. Turma do 3º ano da escola



1.3. Escola Municipal Professora Mercedes Marques dos Santos – Município de Campo Magro.

A Escola Municipal Professora Mercedes Marques dos Santos está localizada na Estrada Principal da Conceição, na localidade do Retiro. Oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

As atividades escolares nesta instituição iniciaram em 1991, tendo a Resolução nº 310/91 de 25/10/91, que funcionava com nome de Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e através da Resolução nº 3034/97 de 10/09/97, passou a denominar-se Escola Municipal Professora Mercedes Marques dos Santos, em homenagem a primeira Diretora.

O terreno foi doado por um morador da comunidade. Ao ser construída, a escola teve como entidade mantenedora a Prefeitura do Município de Almirante Tamandaré, (1991 até 1996). A partir de janeiro de 1997, após a emancipação do Município de Campo Magro, passou a ser mantida pela Prefeitura do Município de Campo Magro.

A renda das famílias é baixa, a maioria das famílias recebe os benefícios oferecidos pelo governo, tais como: bolsa escola, bolsa família, leite das crianças e PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Segundo dados levantados através de questionários elaborados pela Escola e enviados aos pais, grande parte das famílias trabalha como agricultores, alguns pais são operários em empresas locais, alguns são boia frias e outros se encontram desempregados.

Na comunidade a agricultura é praticada de duas formas: Agricultura de Subsistência, onde o trabalho é familiar, o destino dos produtos é o sustento da família sendo vendido somente o que é perecível e aquilo que não fará falta, os agricultores usam técnicas simples para o cultivo dos produtos orgânicos e convencionais e criam animais para o próprio consumo. Muitas famílias têm a produção destinada ao comércio, os produtos são vendidos aos atravessadores, cultivados com técnicas modernas, e mão de obra assalariada.

Esta região também desenvolve atividades vinculadas ao turismo rural com restaurantes e pousadas. Há a Cooperativa Casa do Agricultor com a comercialização de produtos como: doces, geleias, pães, bolachas, artesanatos em lã, fio e vime.

Figura 5. Escola Rural Municipal professora Mercedes Marques dos Santos.



Fonte: Maria Iolanda Fontana. 2011

1.4. Escola Rural Municipal Senador Alô Guimarães – Município de Fazenda Rio Grande.

A Escola Rural Municipal Senador Alô Guimarães está localizada na região conhecida como Passo Amarelo, atendendo o ensino fundamental do 1º ao 5º ano. A escola é multisseriada, a única escola localizada na área rural do município.

Fazenda Rio Grande está a 31,35 km da capital, e faz limite com os municípios de Araucária, Curitiba, Mandirituba e São José dos Pinhais. De acordo com o censo do IBGE de 2010, possui uma população correspondente a 81.675 habitantes.

Quanto à economia consta, em primeiro plano a plantação de milho, seguida da plantação de soja e feijão; a criação de bovinos, equinos, ovinos, suínos e em grande escala a criação de galináceos. Também se encontram instaladas neste município muitas indústrias, entre elas: de transformação de madeira, metalúrgica e produtos minerais não metálicos. O município apresenta um índice de desenvolvimento humano correspondente a 0,763 (IDH) e, como índice de desenvolvimento de educação básica 4,7 (IDEB).

A Escola Rural Municipal Senador Alô Guimarães não participou da prova Brasil, por não apresentar o número mínimo exigido de alunos matriculados no 5º ano, portanto não apresenta um índice de desenvolvimento de educação básica (IDEB).

Os primeiros moradores da região foram imigrantes Ucrânicos vindos em 1912. Em 1959 surgiu a primeira olaria na comunidade, que representou, e ainda representa a principal atividade econômica local.

Em 1972, Catarina Baran, membro da comunidade, começou a lecionar na escola Osvaldo Cruz, a primeira escola da região, construída num terreno doado por um morador. Esta escola funcionou até 1984, quando em 1985 foi construído um novo prédio, em alvenaria, que recebeu o nome de Escola Rural Municipal Senador Alô Guimarães. Possui duas salas, uma para as aulas e outra sala para reuniões, biblioteca e consultas médicas¹. A escola também possui dois banheiros, uma cozinha e um espaço externo para a recreação.

Em 2012 a escola Rural Municipal Senador Alô Guimarães caracterizava-se como escola unidocente e multisseriada. A partir de 2013 a secretaria municipal de educação encaminhou mais uma professora para trabalhar na escola. Atualmente estão matriculados 29 alunos: 14 pela manhã e 15 à tarde. De manhã a professora trabalha com os alunos do 3º, 4º e 5º ano e à tarde com os alunos do 1º e 2º ano. A escola possui transporte escolar.

Figura 6. Escola Rural municipal Senador Alô Guimarães



Fonte: Regina Bonat Pianovski. 2011

¹ Um dia na semana o médico realiza os atendimentos à comunidade na escola.

Figura 7. Sala de aula na escola



Fonte: Regina Bonat Pianovski. 2011

1.5. Escola Rural Municipal Vilson Hasselmann – Município de Quitandinha

A Escola Rural Municipal Vilson Hasselmann de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localiza-se na comunidade Doce Grande. A educação da comunidade em meados de 1920 acontecia de forma particular na própria residência.

Em 1934 foi criada a primeira escola, mantida pela prefeitura da Lapa. Em 1935, a comunidade construiu uma escola que funcionou até 1937. Neste mesmo período a escola passou a pertencer ao Município de Rio Negro, ficando um longo período sem funcionamento.

Em 1948 os pais dos alunos da comunidade contrataram um professor para lecionar aos seus filhos, os quais já eram moços e não tinham nenhuma instrução. Neste período, o prefeito de Rio Negro contratou João Santana Pinto para lecionar à custa da Prefeitura Municipal. Em 1949, o Governo do Estado do Paraná construiu uma escola com residência para o professor e foi inaugurada com o nome de Escola Padre Francisco, que era vigário da Paróquia de Areia Branca, visto que o Município de Quitandinha, ainda não havia sido instalado.

A partir de 1976 outros professores foram contratados. Em 1991 foi construída a escola Padre Francisco, posteriormente denominada Escola Rural Municipal Vilson Hasselmann.

A Escola Rural Municipal Vilson Hasselmann atende aos alunos que residem nas localidades: Doce Grande, Quicé dos Alves, Pires, Água Clara de Baixo, Água Clara de Cima, Rio da Várzea e Doce Fino. Consta-se que os educandos são oriundos da zona rural, que a maioria dos pais trabalha em atividades ligadas à lavoura em especial à cultura do fumo, trabalhos assalariados rurais e no comércio local. Esses mesmos familiares estudaram em média até a quarta série do Ensino Fundamental. A maioria dos professores e funcionários reside na localidade.

Figura 8. Escola Rural municipal Wilson Hasselmann.



Fonte: Carmem Machado - 2011

1.6. Escola Rural Municipal Deputado Leopoldo Jacomel – Município de Tijucas do Sul

A Escola Rural Municipal Deputado Leopoldo Jacomel, está localizada na comunidade do Matulão. Oferece Educação Infantil e o Ensino Fundamental, onde está dividida em dois 1º Ciclos (1º, 2º e 3º ano); e 2º Ciclo (4º e 5º ano). Em 2010 efetivou 70 matrículas.

As profissões exercidas na comunidade são: lavradores, diaristas, chacareiros, frentistas, comerciantes e autônomos. A situação socioeconômica é de baixa renda, poucos possuem renda acima de dois salários mínimos. Muitos não têm salário fixo por serem autônomos, sobrevivem de Programas Assistenciais Federais e da doação de cesta básica realizada pela assistência social do município.

A escola dispõe de três salas de aula, sendo duas de alvenaria e uma de madeira, uma cozinha, um banheiro masculino, um banheiro feminino, um almoxarifado, uma pequena área coberta onde os alunos fazem lanche. Possui uma área grande onde tem horta, jardim e espaço para recreação. Ainda, nos fundos do terreno encontra-se uma área de preservação ambiental a qual está fora do pátio escolar, mas que pertence à instituição.

O transporte escolar atualmente conta com um ônibus para transporte dos alunos nos turnos matutino e vespertino. Atende em média seis comunidades. Os alunos que residem nas comunidades mais distantes percorrem longos trajetos no transporte escolar, além disso, chegam quase uma hora antes de iniciar as atividades escolares.

A escola trabalha com projetos bimestrais que seguem o currículo (organizado junto à Secretaria de Educação do Município), desenvolve também outros projetos que são anuais: Projeto Xadrez na Escola, Reforço, Escolar, Comunicação Gera Conhecimento, Corrente da Leitura; e ainda atividades extracurriculares, desenvolvidas no decorrer do ano letivo as quais contam com a participação dos alunos, professores, funcionários, pais e comunidade, são elas: baile da fantasia, culto ecumênico (Páscoa), jantar dia das mães, festa junina, jantar do dia dos pais, festa primavera, semana da criança, aniversário do Município e confraternização de final de ano.

A escola também desenvolve trabalho com projetos, pois verifica que há melhor aproximação dos pais e da comunidade com a escola.

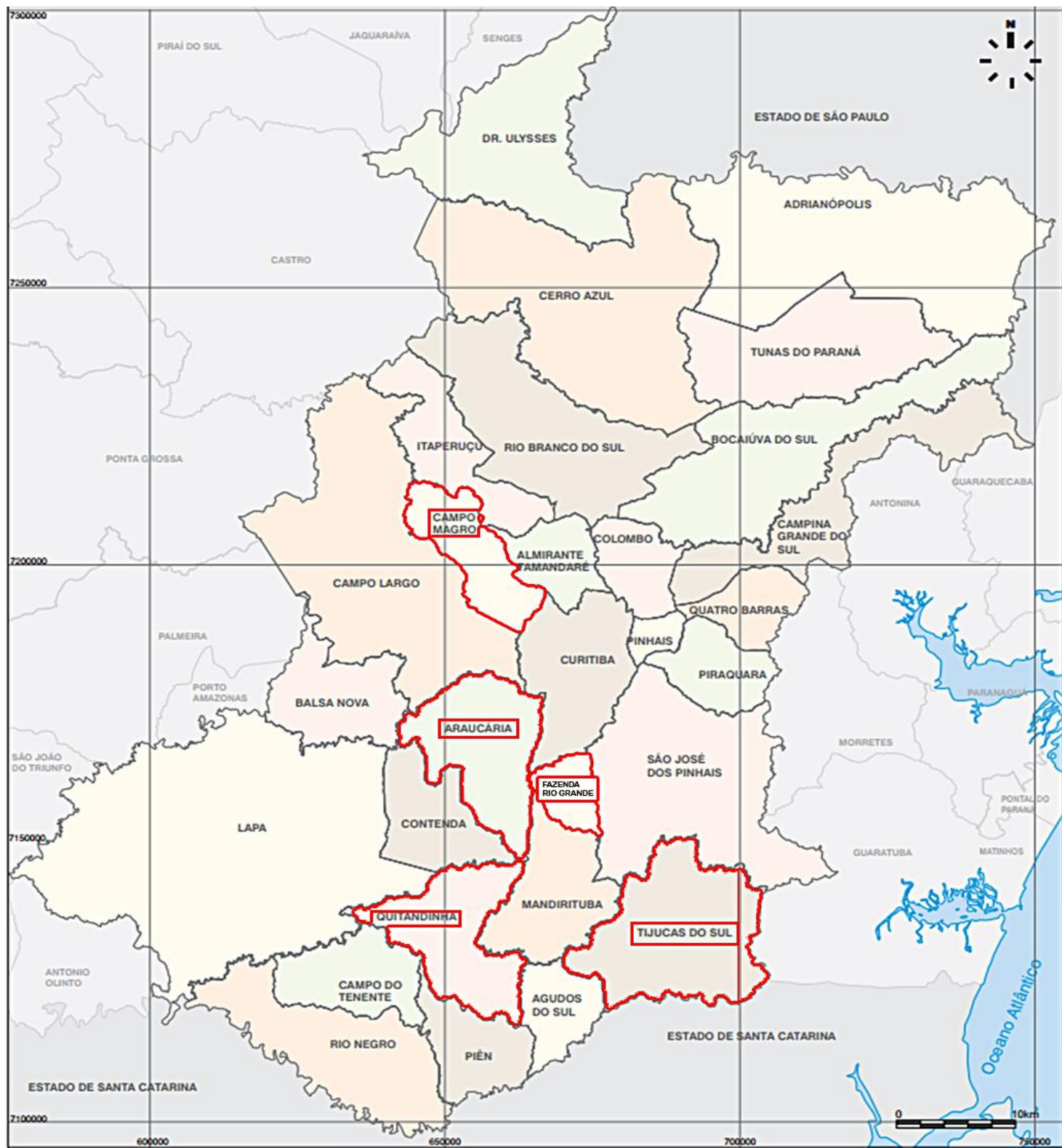
Figura 9. Escola rural Municipal Leopoldo Jacomel.



Fonte: Fonte: Patrícia Correia de Paula Marcoccia. 2011

Abaixo trazemos o mapa da região metropolitana de Curitiba com destaque aos cinco municípios: Quitandinha, Araucária, Campo Magro, Fazenda Rio Grande e Tijucas do Sul, onde se localizam as seis escolas públicas do campo que participaram do projeto.

Figura 10. Mapa da região metropolitana de Curitiba com a localização dos 5 municípios onde se situam as escolas integrantes do Projeto.



POSIÇÃO GEOGRÁFICA



RMC

Fonte: COMEC, 2012

Destacamos que o trabalho de campo nas escolas a partir do conhecimento da realidade de escolas do campo, em vários municípios do estado do Paraná, fomentou reflexões sobre a temática da educação pública e escola pública brasileira e a contradição de desenvolvimento que envolve a dinâmica campo / cidade e demonstram a importância da empiria no desenvolvimento da pesquisa acadêmica.

PRINCIPAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E IMPACTOS DO PROJETO

NOME	TÍTULO DO SUBPROJETO	AÇÕES DESENVOLVIDAS	RESULTADOS
<p>INEIS BERNARDETE KARACHE NSKI BATISTA</p>	<p>A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A LITERATURA INFANTIL, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA DO CAMPO.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da biblioteca escolar; - Aquisição de livros para ampliação de acervo literário com o uso de recursos do PDDE/MEC e de doações; - Formação continuada para os professores pela Secretaria da educação do município; - Reuniões de estudos acerca das seguintes temáticas: educação do campo, legislação da educação do campo e alfabetização e letramento. Elaboração de Banners sobre a caracterização da escola - Acompanhamento e orientação para o planejamento e trabalho sistemático com a literatura; - Inclusão no projeto pedagógico da literatura como prioridade para o desenvolvimento do letramento. - Apresentação de trabalho em Seminário de Iniciação Científica 	<p>Uso sistemático da biblioteca pelos alunos para leitura e empréstimos de livros. Inclusão no planejamento de aulas de atividades com a literatura. Aplicação na prática pedagógica dos estudos realizados na formação continuada, ofertada pelo município e pelo projeto do Observatório da Educação. Aumentou o interesse dos alunos em ler e emprestar livros. Melhora do Ideb de 4,6 para 5,6 em 2014.</p>
<p>LUCIANE PEREIRA ROCHA</p>	<p>O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO</p>	<p>Reuniões de estudos acerca das seguintes temáticas: educação do campo, legislação da educação do campo e alfabetização e letramento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão do Projeto Político Pedagógico da escola. Estudos de autores que embasam a Educação do Campo (Caldart, Molina...). - Organização e tabulação sobre o perfil socioeconômico e cultural das famílias de Campo Magro. - Organização de material para os alunos. - Apresentação de trabalho sobre a importância da iniciação científica na formação do Pedagogo (UTP). - Apresentação de trabalho EDUCERE XVII. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reestruturação do PPP de acordo com a realidade local (em construção); - Conhecimento da realidade por meio do questionário aplicado às famílias; - Maior interesse em contemplar a realidade do campo nas atividades.

<p>MARIA IOLANDA FONTANA</p>	<p>INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: A TEORIA E A ATITUDE INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de curso itinerante (na própria escola), envolvendo o estudo e pesquisa de temas sobre a educação do campo, projeto pedagógico, alfabetização e letramento. - Revisão do projeto pedagógico da escola com embasamento teórico na produção de Caldart (2004). -Elaboração, aplicação e tabulação de instrumento para levantamento do perfil socioeconômico e cultural das famílias. - Organização de material de leitura para os alunos com o objetivo de desenvolvimento do letramento. - Elaboração de material didático sobre a realidade socioeconômica do município com base no caderno estatístico do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). 	<p>A partir do curso itinerante, o envolvimento dos professores da escola e graduandos em situações investigativas, promovendo a aprendizagem dos procedimentos de pesquisa.</p> <p>Reorganização do tempo escolar para viabilizar o encontro do coletivo das profissionais da escola para investigar a prática pedagógica de alfabetização e letramento, revisão do PPP e elaboração de material didático.</p> <p>Reconhecimento da realidade das famílias do campo e suas necessidades para revisão e atualização do projeto político pedagógico</p> <p>Valorização e interesse dos professores pelo estudo e pesquisa acerca da Educação do Campo e de alfabetização e letramento.</p> <p>Análise da própria prática pedagógica de alfabetização e letramento com base em critérios de habilidades de leitura e escrita para os anos iniciais do ensino fundamental.</p>
-------------------------------------	---	---	---

NOME	TÍTULO DO SUBPROJETO	AÇÕES DESENVOLVIDAS	RESULTADOS
<p>FABIANA APARECIDA FRANCO RODRIGUES</p>	<p>AS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE FAZENDA RIO GRANDE E A ESPECIFICIDADE DA ESCOLA DO CAMPO.</p>	<p>Reuniões de estudos acerca das seguintes temáticas: educação do campo, legislação da educação do campo e alfabetização e letramento. Elaboração de Banners sobre a caracterização da escola. Participação com apresentação e publicação de trabalho no III Seminário de Educação do Campo e contemporaneidade: Políticas e itinerância em Salvador – BA -Participação em Conferências e debates sobre Educação do campo, Leituras\ concepção Classes Multisseriadas\ Ciclo de aprendizagem\ formação humana\ organização pedagógica e prática para as classes multisseriadas</p>	<p>Não fechamento da escola. Melhoria na qualidade do ensino dos alunos nas classes multisseriadas. Comunidade escolar\pais e \ou responsáveis mais presentes na escola. Processo de reelaboração da Proposta Pedagógica</p>
<p>CAMILA CASTELIANO PEREIRA</p>	<p>A FUNÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO OCULTO DO CAMPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Trabalho de campo sobre a realidade que a escola está inserida. - Estudos sobre a temática da Educação do Campo. - Participação de reunião de planejamento do observatório. - Auxílio na organização do financeiro do projeto. - Apresentação de trabalho no seminário coletivo núcleo em rede. - Organização de gráficos acerca dos dados tabulados sobre a condição de letramento dos professores. - Participação de palestras do projeto, Produção acadêmica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação do conhecimento acerca da realidade do campo. - Discussão em conjunto com a professora da Escola acerca das problemáticas do campo e observação de vestígios de mudanças. <p>Não fechamento da escola.</p>

NOME	TÍTULO DO SUBPROJETO	AÇÕES DESENVOLVIDAS	RESULTADOS
VERA ROSANE CHICOVIS OLIVEIRA	FAMÍLIA E ESCOLA LOCALIZADA CAMPO: ARTICULANDO IDENTIDADE, CONHECIMENT O E APRENDIZAG E M.	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisas de campo e conhecimento da realidade dos alunos; - Encontros com as famílias ressaltando a parceria e a relação família e escola; - Eventos promovidos com apresentações das crianças e dia festivo com as famílias; - Adaptação curricular nas turmas multisseriadas; - Trabalho com a assistente social e a psicóloga atendendo as famílias e alunos com relação às questões socioeconômicas e alunos com dificuldades na aprendizagem; Atividades contextualizadas; Trabalho sobre a identidade local; Trabalho de conscientização do Morro do Araçatuba; Reestruturação do PPP da escola levando em consideração a identidade dos sujeitos do campo; Reuniões de estudos acerca das seguintes temáticas: educação do campo, legislação da educação do campo e alfabetização e letramento. Elaboração de Banners sobre a caracterização da escola Participação em Seminários temáticos Trocas de experiências Formação continuada 	<p>Melhoria no processo de aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação familiar integração e envolvimento na escola; - Imagem positiva com relação à escola e aos funcionários; - Preservação do Morro do Araçatuba e inexistência de queimadas; - Premiações aos alunos da escrita da poesia: Lugar onde moro e do tema cultural sobre o livro.
ROSILDA MARIA BORGES FERREIRA	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA - ÊNFASE NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS RURAIS DE TIJUCAS DO SUL	<ul style="list-style-type: none"> - Conversar com os professores sobre suas dificuldades e anotar as sugestões trazidas por eles para então iniciar um processo de intervenção voltado à ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos dos processos de alfabetização e letramento na prática educativa dos professores do campo. - Discussão sobre as dificuldades encontradas para trabalhar com alunos do ‘reforço escolar’. - Leitura e discussão dos textos de Marlene Carvalho; Receita de Alfabetização; Alfabetização sem Receita. - Discutir com os professores sobre a história da escrita e a contribuição para o letramento. (Magda Soares, Leda Tfouni, Angela Kleiman). - Criar com os professores atividades que levem à compreensão das relações entre a alfabetização e o letramento no processo ensino-aprendizagem, contemplando as situações de uso social da leitura e da escrita. (Magda Soares, Leda Tfouni, Ângela Kleiman). - Oficinas com materiais didático-pedagógicos para desenvolver as habilidades de leitura e escrita com a participação dos professores. 	<p>Participação dos professores em situações investigativas sobre alfabetização e letramento.</p> <p>Organização coletivamente, com materiais didático-pedagógicos para desenvolver as habilidades de leitura e escrita, em conformidade com as necessidades dos professores.</p>
RITA DAS DORES MACHADO ROCHA	AS ESCOLAS RURAIS CONSOLIDADAS NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades com alunos de pré-escola a 5ª no com literatura; - Pesquisa sobre a história da Escola Emiliano Pernetá; - Encontro com os pais para contação de histórias; 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostra Literária da Escola Emiliano Pernetá; - Divulgação da literatura na escola;

		<ul style="list-style-type: none"> - integração com outras escolas para apresentações de hora do conto; - elaboração de jogos literários com os alunos e professores; - realização da Festa de comemoração da história da escola; - execução do cronograma de eventos de hora do conto na escola; - participação em eventos e seminários; - participação na divulgação e como aluna do curso de pós-graduação de Educação do Campo em Tijuca do Sul; - participação em grupos de estudos sobre PPP; Histórico da escola (Construção coletiva) Organização do livro “Alunos da Escola”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação e interesse dos professores no processo; - Divulgação de ações do projeto ao grupo de professores no município; - Envolvimento da comunidade local.
ROSANA APARECIDA DA CRUZ	O TRABALHO COLETIVO NA REELABORAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL-PR	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho realizado com a comunidade escolar sobre “A Identidade dos Sujeitos do Campo no município de Tijuca do Sul-PR”; - Formação específica aos professores com toda a Rede Municipal discutindo o PPP e os Princípios da Educação do Campo; - Grupos de estudos nas comunidades reestruturando o Projeto Político-Pedagógico (30 meses de discussão) das etapas percorridas até o momento como: o marco situacional, conceitual... - Projeto relacionado à Identidade local, valorizando o lugar onde vivem através da poesia; - Livro coletivo com os 5ºs anos em fase de construção sobre a identidade e a cultura do município; - Formação de uma turma em Pós em Educação do Campo; - Seminário do marco situacional envolvendo todas as instituições de ensino; - Continuação de estudos do marco conceitual; - Seminário realizado no dia 25 de outubro de 2014 sobre o marco conceitual; - Realização de um seminário Intermunicipal (Tijucas do Sul e Lapa) debatendo a concepção da Educação do Campo, PPP, Currículo e Diversidade, Fechamento de escolas, Relações Humanas na Escola, Planejamento contextualizado: Relação Teoria e Prática; Educação em Tempo Integral; Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial. Este seminário foi realizado nos dias 31 de julho e 1º de agosto de 2014 envolvendo vários segmentos sociais; - Extinção do Projeto Agrinho no município; - Extinção do Projeto Com floresta no município; - Apresentação de trabalhos em Congressos e Conferências Parceria com os municípios da Lapa e Contenda-PR. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reestruturação de um Projeto Político Pedagógico condizente com a cultura e identidade dos povos do campo nas quinze instituições envolvendo o Ensino Fundamental e a Educação Infantil;

NOME	TÍTULO DO SUBPROJETO	AÇÕES DESENVOLVIDAS	RESULTADOS
------	----------------------	---------------------	------------

<p>NORBENA MARIA MATIAS DA ROCHA</p>	<p>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ORGULHO DE TRABALHAR NA ESCOLA RURAL MUNICIPAL VILSON HASSELMANN: ARTICULANDO A IDENTIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE QUITANDINHA PARANÁ.</p>	<p>-Encontros específicos com os professores da escola discutindo os princípios da Educação do Campo; - Reestruturação do PPP; - Trabalho sobre a identidade das comunidades envolvendo alunos e familiares; - A descoberta de faxinais presentes nas comunidades - Provocações sobre a Concepção da Educação do campo disseminando debates em outras instituições; -Reuniões de estudos acerca das seguintes temáticas: educação do campo, legislação da educação do campo e alfabetização e letramento. Jogos pedagógicos sobre a identidade dos sujeitos -Grupo de estudos: Cadernos Temáticos, Diretrizes Curriculares, Caldart. Elaboração de Banners sobre a caracterização da escola</p>	<p>- Os professores se envolveram na discussão da educação do campo querem continuidade nas formações mesmo o Projeto finalizando; -mudança de concepção - Questionam as contradições presentes no município; - Reavaliaram as próprias práticas; - Melhoria no processo educacional; -Melhoria do Ideb 3,3 para 5.8 em 2014 - Lutam e reivindicam pela qualidade na educação. - Valorizam a identidade local presente, antes não observada e trabalhada. -Discussão com a comunidade sobre as questões voltadas aos faxinais -Palestras para a comunidade.</p>
---	---	---	---

NOME	TÍTULO DO SUBPROJETO	AÇÕES DESENVOLVIDAS	RESULTADOS
<p>MARIA MADALENA EXTERCHOET TER MARIANA MÁRCIA LAGNER</p>	<p>A CONTRIBUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS ALUNOS DA ESCOLA DO CAMPO NOS ANOS INICIAIS</p>	<p>Reuniões de estudos acerca das seguintes temáticas: educação do campo, legislação da educação do campo e alfabetização e letramento. Elaboração de Banners sobre a caracterização da escola Participação de seminários temáticos.</p>	<p>-Reescrita do Projeto pedagógico da escola Municipal Rui Barbosa. -Reescrita da Proposta Pedagógica. -Inclusão da modalidade Educação do Campo nas Diretrizes Municipais. -Aquisição de livro didático específico da escola do campo -Garantia do número mínimo de aluno em turma -Professor de apoio em classes com alunos portadores de necessidades educacionais especiais.</p>
<p>ELIANE DE SOUZA SILVA</p>		<p>- Envolvimento e interesse dos professores reavaliando a própria prática.</p>	

	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ESTUDO EM UMA ESCOLA DO CAMPO	Apresentação de trabalhos em Congressos e Seminários sobre a temática Educação do Campo, Prática Pedagógica, Alfabetização e Letramento, Biblioteca escolar e Projeto Político Pedagógico.	
KATIA SEGANFREDO	COMITÊ ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MATERIALIZAÇÃO D A LUTA POLÍTICA NO ÂMBITO D A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ	Levantamento de dados do Ibeb (na plataforma INEP e ligações telefônicas a municípios) das escolas públicas municipais localizadas no campo no PR. -Entrevista com pedagogos, professores e diretores acerca dos fatores que influenciam o ideb nas 10 escolas de menor índice no PR. - Devolutiva da pesquisa nas escolas.	- Elaboração e aplicação de instrumental para pesquisa sobre o letramento dos professores nas escolas que integram o Observatório. - Escrita de textos a partir da análise desses dados. -Estudos teóricos acerca da educação do campo, alfabetização e letramento. -Cursos de formação continuada nos municípios de Araucária, Campo Magro e Tijucas do Sul. -Organização financeiro OBEDUC -Recebimento e conferência dos relatórios de campo dos bolsistas. - Orientação da escrita - subprojeto professoras Mariana e Márcia. Acompanhamento e escrita dos relatórios Capes 2012, 2013 e 2014.
UDO ENNS ENTRADA:	A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS ALUNOS EM UMA ESCOLA DO CAMPO	- Maior integração de familiares na participação da escola e valorização da identidade local. -Participação no EDUCERE 2013.	
MÁRCIA APARECIDA PAVELSKI INOWLOCKI	A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS ALUNOS EM UMA ESCOLA DO CAMPO		
ALINE CAVALCANTE	OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: POTENCIAIS PARA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO		
ANA CLARO	EXISTE INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO? UMA ANÁLISE SOBRE SUAS IMPLICAÇÕES PARA A RELAÇÃO PEDAGÓGICA.	Pesquisa de campo: aplicação do questionário e entrevista com as professoras da educação infantil.	

2. AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS CONSTITUÍRAM-SE EM:

1. Estudo teórico sobre educação do campo, alfabetização e letramento, envolvendo os professores da escola básica, graduandos e pós-graduandos.
2. Desenvolvimento dos subprojetos.
3. Cursos de extensão itinerantes, envolvendo professores da educação básica das escolas do campo nos municípios de Araucária e Campo Magro, o qual oportunizou o estudo, a pesquisa e discussões sobre o projeto pedagógico e currículo das escolas.
4. Curso de especialização em Educação do Campo no município de Tijucas do Sul.
5. Participação em eventos da área educacional divulgando artigos, painéis e pôsteres.
6. Participação em Seminários Temáticos na UTP.
7. Trabalhos de conclusão de curso concluídos: Graduação, mestrado e Doutorado.
8. A revisão e reelaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas localizadas campo nos municípios de Araucária, Campo Magro e Tijucas do Sul fundamentando-os na concepção da educação do campo e no conhecimento do trabalho, diversidade e identidade cultural dos sujeitos do campo e a inclusão desta temática no currículo escolar.
9. Pesquisa junto às 10 escolas de menor IDEB do estado do Paraná.
10. Panorama quanto à prática pedagógica, formação docente e letramento dos professores das escolas do campo em 5 municípios do estado do Paraná. (três textos elaborados).

2.1. ESTUDO TEÓRICO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, ENVOLVENDO OS PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA, GRADUANDOS E PÓS-GRADUANDOS.

As reuniões de estudo aconteceram nas escolas e também na Universidade envolvendo os bolsistas do doutorado, mestrado, graduação e professoras das escolas públicas, de acordo com o planejamento realizado semestralmente. Os temas elencados para o estudo foram em um primeiro momento: educação do campo e projeto político-pedagógico, alfabetização e letramento.

Referente a esses temas, entre os autores estudados citamos: Magda Soares; Sílvia Colello; Ângela Kleiman, Vera Masagão, Roseli Salete Caldart, Miguel González Arroyo, Maria Antônia de Souza e teses e dissertações que versam sobre educação do campo e alfabetização e letramento.

Quanto à temática referente à alfabetização e letramento, foram organizados seminários para discussão e sistematização.

Dessa forma, no **I Seminário Alfabetização e Letramento** o objetivo constituiu-se em discutir e sistematizar os conteúdos de 8 artigos:

✚ Texto 1. A construção do conceito de coerência textual por professores em formação. Autor: SANTOS, Cosme Batista dos.

✚ Texto 2. Ensinar não é empurrar o conteúdo goela abaixo: a construção da definição da pedagogia progressista pelo alfabetizador em formação.

Autor: SANTOS, Cosme Batista dos.

✚ Texto 3. Metacognição e meta-afetividade na formação do professor. Autor: TÁPIAS-OLIVEIRA Evelise Mattos; ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de AIRES, Maria de Jesus Ferreira; SIQUEIRA, Vera Lúcia Batalha de.

✚ Texto 4. A adoção do método inverso na compreensão da linguagem escrita. Autores: MARTINS, Maria Silvia Cintra.

✚ Texto 5. As metáforas conceituais e o ensino – aprendizagem de conceitos em um curso de formação continuada. Autor: GRANDE, Paula Baracat de.

✚ Texto 6. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. Autor: MARTINS, Maria Silvia Cintra

✚ Texto 7. O reflexo e a refração na formação e na atuação dos professores de língua materna.

✚ Texto 8. O papel da formação continuada na construção de saberes pelo Professor participante: estudo de uma proposta.

Os textos estão disponíveis em <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?cat=45>

No **II Seminário** discutiu-se o Livro: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido.

No **III Seminário Alfabetização e Letramento** o objetivo foi discutir o conteúdo do livro: COLLELO, Silvia; LEITE; Sergio da Silva. **Alfabetização e letramento pontos e contrapontos.**

No **IV Seminário Alfabetização e Letramento** o objetivo foi discutir os conteúdos dos seguintes livros e Artigos:

- ✚ SOARES, Magda: Letramento um tema em três gêneros.
- ✚ SOARES Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2011.
- ✚ FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo. Cortez, 2001.
- ✚ KLEIMAN, Ângela. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. Disponível em http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf
- ✚ KLEIMAN, Ângela. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP. Mercado das letras, 1995 p. 15-61.
- ✚ COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita. In Videtur, n 29, Porto: Mandruvá, 2004. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>
- ✚ COLELLO, Silvia M. Gasparian. A Pedagogia da Exclusão no Ensino da Língua Escrita. A Pedagogia da Exclusão no Ensino da Língua Escrita" In Videtur 23, Porto: Mandruvá, 2003. www.hottopos.com/videtur23/silvia.htm
- ✚ COLELLO, Silvia M. Gasparian. Concepções de Leitura e Implicações Pedagógicas. In International Studies on law and Education 5. SP: Mandruvá, 2010 <http://www.hottopos.com/isle5/8silviag.pdf>

2.2. DESENVOLVIMENTO DOS SUBPROJETOS.

Cada bolsista desenvolveu um subprojeto no decorrer dos quatro anos sobre diversas temáticas, entre as quais, podemos citar: formação de professor, alfabetização e letramento, livro didático, a relação família e escola, projeto político-pedagógico, literatura infantil, currículo.

Abaixo segue quadro que ilustra os bolsistas que foram vinculados ao projeto no decorrer dos quatro anos e o subprojeto desenvolvido. **Ressaltamos que os subprojetos seguem anexados ao final desse relatório.**

Quadro 2. Bolsistas vinculados ao projeto e à pesquisa desenvolvida.

BOLSISTA: PROFESSOR ESCOLA PÚBLICA	SUBSTITUÍDO POR	TÍTULO SUBPROJETO
INEIS BERNARDETE KARACHENSKI BATISTA		A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A LITERATURA INFANTIL, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA DO CAMPO.
FABIANA APARECIDA FRANCO RODRIGUES ENTRADA: OUTUBRO 2011		AS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE FAZENDA RIO GRANDE E A ESPECIFICIDADE DA ESCOLA DO CAMPO.
LÚCIA MARIA KARPINSKI	VERA ROSANE CHICOVIS OLIVEIRA	FAMÍLIA E ESCOLA LOCALIZADA CAMPO: ARTICULANDO IDENTIDADE, CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM.
MARIA MADALENA EXTERCHOETTER AGOSTO 2011	MARIANA MÁRCIA LAGNER	A CONTRIBUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS ALUNOS DA ESCOLA DO CAMPO NOS ANOS INICIAIS
NORBENA MARIA MATIAS DA ROCHA		A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ORGULHO DE TRABALHAR NA ESCOLA RURAL MUNICIPAL VILSON HASSELMANN: ARTICULANDO A IDENTIDADE DOS

		SUJEITOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE QUITANDINHA PARANÁ.
UDO ENNS ENTRADA: AGOSTO 2011	MÁRCIA APARECIDA PAVELSKI INOWLOCKI ENTRADA NOVEMBRO 2013	A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS ALUNOS EM UMA ESCOLA DO CAMPO.

BOLSISTA GRADUACAO	SUBSTITUÍDO POR	SUBSTITUÍDO POR	SUBSTITUÍDO POR	SUBSTITUÍDO POR	TÍTULO DO SUBPROJETO
LUCIMEIRE STEFANI DE OLIVEIRA ENTRADA MARÇO 2011	CAMILA CASTELIANO PEREIRA ENTRADA: JANEIRO DE 2013				LUCIMEIRE: A IDENTIDADE CULTURAL E SOCIAL DO CAMPO NO CURRÍCULO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO. CAMILA: A FUNÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO OCULTO DO CAMPO
VANESSA CAROLINA FERRO ENTRADA MARÇO 2011	ALINE DE SOUZA TELLES SILVA ENTRADA AGOSTO 2011	SE LITWIN ENTRADA MAIO 2012	RITA DAS DORES MACHADO ROCHA ENTRADA FEVEREIRO 2013	ROSILDA MARIA BORGES FERREIRA	ALINE TELLES: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO CAMPO: A EXCLUSÃO CULTURAL NO SISTEMA DE ENSINO. THAYSE: A IMPORTÂNCIA DAS TEMÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. RITA: LITERATURA POPULAR: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA CULTURA E DIVERSIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO DE TIJUCAS DO SUL. ROSILDA: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA - ÊNFASE NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS RURAIS DE TIJUCAS DO SUL

<p>SOIARA VAZ DE OLIVEIRA RODRIGUES ENTRADA MARÇO 2011</p>	<p>LUCIANA APARECIDA DA LUZ ENTRADA JULHO 2012</p>	<p>MARIVANI BUENO DE ALMEIDA ENTRADA MARÇO 2013</p>	<p>ELIDA MESSIAS ENTRADA JANEIRO 2014 SAÍDA MARÇO 2014</p>	<p>ALINE CAVALCANTE ENTRADA ABRIL 2014</p>	<p>SOIARA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: OS CADERNOS ESCOLARES EM FOCO</p> <p>MARIVANI: A CONTRIBUICAO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES QUE TRABALHAM NAS ESCOLAS DO CAMPO PARA A PRÁTICA EDUCATIVA.</p> <p>ELIDA: (PAPER)</p> <p>ALINE CAVALCANTE: OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: POTENCIAIS PARA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO</p>
<p>CESAR AUGUSTO SIMÕES JÚNIOR GRADUANDO GEOGRAFIA ENTRADA MAIO 2011</p>	<p>LUCIANE PEREIRA DA ROCHA GRADUANDO EM PEDAGOGIA ENTRADA FEVEREIRO 2013</p>				<p>CESAR: NARRATIVAS HISTÓRICAS E DOCUMENTOS FAMILIARES: UMA POSSIBILIDADE PARA A LEITURA E A ESCRITA NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO</p> <p>LUCIANE: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO.</p>
<p>ERLEY CLEBERSON DE CARVALHO GRADUANDO GEOGRAFIA</p>	<p>RODRIGO REVA ENTRADA JULHO 2011 GRADUANDO GEOGRAFIA</p>	<p>ISABELLE SOUZA ENTRADA SETEMBRO 2013 GRADUANDO EM PEDAGOGIA</p>		<p>BOLSA VAGA</p>	<p>RODRIGO: RELAÇÃO ENTRE O IDEB E A CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DUAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA</p> <p>ISABELLE: EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA POSSÍVEL SOLUÇÃO A LUZ DE UMA NOVA PROPOSTA</p>

		SAÍDA EM MAIO DE 2014			
RAIMUNDA SANTOS MOREIRA DE OLIVEIRA GRADUANDA EM LICENCIATURA LETRAS ENTRADA: AGOSTO 2011	SAIU EM 2013 – BOLSA PARA PATRÍCIA REUNINDO UMA DE MESTRADO DA REGINA E UMA DE GRADUACAO DA RAIMUNDA				RAIMUNDA: A LEITURA COMO RECURSO PROPICIADOR DE SITUAÇÕES DE LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIIDAS NUMA ESCOLA DO CAMPO.

BOLISTA POS-GRADUACAO	SUBSTITUIDO POR	SUBSTITUIDO POR	TÍTULO SUBPROJETO
CARMEM SILVIA MACHADO COORDENAÇÃO	KATIA APARECIDA SEGANFREDO COORDENACAO ENTRADA: MAIO 2012	MARIA ARLETE COORDENACAO	CARMEM: PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO: INTERDEPENDÊNCIA DAS MATRIZES CULTURAIS COM AS MATRIZES PEDAGÓGICAS.
MARIA IOLANDA FONTANA ENTRADA: ABRIL 2011			MARIA IOLANDA: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESQUISA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRADIÇÕES E MATERIALIDADE.

<p>PATRÍCIA CORREIA DE PAULA MARCOCCIA</p> <p>ENTRADA: ABRIL 2011</p>	<p>ROSANA APARECIDA DA CRUZ</p> <p>ENTRADA OUTUBRO DE 2011</p>		<p>ROSANA: REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS LOCALIZADAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL.</p>
<p>POLIANA PRISCILA PARDAL</p> <p>ENTRADA: ABRIL 2011</p>	<p>ELIANE DE SOUZA SILVA</p> <p>ENTRADA EM 2012</p>	<p>ANA DE ARAÚJO CLARO</p> <p>ENTRADA EM JULHO DE 2014</p>	<p>POLIANA: IDEB DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ</p> <p>ELIANE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECIVA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ESTUDO EM UMA ESCOLA DO CAMPO</p> <p>ANA: EXISTE INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO? UMA ANÁLISE SOBRE SUAS IMPLICAÇÕES PARA A RELAÇÃO PEDAGÓGICA.</p>
<p>REGINA BONAT PIANOVSKI</p> <p>ENTRADA MAIO 2011</p> <p>(BOLSA MESTRADO)</p>	<p>PATRÍCIA CORREIA DE PAULA MARCOCCIA</p> <p>ENTRADA JANEIRO DE 2013</p> <p>(EM 2013 JUNTOU-SE A BOLSA DE MESTRADO DA REGINA E DE GRADUAÇÃO DA RAIMUNDA E FEZ-SE UMA BOLSA DE DOUTORADO.</p>	<p>KATIA APARECIDA SEGANFREDO</p> <p>ENTRADA MARÇO DE 2014</p>	<p>REGINA: O JOGO COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS DE ESCOLA RURAL COM CLASSE MULTISSERIADA.</p> <p>PATRÍCIA: EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL.</p> <p>KATIA: COMITÊ ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MATERIALIZAÇÃO DA LUTA POLÍTICA NO AMBITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ.</p>

2.3 DOS CURSOS DE EXTENSÃO ITINERANTES

As atividades desenvolvidas junto às escolas fomentaram processos de formação continuada específicos mediados pela pesquisa sobre a realidade escolar. As atividades foram realizadas na escola situada no campo ou em outro local no município com a finalidade de viabilizar a participação dos professores. Os cursos itinerantes iniciaram em 2011 e tiveram continuidade até o ano de 2014.

A formação específica para os professores das escolas no campo carece de oportunidades de reflexão e de pesquisa sobre os problemas da prática pedagógica e das peculiaridades da educação campo. Portanto, as propostas de formação continuada fragmentadas e desarticuladas a realidade do campo e que enfatizam a reprodução de técnicas de ensino, pouco contribuem para a construção do conhecimento pedagógico autônomo e emancipador. O argumento é que a reflexão crítica e a pesquisa em processos formativos qualifica a ação docente pelo aprofundamento teórico da ciência pedagógica necessária à interpretação e transformação do trabalho educativo e da realidade socioeducacional mais ampla. Por isso, defende-se a proposta de formação continuada itinerante mediada pela investigação-ação, envolvendo os pesquisadores da universidade com professores da escola do campo na pesquisa no enfrentamento dos problemas da realidade educacional do campo.

A proposta do curso itinerante realizado nos municípios de Tijucas do Sul, Araucária, Quitandinha e Campo Magro tiveram encaminhamentos diferenciados, pois dependeram da autorização das secretarias de educação dos municípios em cada localidade. Os dados de como foram desenvolvidas as propostas em cada município serão apresentadas a seguir. Os objetivos dos cursos foram: discutir, aprofundar, debater a educação do campo no Brasil para a organização do trabalho pedagógico do professor comprometido com os interesses e necessidades da escola do campo; promover o aprofundamento de conhecimentos teórico-práticos de alfabetização e letramento para o trabalho contextualizado com a realidade socioespacial e cultural do campo e por fim, desenvolver a atitude investigativa dos professores que atuam nas escolas do/no campo sobre a própria prática pedagógica.

Estes cursos de extensão realizados nas escolas situadas no campo e com os seus professores promoveram a compreensão e valorização das relações sociais, culturais e econômicas do campo como elementos fundamentais para trabalho docente. Com base no conhecimento da realidade, o professor entende a prática social como ponto de partida e, pela

sua mediação, o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes sobre esta realidade como ponto de chegada do processo educativo.

O processo de formação continuada itinerante em Campo Magro, Tijucas do Sul, Quitandinha e Araucária envolveu os professores e gestores das instituições escolares em estudos e pesquisas sobre alfabetização e letramento, educação do campo e currículo para a reelaboração dos projetos pedagógicos das escolas do campo. A gestão das escolas percebe a importância de um trabalho participativo que pode gerar alterações nas práticas pedagógicas dos professores nas escolas do campo e alterações no currículo, fundamentais na construção de alternativas de organização do trabalho pedagógico numa perspectiva de superação histórica da desigualdade de escolarização, socioeconômica e cultural vivenciadas pelo sujeito do campo.

No município de Campo Magro:

Na escola Municipal do Campo Professora Mercedes Marques dos Santos, município de Campo Magro o curso itinerante foi denominado “Alfabetização e letramento com ênfase em questões socioambientais da educação do campo”, está integrado ao processo de investigação-ação desenvolvido na escola desde o ano de 2011 e definiu, em conjunto com os professores da escola, como atividade de intervenção a formação continuada na escola. A proposta de formação continuada iniciou no ano de 2012, tendo continuidade nos anos de 2013 e 2014, com diferenças na proposição de estudos e atividades, as quais foram definidas a partir das necessidades observadas pelos participantes.

No ano de 2012, o curso totalizou 50 horas, sendo 20 presenciais e 30 a distância com proposição de estudos sobre políticas públicas, legislação da educação do campo, alfabetização e letramento, projeto pedagógico e a realização de atividades de pesquisa sobre aspectos observados na escola e na comunidade. Participaram neste ano todos os professores da escola e uma professora convidada de outra escola do campo do município de Campo Magro. Os cursos aconteceram em datas previamente agendadas com a direção da escola, tendo a duração de três horas e meia, realizadas no período diurno, na escola do campo Professora Mercedes Marques dos Santos. Para que as professoras participassem dos cursos, nos horários de aula foi necessário contar com os bolsistas do OBEDUC e com professores cedidos pela secretaria da educação do município.

No ano de 2013, o curso totalizou 40 horas, sendo 28h presencias e 12h a distância. Houve a continuidade da formação continuada itinerante, promovendo estudos sobre a construção do

projeto político-pedagógico, educação do campo, currículo e identidade camponesa, procedimentos de pesquisa referente à tabulação de dados sobre o diagnóstico elaborado para coletar dados atualizados sobre o perfil da comunidade escolar. O objetivo foi a revisão do projeto pedagógico da escola, fundamentado na concepção de educação do campo, cuja escrita do marco situacional e teórico da escola foi realizada pelo conjunto dos professores participantes.

No ano de 2014, o curso totalizou 40 horas, sendo 28 presenças e 12 a distância. Nesta versão do curso itinerante foram realizadas oficinas sobre a prática pedagógica de alfabetização e letramento, com ênfase nas sequências didáticas para atividades de leitura, produção textual e consciência fonológica, com o objetivo das professoras pesquisarem a própria prática, tendo como apoio um instrumento de verificação de habilidades de leitura e escrita. Outra proposta de oficina foi a pesquisa e elaboração de atividades didáticas interdisciplinares, para o trabalho com os alunos do 1º ao 5º ano, sobre a realidade local baseado nos dados estatísticos fornecidos pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (2011, IPARDES).

No município de Quitandinha.

Participaram das discussões coletivas professores, funcionários, pais de alunos, alunos, coordenadores e diretora. As temáticas partiram das necessidades do grupo sendo que os mesmos foram que definiram os temas abordados. Dos temas trabalhados nos encontros no decorrer dos quatro anos do projeto, citamos: concepção da educação do campo versus educação rural (contrapontos); Identidade dos sujeitos do campo; Alfabetização e Letramento; Análise e reestruturação coletiva do projeto político pedagógico; Jogos, brincadeiras e ludicidade nas práticas educativas; Estudos coletivos sobre documentos legais como as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo (2006), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas localizadas no campo (2002; 2008); Instrução 007/2010 sobre o projeto político-pedagógico; debate sobre o IDEB e os impactos gerados na Instituição; oficina sobre comunidades Faxinais aqui envolvendo alunos, professores, pais e funcionários; Discussão coletiva com os professores sobre a devolutiva do instrumental do letramento, repensando formas de avaliar a própria prática.

Destacamos também encontros realizados com todos os diretores e coordenadores das escolas localizadas no campo na Secretaria Municipal de Educação do município onde discuti-

se sobre Concepção da Educação do Campo e sobre a construção coletiva do projeto político-pedagógico e, ainda, a discussão com os professores da Apae na semana pedagógica no ano de 2013.

Ressaltamos que a intenção da discussão da Educação do Campo e a reestruturação do projeto político-pedagógico seria ampliar momentos de debates e estudos coletivos com todos os professores das escolas localizadas no campo, entretanto não tivemos abertura e apoio da Secretaria Municipal de Educação para darmos continuidade e envolver as demais escolas.

No município de Araucária

No município de Araucária foram desenvolvidos dois cursos de formação continuada com carga horária total de 90 horas. As temáticas discutidas versaram sobre a concepção e a legislação da educação do campo, alfabetização e letramento com ênfase em questões socioambientais e educação do campo.

Participaram do curso professores da rede municipal e estadual atuantes no município.

Ressaltamos que houve a inserção das Diretrizes da Educação do Campo no plano municipal de educação e especialmente na escola Rural Municipal Rui Barbosa a partir dos estudos sobre a concepção da educação do campo houve a reescrita do projeto político-pedagógico e do regimento escolar.

No município de Tijucas do Sul

Em Tijucas do Sul foram realizados estudos coletivos com a comunidade escolar debatendo sobre a concepção da Educação do Campo e a Reestruturação do projeto político-pedagógico em quinze instituições de ensino. Foram realizados estudos coletivos com a comunidade escolar sobre a concepção da Educação do Campo e a reestruturação do projeto político pedagógico. Esses encontros envolveram docentes de quinze instituições de ensino. Também foram realizados estudos coletivos envolvendo pais dos alunos sobre a Educação do Campo e projeto político-pedagógico. Além da discussão do projeto político-pedagógico e Educação do Campo, os professores solicitaram a necessidade de discutir alfabetização e letramento. Nesse sentido, foram realizados 6 encontros pedagógicos mediados pela bolsista

Rosilda Maria Borges Ferreira com professores do reforço escolar de todas as dez instituições do Ensino Fundamental.

Quadro 3. Etapas na reestruturação do PPP no município de Tijucas do Sul.

ETAPAS	DISCUSSÕES COLETIVAS	SUJEITOS ENVOLVIDOS
1ª etapa	Concepção da Educação do Campo e o Projeto Político Pedagógico	Grupo de gestores (Coordenadores e diretores)
2ª etapa	Discussão sobre a Concepção da Educação do Campo versus Educação Rural e o PPP. Apresentação do diagnóstico sobre a identidade das dez escolas. Início da análise coletiva do Projeto Político Pedagógico.	150 professores das dez escolas localizadas no campo, diretores, coordenadores, funcionários, secretários.
3ª etapa	Discussão e análise sobre o PPP nas comunidades das escolas localizadas no campo.	Participação dos pais, funcionários, professores, diretores e coordenadores.
4ª etapa	Grupos de estudos nas comunidades referente ao marco situacional	Professores, diretores, coordenadores e funcionários, alunos e pais de alunos.
5ª etapa	I Seminário do marco situacional de cada comunidade	Professores, diretores, coordenadores, Secretaria Municipal de Educação.
6ª etapa	Grupos de estudos teóricos nas comunidades, discutindo o II marco conceitual do PPP (Concepção de homem, de mundo, de sociedade); discussão teórica deste marco nas instituições de ensino de diversos autores, como Paulo Freire, Caldart, Arroyo, Saviani, Souza, entre outros.	Professores, diretores, coordenadores e funcionários.
7ª etapa	II Seminário relacionado ao marco conceitual	Roda de Conversa das concepções estudadas com coletivos de professores que será realizada no mês de outubro de 2014.

FONTE: ROSANA CRUZ, 2014.

Percebe-se que estes cursos de extensão realizados com professores de escolas públicas permitiram questionamentos acerca da construção de um conhecimento e de uma prática pedagógica que valorizem as relações sociais, culturais e econômicas como elementos fundamentais no trabalho docente, onde a formação do educador tenha como embasamento o processo de ação-reflexão-ação, tendo a prática como ponto de partida e de chegada ao processo educativo.

Nesse processo de elaboração e implementação dos cursos de extensão, destacamos o fortalecimento da relação entre a Universidade, escolas públicas do campo e Secretarias Municipais de Educação. A aproximação entre esses segmentos possibilitou o contato com a realidade dessas escolas, conhecimento acerca dos alunos, dos professores e da comunidade.

O debate da educação do campo instigou os professores do município a realizarem o curso de especialização em educação do campo em parceria com a Universidade Tuiuti do Paraná e do observatório da educação. O curso foi ofertado no ano de 2013 a 2014, tendo a finalização do trabalho de conclusão em 2015. Os professores que ministraram as disciplinas foram os mesmos que atuam na Universidade Tuiuti do Paraná, além dos bolsistas. Com a especialização, os professores se interessaram em discutir e materializar a concepção da educação do campo, obtendo proveito na construção coletiva do projeto político-pedagógico que iniciou em 2012.

Essa especialização resultou em trabalhos significativos², que deram visibilidade aos sujeitos do campo, reconhecendo seu pertencimento na dinâmica dialética do conhecimento. Esses trabalhos terão formato de artigos como conclusão de curso e, foram propostos pelos professores, a possibilidade de organizar um livro coletivo.

Em agosto de 2014 foi realizado no município, o I Seminário Intermunicipal da Educação do Campo, em parceria com o município da Lapa, sendo dois dias de debate intenso sobre educação do campo, por meio de diversas temáticas, tais como: concepção da Educação do Campo, PPP, Currículo e Diversidade, Fechamento de escolas, Relações Humanas na Escola, Planejamento contextualizado; Relação Teoria e Prática; Educação em Tempo Integral; Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial. Como conclusão dos objetivos propostos pelo evento, foi escrita uma carta compromisso, coletiva, para delinear estratégias de melhoria no contexto das escolas localizadas no campo.

A partir da aproximação com as escolas, o diagnóstico coletado por meio de questionário, entrevista e observação de aulas bem como a análise do caderno dos alunos e diários das professoras apontou para a necessidade de realizar processos de discussão sobre conhecimentos relacionados às contradições da sociedade brasileira, em particular no campo, quanto aos conhecimentos teórico metodológicos da alfabetização e letramento e quanto aos conhecimentos socioambientais, principalmente o local.

Nesse sentido, o processo de investigação-ação desenvolvido com os docentes das escolas teve como ponto de partida duas questões principais de análise, sendo elas: a

identidade da escola do campo no projeto pedagógico e a prática pedagógica de alfabetização e letramento.

Quadro 4. Curso de Especialização em Educação do campo no município de Tijucas do Sul.

O curso teve início no ano de 2013 com CH total de 360 horas. O curso realizou-se no município de Tijucas do Sul. Participaram 20 alunos todos professores (as) atuantes em escolas públicas localizadas no campo. As aulas foram realizadas na modalidade presencial aos sábados no período da manhã e da tarde. 20 estudantes concluíram o curso.

NOME DO ALUNO(A)	PESQUISA DESENVOLVIDA	ORIENTADORA
Rita Das Dores Machado	Organizações Sociais em Tijucas do Sul	Profª Maria Antonia de Souza
Edemilson Maurilio Correa	O acesso a biblioteca escolar do Col. Est. do Campo Prof. Francisco Manoel de Lima Camargo.	Profª Maria Iolanda Fontana
Gilmar Aparecido Morais	A Contribuição da Geografia a educação do campo	Profª Maria Antônia de Souza
Greice Giombelli e Elaine Rocha Persch Anderle	Comunidade Barreiro de Tijucas do Sul: uma questão de exclusão	Profª Maria Cristina Borges
Raquel Espíndola Dos Santos	A mudança de nomenclatura no Col. Est. do Campo P. Francisco M L Camargo	Pofª Rosana Aparecida da Cruz
Marília Celize Motonarim e Elizabete karpinski	Alfabetização e letramento na escola do campo	Profª Maria Iolanda Fontana
Rosilei Cardoso de lima Lays Cristina Pereira de Lima	Comunidade Faxinalense de Postinho: uma historia de amor e luta pela preservação de suas tradições	Prof Maria Cristina Borges
Thais Becker de Souza e Maria Margareth Decker dos Santos	Ludicidade na Educação do Campo	Profª Regina Bonnat
Dirlene dos Santos Maoski e Ana Maria Da Cruz	Discriminação Etnico Racial no Ambiente Escolar.	Prof Maria Cristina Stival
Rosi Adriana do Rosário Bueno	O Desenvolvimento das aulas de arte nos anos iniciais	Maria Francisca Vilas Boas
Emerson Germano Bestel e Geovani José Chikovis	A Química e o Homem do Campo	Profª Maria Cristina Borges
Ângela Fatima Lima Champoski	Dislexia nas escolas do campo	Profª Regina Bonnat
Fabiana Franco Rodrigues	Repensando as Classes Multisseriadas	Profª Maria Antônia de Souza
Tatiane Silveira Alves	O ensino da Geografia nas escolas do Campo do município de Tijucas do Sul.	Profª Maria Cristina Borges

4. PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS DA ÁREA EDUCACIONAL DIVULGANDO ARTIGOS, PAINÉIS E PÔSTER

Ressaltamos que o Projeto possibilitou o acesso dos bolsistas nos vários eventos nacionais e internacionais, os quais ampliam seus conhecimentos sobre temas candentes da educação brasileira, da pesquisa e também promovendo o intercâmbio com outros pesquisadores e Universidades.

COMUNICAÇÃO NACIONAL - 2011

LOCAL	TÍTULO	AUTOR
UFPR-	Comunicação: Educação do campo: modos de viver e conviver dos povos do campo.	Autor (a): Carmem Silvia Machado
EDUCERE\PUCPR	Comunicação: Educação do campo: A cultura e o trabalho no contexto escolar	Autor (a): Carmem Silvia Machado
Seminário Ed. Campo\ UFSCAR	Comunicação: Políticas e práticas de pesquisa para a formação de professores da educação do campo.	Autora Maria Antônia de Souza Coautor(a): Maria Iolanda Fontana
EDUCERE\ PUCPR Publicação nos Anais (EDUCERE)	Formação continuada de professores da educação do campo: teoria e atitude investigativa em discussão.	Autor (a): Maria Iolanda Fontana
ANPED\ Publicação nos Anais (ANPED GT 03)	Comunicação: Educação do Campo e Educação Especial: Interfaces e suas implicações na realidade das escolas públicas do campo.	Autor (a): Patrícia correia de Paula Marcoccia
EDUCERE\PUCPR Publicação nos Anais EDUCERE	Comunicação: A Educação Especial e as Classes Multisseriadas nas escolas do campo.	Autor (a): Patrícia correia de Paula Marcoccia Coautor(a): Regina Bonat Pianovski
ANPED\Nacional Coordenação GT GT03	Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	Autor (a): Maria Antônia de Souza
Relatório técnico: coordenação das atividades do GT 3 durante a 34º Reunião Anual da ANPED	Relatório Técnico Anped GT3	Autor (a): Maria Antônia de Souza

COMUNICAÇÃO INTERNACIONAL 2011

LOCAL	TÍTULO	AUTOR
Associação Latino Americana de Sociologia ALAS-	Comunicação: Educação pública no campo: a relação entre governos e sociedade civil organizada	Autor (a): Kátia Aparecida Seganfredo Coautor(a): Maria Antônia de Souza
Congrés AFIRSE	Comunicação: Ecoles publiques de village au bresil: difficultes et potentialites	Autor (a): Maria Antônia de Souza Coautor(a): Patrícia correia de Paula Marcoccia Coautor(a): Regina Bonat Pianovski
Congrés AFIRSE	Comunicação: Politique d'articulation entre l'universite et La comunautaire: responsabilite Sociale et indissociabilite entre lá enseignement, lá extension et La recherche	Autor(a): Maria Antônia de Souza
Associação Latino Americana de Sociologia- ALAS	Comunicação: Escola Pública do campo: exclusão e desigualdade em questão	Autor (a): Patrícia correia de Paula Marcoccia; Coautor(s): Regina Bonat Pianovski; Maria Antônia de Souza

PÔSTER 2011

LOCAL	TÍTULO	AUTOR
Seminário de Educação do Campo UFSCAR-	Projeto Pedagógico da escola do campo: indagações e perspectivas	Autor (a): Kátia Aparecida Seganfredo Coautor(a): Maria Iolanda Fontana

COMUNICAÇÃO NACIONAL 2012

LOCAL\EVENTO	TÍTULO	AUTOR\CO AUTOR (S)
XIV Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire / Universidade federal da fronteira Sul - Erechim-	Comunicação: A relação ensino aprendizagem na escola do campo: caminhando com Freire na construção de processos de letramento.	Autor: Kátia Aparecida Seganfredo
III Seminário de Educação do Campo e contemporaneidade Políticas e Itinerâncias Universidade estadual da Bahia-Salvador	Comunicação: Jogos, brincadeiras e letramento no contexto de uma escola do campo multisseriadas.	Regina Bonat Pianovski, -Raimunda Santos Moreira, - Poliana Priscila Mattos Pardal Kátia Aparecida Seganfredo.
I Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns.	Comunicação: O jogo como instrumento de mediação do processo de alfabetização e letramento dos alunos de escola rural com classes multisseriadas.	Autor: Regina Bonat Pianovski
ANPED	Comunicação: Educação do campo no município de Tijucas do Sul: contexto, sujeitos e experiências.	Autor: Patrícia Correia de Paula Marcoccia e Rosana Aparecida da Cruz
ANPAE	Comunicação: Políticas públicas da educação do campo: desafios à	Autor: Patrícia Correia de Paula Marcoccia;

	formação continuada de professores	Coautor (s): Maria Iolanda Fontana; Coautor (s): Maria Antônia de Souza; Coautor (s): Regina Bonat Pianovski
III Seminário Educação do Campo e Contemporaneidade: Políticas e Itinerâncias. Comunicação oral.	O livro didático e o conhecimento sociocultural dos alunos na escola do campo: qual mediação possível?	Autor: Maria Madalena Exterchalter, Coautor (s): Katia Aparecida Seganfredo, Coautor (s): Mariana Marcia Lagner Coautor (s): Regina Bonat Pianovski
III Seminário Educação do Campo e Contemporaneidade: Políticas e Itinerâncias.	Relação entre o IDEB e a condição socioeconômica na aprendizagem dos alunos das escolas do	Autor: Rodrigo Reva, Coautor (s): Katia Aparecida Seganfredo, Coautor (s): Regina Bonat Pianovski.
III Seminário Educação do Campo e Contemporaneidade: Políticas e Itinerâncias.	As diretrizes municipais e a perspectiva da escola do campo.	Autor: Fabiana Aparecida Franco Rodrigues, Coautor (s): Regina Bonat Pianovski Coautor (s): Katia Aparecida
35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED Porto de Galinhas-Recife	Coordenação de GT	Autor: Maria Antônia de Souza
Reunião Anual da Anped Sul. Caxias do Sul	Coordenação do GT movimentos sociais, sujeitos e processos educativos	Autor: Maria Antônia de Souza
XVI ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO: COMPROMISSO COM A ESCOLA PÚBLICA, LAICA, GRATUITA E DE QUALIDADE.	Escolas do campo no estado do Paraná: IDEB, práticas pedagógicas e formação de professores.	Autora: Maria Antônia de Souza.

COMUNICAÇÃO INTERNACIONAL 2012

LOCAL\EVENTO	TÍTULO	AUTOR
III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – ANPAE Zaragoza – Espanha	Comunicação: Políticas públicas da educação do campo: desafios à formação continuada de professores	Autor: Patrícia Correia de Paula Marcoccia Coautor (s): Maria Iolanda Fontana

RESUMOS 2012

LOCAL\EVENTO	TÍTULO	AUTOR
--------------	--------	-------

III Seminário de Educação do Campo e contemporaneidade Políticas e Itinerâncias Universidade estadual da Bahia-Salvador	Resumo: O livro didático e o conhecimento sociocultural dos alunos na escola do campo: qual mediação possível?	Autor: Kátia Aparecida Seganfredo Coautor(s): Maria madalena Exterchalter Coautor(s): Mariana Márcia Lagner Coautor(s): Regina Bonat
III Seminário de Educação do Campo e contemporaneidade Políticas e Itinerâncias - Universidade estadual da Bahia-Salvador	Resumo: Relação socioeconômica entre o IDEB e a condição Socioeconômica na aprendizagem dos alunos de escolas do campo.	Autor: Rodrigo Reva Coautor(s): Kátia Aparecida Seganfredo. Coautor(s): Regina Bonat Pianovski
III Seminário de Educação do Campo e contemporaneidade Políticas e Itinerâncias Universidade estadual da Bahia-Salvador	Resumo: As Diretrizes municipais e a especificidade da educação do campo	Autor: Fabiana Franco Rodrigues Coautor(s): Kátia Aparecida Seganfredo. Coautor(s): Regina Bonat Pianovski

PÔSTER 2012

LOCAL\EVENTO	TÍTULO	AUTOR
ENDIPE – Pôster	Educação do campo no currículo do curso de pedagogia: experiência para a ação docente emancipadora	Maria Iolanda Fontana
ANPED- Pôster- Educação cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI.	Classes multisseriadas: a utilização de jogos na construção do processo de aprendizagem dos alunos	Regina Bonat Pianovski
ANPED	Educação do campo no município de Tijucas do Sul: contexto, sujeitos e experiências.	Patrícia Correia de Paula Marcoccia; Coautor(s): Rosana Aparecida da Cruz
35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED Porto de Galinhas-Recife	Pôster: Educação do campo no município de Tijucas do Sul: contexto, sujeitos e experiências.	Patrícia Correia de Paula Marcoccia Coautor(s): Rosana Aparecida da Cruz
35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED Porto de Galinhas-Recife	Pôster: Classes multisseriadas: a utilização de jogos na construção do processo de aprendizagem dos alunos.	Regina Bonat Pianovski

PAINEL 2012

LOCAL\EVENTO	TÍTULO	AUTOR
XVI – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino- ENDIPE Faculdade de Educação – UNICAMP-Campinas – SP	Painel: Educação especial nas escolas públicas do campo: desafios à formação continuada	Patrícia Correia de Paula Marcoccia

XVI – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino- ENDIPE Faculdade de Educação – UNICAMP-Campinas – SP	DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO: COMPROMISSO COM A ESCOLA PÚBLICA, LAICA, GRATUITA E DE QUALIDADE	Maria Antônia de Souza
ENDIPE – PAINEL -	Educação especial nas escolas públicas do campo: desafios à formação continuada	Patrícia Correia de Paula Marcoccia

ARTIGOS em periódicos 2012

TÍTULO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	AUTOR(A)
Escolas públicas localizadas no campo no estado do Paraná: diretrizes curriculares e práticas escolares	Revista Olhar do professor	Maria Antônia de Souza; Maria Iolanda Fontana; Patrícia Correia de Paula Marcoccia
Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais	Revista Educação e Sociedade	Maria Antônia de Souza
Formação de professores no contexto da educação do campo: problematizando práticas de pesquisa.	Revista Ciência e Cultura (UTP) (Online), v. 46, p. 13-27, 2013.	Maria Antônia de Souza, Maria Iolanda Fontana
Escolas Públicas do Campo: Políticas Necessárias à superação da desigualdade e exclusão –	Revista - Educere et Educare	Maria Antônia de Souza, Patrícia Correia de Paula Marcoccia, Regina Bonat Pianovski.
Sujeitos, comunidades rurales y culturas escolares en America Latina La educacion del campo y la experiencia colectiva de los movimientos sociales: indagando sobre la educacion rural en Brasil. In: Lucía Lionetti; Alicia Civera; Flávia Obino Corrêa Werle. (Org.)... 1ed. Rosario: prohistoria Ediciones, 2013, v. 1, p. 163-178	Rosário: pro história Ediciones, 2013, v. 1, p. 163-178	Maria Antônia de Souza
Direito à educação e a realidade das crianças e jovens com deficiência nas escolas públicas do campo brasileiro - In: JARDIM, J. (Org.). Direito, Educação, Ética e Sustentabilidade : Diálogos.	Goiânia: Instituto Tueri, v. 3, 2013. (III Congresso Internacional Ciências, Tecnologias y Culturas – Chile.	Patrícia Correia de Paula Marcoccia, Sandra Aparecida Machado Polon, Maria Antônia de Souza.

COMUNICAÇÃO NACIONAL 2013

LOCAL\EVENTO	TÍTULO	AUTOR
--------------	--------	-------

XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE 2013/ PUC- PR. Data 23 a 26 de setembro de 2013.	Prática pedagógica no contexto das classes multisseriadas	Autor(a): Regina Bonat Pianoski Coautor: Camila Casteliano Pereira
XI Jornada do HISTEDBR – Pedagogia Histórico-crítica, a educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização.	Um novo olhar sobre a identidade dos sujeitos e os processos educativos da escola do campo no município de Campo Magro, no estado do Paraná.	Autor Eliane de Souza Silva
II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo Educação do Campo: Conteúdo e método. UFSCAR	A reelaboração do projeto político em uma escola do campo: uma construção possível	Autor Eliane de Souza Silva
XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE 2013/ PUC- PR.	A importância da biblioteca escolar no contexto educacional da escola do campo no município de Araucária no estado do Paraná	Autor: Eliane de Souza Silva Coautor: Márcia Pavelski Inowlocki, Udo Enns
XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE 2013/ PUC- PR.	Fatores que interferem no Ideb das escolas do campo: estudo das escolas com menor Ideb no estado do Paraná	Autor: Katia Aparecida Seganfredo Coautor: Patrícia Correia de Paula Marcoccia, Coautor(s): Sandra Aparecida Machado Polon, Maria Antônia de Souza
XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE 2013/ PUC- PR. – publicação em anais	Educação do campo no curso de pedagogia e na iniciação científica: Contribuições para a formação do pedagogo na visão do aluno	Autor: Luciane Pereira Rocha Coautor: Maria Iolanda Fontana
XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE 2013/ PUC- PR. – publicação em anais	A identidade e cultura dos sujeitos Do campo no currículo escolar	Autor: Maria Iolanda Fontana Coautor (s): Eliane de Souza Silva, Ineis Bernadete Karachenski.
5º Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão – 5º Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão -CIEPG	A trajetória dos movimentos sociais de docentes no Brasil	Autor: Patrícia Correia de Paula Marcoccia.
II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo Educação do Campo: Conteúdo e método. UFSCAR	Reflexões acerca do projeto político-pedagógico das escolas localizadas no campo no estado do Paraná	Autor: Patrícia Correia de Paula Marcoccia, autor: Sandra Aparecida Polon
XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE 2013/ PUC- PR	Formação de professores articulando a identidade dos sujeitos do campo no município de Quitandinha Pr.	Autor: Rosana aparecida da Cruz Coautor: Norbena Maria Matias da Rocha
XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE 2013/ PUC- PR	A identidade dos sujeitos do campo do município de Tijucas do Sul: outros processos educativos da escola do campo.	Autor: Rosana Aparecida da Cruz, Coautor(s): Patrícia Correia de Paula Marcoccia, Coautor(s): Vera Rosane Chicóvis, Rita das Dores Machado
II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo Educação do Campo: conteúdo e método. UFSCAR	Onde está o problema em ser um sujeito do campo?	Autor: Rosana Aparecida da Cruz Coautor: Ellen Eluiza Kosliak Batista
XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE 2013/ PUC- PR	As escolas rurais nuclearizadas no município de Tijucas do Sul	Autor: Rita das Dores Machado
XVII Seminário de Pesquisa e XII Seminário de Iniciação Científica- UTP	A função social do currículo do campo no contexto de uma escola multisseriada	Camila Casteliano Pereira

XVII Seminário de Pesquisa e XII Seminário de Iniciação Científica-UTP	A formação e a pesquisa sobre a educação do campo: o trabalho do coordenador pedagógico em foco	Luciane Pereira Rocha
XVII Seminário de Pesquisa e XII Seminário de Iniciação Científica-UTP	O processo de investigação-ação na escola do campo e a construção do conhecimento pedagógico	Maria Iolanda Fontana
XVII Seminário de Pesquisa e XII Seminário de Iniciação Científica-UTP	Literatura popular: alfabetização e letramento na cultura e diversidade dos sujeitos do campo de Tijucas do Sul.	Rita das Dores Machado
XVII Seminário de Pesquisa e XII Seminário de Iniciação Científica-UTP	Despertando novos olhares dos sujeitos do campo numa reconstrução coletiva dos projetos políticos-pedagógicos das escolas municipais de Tijucas do Sul	Rosana Aparecida da Cruz
XVII Seminário de Pesquisa e XII Seminário de Iniciação Científica-UTP	Tecendo relações entre família e escola do campo: articulando identidade, conhecimento e aprendizagem.	Vera Rosane Chicóvis de Oliveira

COMUNICAÇÃO INTERNACIONAL 2013

LOCAL\EVENTO	TÍTULO	AUTOR
I Jornada Latinoamericana de Historia, trabajo, Movimientos Sociales y Educación Popular.	Práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização e letramento	Eliane de Souza Silva
I Jornada Latinoamericana de Historia, Trabajo, Movimientos Sociales y Educación Popular.	Educação do campo no Paraná a relação entre governo e sociedade civil	Katia Aparecida Seganfredo
I Jornada Latinoamericana de Historia, Trabajo, Movimientos Sociales y Educación Popular.	Contribuição da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores e democratização do conhecimento na escola.	Maria Iolanda Fontana
AFIRSE	Investigação-ação: atitude investigativa na formação continuada de professores Da educação do campo	Autor: Maria Iolanda Fontana, Coautor(s): Maria Antônia de Souza, Regina Bonat Pianoski, Maria Arlete Rosa
Jornada Latinoamericana de Historia, Trabajo, Movimientos Sociales y Educación Popular.	Lutas e resistências dos povos do campo pelo direito à educação	Autor: Maria Antônia de Souza, Coautor(s): Patrícia Correia de Paula Marcoccia
III Congreso Internacional Ciencias, Tecnologías y Culturas –Chile	Direitos humanos: realidade das crianças e jovens com deficiência nas escolas do campo brasileiro, questões para o debate.	Autor: Patrícia Correia de Paula Marcoccia.
I Jornada Latinoamericana de Historia, Trabajo, Movimientos Sociales y Educación Popular.	Reestruturação dos projetos políticos - pedagógicos nas escolas do campo do município de Tijucas do Sul	Autor: Rosana Aparecida da Cruz

BANNER 2013

LOCAL\EVENTO	TÍTULO	AUTOR
XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE 2013/ PUC- PR –	A importância da biblioteca escolar no contexto educacional da escola do campo no município de Araucária no estado do Paraná	Autor (a): Eliane de Souza Silva Coautor (s): Márcia Pavelski Inowlocki; Udo Enns
36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED - Goiânia / UFG	A identidade dos sujeitos do campo no município de Tijucas do Sul e o re (pensar) dos processos educativos na coletividade	Rosana Aparecida da Cruz

COMUNICAÇÕES NACIONAIS 2014

LOCAL\EVENTO	TÍTULO	AUTOR
XVII ENDIPE 11 a 14 de novembro – Fortaleza CE – publicação em anais	Investigação ação na formação inicial e continuada de professores: contribuições à prática pedagógica	Maria Iolanda Fontana
26 A 29 de outubro de 2014 – UDESC / Florianópolis SC	O Projeto Político Pedagógico das escolas localizadas no campo da Região Metropolitana de Curitiba.	Rosana Aparecida da Cruz Coautor: Rita das Dores Machado
XVII ENDIPE 11 A 14 de novembro – Fortaleza - Ceará. publicação em anais	Problematizando a construção do Projeto Político-Pedagógico e contemple a realidade das escolas localizadas no campo.	Rosana Aparecida da Cruz Coautora: Simeri de Fátima Ribas Calisto
SIFEDOC/outubro publicação em anais	Educação infantil: uma análise teórica sobre o papel do educador na mediação do currículo no contexto campestre.	Ana Lúcia de Araújo Claro Coautora: Camila Casteliano Pereira
HISTED BR/dezembro publicação em anais	Educação do campo e movimentos sociais: diálogo e perspectivas com as escolas localizadas no campo na região metropolitana de Curitiba	Patrícia Correa de Paula Morcoccia Coautora: Camila Casteliano Pereira e Rosilda Maria Borges Ferreira.

RESUMOS 2014

LOCAL\EVENTO	TÍTULO	AUTOR
A investigação – ação e a	A produção do conhecimento	Maria Iolanda Fontana,

relação teoria e pratica na formação continuada de professores Mesa XVII Seminário de pesquisa e XIII seminário de iniciação científica: Educação do Campo: realidades, intervenções e desafios. Curitiba 5/11/2014	pedagógico e a inclusão da realidade do campo no currículo escolar.	
A investigação – ação e a relação teoria e pratica na formação continuada de professores Mesa XVII Seminário de pesquisa e XIII seminário de iniciação científica: Educação do Campo: realidades, intervenções e desafios. Curitiba 5/11/2014	Educação do campo no município de Tijucas do Sul	Rita das Dores Machado
A investigação – ação e a relação teoria e pratica na formação continuada de professores Mesa XVII Seminário de pesquisa e XIII seminário de iniciação científica: Educação do Campo: realidades, intervenções e desafios. Curitiba 5/11/2014	APRENDIZAGEM EM CLASSE MULTISSERIADA: ESTUDO DE CASO	Fabiana Aparecida Franco Rodrigues
A investigação – ação e a relação teoria e pratica na formação continuada de professores Mesa XVII Seminário de pesquisa e XIII seminário de iniciação científica: Educação do Campo: realidades, intervenções e desafios. Curitiba 5/11/2014	PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL-PR	Rosana Aparecida da Cruz
A investigação – ação e a relação teoria e pratica na formação continuada de professores Mesa XVII Seminário de pesquisa e XIII seminário de iniciação científica: Educação do Campo: realidades, intervenções e desafios. Curitiba 5/11/2014	O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA ESCOLA NO CAMPO	Luciane Pereira Rocha
A investigação – ação e a relação teoria e pratica na formação continuada de professores Mesa XVII Seminário de pesquisa e XIII seminário de iniciação científica: Educação do Campo:	A FUNÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO OCULTO DO CAMPO	Camila Casteliano Pereira

realidades, intervenções e desafios. Curitiba 5/11/2014		
A investigação – ação e a relação teoria e prática na formação continuada de professores Mesa XVII Seminário de pesquisa e XIII seminário de iniciação científica: Educação do Campo: realidades, intervenções e desafios. Curitiba 5/11/2014	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – ÊNFASE NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – COM OS PROFESSORES QUE TRABALHAM COM ‘REFORÇO ESCOLAR’ NAS ESCOLAS RURAIS DE TIJUCAS DO SUL	Rosilda Maria Borges Ferreira
A investigação – ação e a relação teoria e prática na formação continuada de professores Mesa XVII Seminário de pesquisa e XIII seminário de iniciação científica: Educação do Campo: realidades, intervenções e desafios. Curitiba 5/11/2014	O ENSINO E A APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA APÓS O PROGRAMA ESCOLA ATIVA	Regina Bonat Pianovski
Colóquio Internacional Educação e Justiça Social, 2014, Curitiba. Anais Programa/Resumos Colóquio Internacional Educação e Justiça Social. Curitiba: PUCPR, 2014. v. 1. p. 163-164.	Educação do campo no Brasil: direitos, igualdade e legalidade em questão	Maria Antonia de Souza
XVII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. XVII ENDIPE A Didática e a Prática de Ensino nas Relações entre Escola, Formação de Professores e Sociedade. Fortaleza: UECE, 2014. v. 1. p. 504-504.	Formação de professores e práticas pedagógicas vinculadas às escolas públicas localizadas no campo	Maria Antonia de Souza Angela Maria Katuta Sandra Polon
X ANPED SUL A pesquisa em Educação na Região Sul: percursos e tendências, 2014, Florianópolis. X ANPED SUL A pesquisa em	Os movimentos sociais e a escola pública: lutas pelo fortalecimento da educação do campo	Maria Antonia de Souza

educação na Região Sul: percursos e tendências. Florianópolis: UDESC, 2014. v. 1. p. 1-18.		
--	--	--

RELATO DE EXPERIENCIA 2014

LOCAL\EVENTO	TÍTULO	AUTOR
UNESP/Janeiro	Formação e letramento dos professores do/no campo	Camila Castaliano Pereira Coautoras: Regina Bonat Pianovski e Luciane Pereira Rocha

POSTER 2014

LOCAL\EVENTO	TÍTULO	AUTOR
XVII ENDIPE A 14 de novembro – Fortaleza - Ceará.	Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva.	Rosana Aparecida da Cruz Coautoras: Regina Bonat Pianovski Simeri de Fátima Ribas Calisto

CAPÍTULO DE LIVROS E ARTIGO EM PERIÓDICOS 2014

REVISTA	TÍTULO	AUTOR
Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 1, p. 1-12, 2014.	O jovem rural e seu olhar sobre o futuro: a busca por melhor condição de vida nos centros urbanos.	Daniel Luís Arenhardt Maria Antônia de Souza Tatiane Stefanel Franchi

ORGANIZAÇÃO, PREFÁCIO E CAPÍTULO DE LIVRO

LOCAL	Título	Autor
Organização de livro (UEPG)	Práticas Educativas do \no campo	Autor (a): Maria Antonia de Souza
Capítulo de livro (UEPG)	A educação é do campo no estado do Paraná?	Autor (a): Maria Antônia de Souza
Prefácio de livro	Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas.	Autor (a): Maria Antônia de Souza

TOTAL

EVENTO	2011	2012	2013	2014	TOTAL
COMUNICAÇÃO NACIONAL	8	11	19	5	43
COMUNICAÇÃO INTERNACIONAL	4	1	7		12
ARTIGO EM PERIÓDICO		6		1	7
CAPÍTULO DE LIVRO				3	3
BANNER	1	5	2	1	9
RESUMO		3		12	15
PAINEL		3			3
RELATO EXPERIÊNCIA				1	1

5. DOS SEMINÁRIOS TEMÁTICOS NA UTP

Evento	Palestrante
1. Seminário: Educação, Escola do campo: currículo e formação de professores.	Tânia Braga
2. Aula Magna do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação-PPGED / UTP	Andrea Gouvêa
3. II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos.	Miguel Arroyo
4. Políticas Educacionais: questões e dilemas	Dr. Jefferson Mainardes
5. Plano Nacional de Educação	Dr. Carlos Jamil Cury
6. Currículo, Diversidade e escolas do campo.	Miguel Arroyo
7. Estado e integração Regional Mercosul, Agenda Social.	Dra. Lucia Cortes da Costa
8. Movimentos Sociais na América Latina e a Luta pela terra.	Dr. Fernando José Martins
9. Seminário Intergrupos de Pesquisa do PPGED – UTP: Instituições e poder: Culturas e práticas pedagógicas na América Portuguesa.	Dr. Geraldo Pieroni
10. PNE: demandas da sociedade e desafios na esfera da política.	Dr. Luiz Fernandes Dourado
11. Internacionalização do campo do currículo	Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira (professor da Universidade Católica de Petrópolis)

12. Outros sujeitos, outras Pedagogias.	Prof. Dr. Miguel González Arroyo (professor Da Faculdade de Educação da UFMG)
13. Relação Pedagógica como uma relação educativa singular: contributos para uma reflexão.	Prof. Dr. Rui Trindade
14. Letramento: um conceito ainda por se discutir	Profa. Dra. Maria Alice Andrade de Souza
15. Plano Nacional de Educação	Deputado Ângelo Vanhoni
16. Desafios atuais à formação de professores	Profas. Dras. Gisele Masson e Leda Scheibe
17. Corpo, Trabalho e Infância.	Prof. Dr. Miguel G. Arroyo
18. Manifestações de junho de 2013 e as Praças dos Indignados no Mundo	Profa. Dra Maria da Gloria M. Gohn
19. Políticas Públicas e Continuidade do Plano Nacional de Educação.	Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury
Total de seminários temáticos: 19	

6. RELAÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO CONCLUÍDA: GRADUAÇÃO, MESTRADO E DOUTORADO.

DISSERTAÇÃO MESTRADO CONCLUÍDAS EM 2011		
Autor	Título	Orientador
Jaqueline Kugler Tibucheski	Educação rural no município de Araucária/PR: de escolas isoladas a escolas consolidadas.	Profa. Maria Antônia de Souza
Valdirene Manduca de Moraes	A organização dos espaços e tempos educativos no trabalho pedagógico dos egressos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo.	Profa. Maria Antônia de Souza
Patrícia Correia de Paula Marcoccia	Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional.	Profa. Maria Antônia de Souza
DISSERTAÇÃO (MESTRADO) CONCLUÍDA EM 2012		
Autor	Título	Orientador
Poliana Priscila Matos Pardal	Educação do campo e rendimento escolar: estudo a partir do IDEB/2009	Profa. Maria Antônia de Souza
Regina Bonat Pianovski	Jogo e aprendizagem em contexto de escola do campo com classes multisseriadas	Profa. Maria Antônia de Souza
DISSERTAÇÃO (MESTRADO) CONCLUÍDA EM 2013		
Autor	Título	Orientador
Sandra Lenara Nunes de Carvalho	A ação pedagógica e administrativa do gestor (diretor e pedagogo) perante a violência no espaço escolar	Profa. Maria Antônia de Souza
DISSERTAÇÃO (MESTRADO) CONCLUÍDA EM 2014		
Autor	Título	Orientador
Eliane de Souza Silva	Práticas Pedagógicas na perspectiva do letramento e alfabetização.	Maria Antônia de Souza
Rosana Aparecida da Cruz	Reestruturação do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais no campo no município de Tijucas do Sul	Maria Antônia de Souza
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO EM ANDAMENTO		
Autor	Título	Orientador
Noeli Pinto Steklain	A formação continuada dos	Maria Antônia de Souza

	professores das escolas do campo na Lapa/PR.	
Rita das Dores Machado	A cultura como matriz pedagógica na escola do campo.	Maria Antônia de Souza
Francisco de Assis Teles Maria	O uso do livro didático na escola pública localizada no campo no município de Araucária/PR	Maria Antônia de Souza
Maria Helena Costa	A dimensão ambiental nas práticas pedagógicas das escolas do campo.	Maria Arlete Rosa
Valéria dos Santos Cordeiro	As representações sociais dos docentes e discentes das escolas do campo	Maria Cristina Borges da Silva
Vanusa Emilia Borges	As representações sociais das comunidades localizadas em áreas de ocorrência de fechamento de escolas do campo.	Maria Cristina Borges da Silva
Ana de Araújo Claro	A indisciplina na Educação Infantil: uma análise sobre suas implicações para a relação pedagógica.	Joe Garcia

TESES DE DOUTORADO CONCLUÍDAS EM 2014		
Autor	Título	Orientadora
Katia Aparecida Seganfredo	Comitê Estadual da Educação do campo: a materialização da luta política no âmbito da educação do campo no Paraná.	Maria Antônia de Souza
Maria Iolanda Fontana	Políticas de pesquisa para a formação e trabalho de professores da educação básica	Naura Carapeto Ferreira
Sandra Aparecida Machado Polon	A regulação e emancipação em escolas públicas localizadas no campo	Maria Antônia de Souza
Nelsi Antonia Pabis	O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná	Maria Antônia de Souza

TESE DE DOUTORADO EM ANDAMENTO		
Autor	Título	orientadora
Patrícia Correia de Paula Marcoccia	Educação do campo na região metropolitana de Curitiba	Maria Antônia de Souza
Regina Bonat Pianovski	Ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas	Maria Antônia de Souza

TRABALHO CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO		
Autor	Título	Ano de conclusão
Raimunda Santos Moreira de Oliveira	A leitura como recurso propiciador de situações de letramento em classes multisseriadas numa escola do campo	2012

Rita Machado das Dores	As escolas rurais consolidadas no município de Tijucas do Sul	2012
Marivani Bueno de Almeida	A contribuição da formação continuada dos professores que trabalham em escolas do campo para a prática educativa	2013
Camila Casteliano Pereira	A função social do currículo oculto do campo	2014
Luciane Pereira Rocha	O papel do coordenador pedagógico na construção da identidade da escola do campo	2014
Soiara de Oliveira Rodrigues	Alfabetização e Letramento: Os Cadernos Escolares Em Foco	2014

TOTAL

TOTAL DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO CONCLUÍDAS	8
TOTAL DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO EM ANDAMENTO	7
TOTAL DE TESES DE DOUTORADO CONCLUÍDAS	4
TOTAL DE TESES DE DOUTORADO EM ANDAMENTO	2
TOTAL DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO CONCLUÍDO	6

8. ANÁLISE SOBRE O IDEB DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ DE MENOR ÍNDICE NO ANO DE 2009

A etapa do projeto aqui descrito desenvolveu-se no ano de 2011 e 2012. Consistiu no mapeamento das escolas rurais estaduais e municipais com menor IDEB do estado do Paraná. O objetivo foi identificar os fatores que explicam o baixo IDEB apontados pela equipe escolar e verificar se esses fatores têm relação com a formação inicial e continuada dos professores.

A coleta dos dados do IDEB de 2009 iniciou no segundo semestre de 2011, finalizado no primeiro semestre de 2012.

Realizou-se um mapeamento do IDEB das escolas, especificando a região em que estas estão inseridas. As fontes de coletas de dados para esse mapeamento foram a plataforma do INEP, a Secretaria Estadual de Educação, documentos fornecidos pela coordenação estadual do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra e ligação telefônica a todas as Secretarias Municipais de Educação dos municípios do Paraná.

A partir das informações obtidas nas ligações acerca das escolas municipais de cada município e de uma listagem cedida pela SEED (com o detalhamento de todas as escolas

estaduais dos 399 municípios do estado do Paraná), foi possível identificar outro número total de escolas rurais no estado, diferente do número encontrado na plataforma INEP.

O levantamento de dados por telefone e a listagem de escolas cedida pela SEED permitiu identificar 170 escolas além das informadas no Censo Escolar de 2010. Eis aí uma disparidade apresentada entre os dados presentes na Plataforma do INEP e o que a realidade apresenta.

Os dados do INEP indicaram 1.281 escolas municipais e 417 estaduais; totalizando 1.719 escolas rurais em funcionamento no Paraná. Número diferente do que encontramos através dos contatos telefônicos e das informações disponibilizadas pela SEED: identificamos no ano de 2011, 1.097 escolas municipais e 614 escolas estaduais, totalizando 1.711 escolas rurais no Paraná.

Após o mapeamento das escolas, foram identificadas dez escolas do campo municipais com menor IDEB, no estado, a saber: Deputado Leopoldo Jacomel, no município de Tijucas do Sul, com IDEB 2.1; Janete dos Santos no município de Quedas do Iguaçu, com IDEB 2.9; Benedita da Silva Vieira, no município de Morretes, com IDEB 3.1; Santa Terezinha, no município de Curiúva, com IDEB 3.1; Norberto Serapio Ferreira, no município de Pinhão, com IDEB 3.2; Bolo Grande e Paulo A. de Cristo, no município de Itaperuçu, as duas escolas com IDEB 3.3; Vilson Hasselmann, no município de Quitandinha, com IDEB 3.3; Judithe R. de Meira, no município de Turvo, com IDEB 3.4 e Libertação Camponesa, no município de Ortigueira, com IDEB 3.1.

A partir desse levantamento, foi feito o contato telefônico com as Secretarias Municipais de Educação dos municípios supracitados, para obter uma autorização para a realização da pesquisa. Uma vez obtida autorização, foi realizado o trabalho de campo, mediante uso do instrumental da abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como técnicas de coleta de dados a entrevista, observação e análise documental. A finalidade foi identificar os fatores que os professores (as), diretores (as), coordenadores (as), Secretários (as) de Educação e funcionários (as) que trabalham nas Secretarias de Educação atribuem para o baixo índice atingido pela escola em 2009 e verificar se esses fatores têm relação com a formação inicial e a formação continuada dos professores.

De modo geral, constatou-se que há uma diversidade de fatores apontados pelos entrevistados e, ao cruzar estes dados com as observações, verificou-se que há particularidades no contexto de cada escola. A infraestrutura é citada por todos os entrevistados como um dos fatores que comprometem o trabalho pedagógico nas escolas do campo. Todas destacam a necessidade de ampliar o espaço físico, criação de sala de biblioteca

e de laboratório, sala de informática com internet e computadores, sala de professores, banheiros e condições adequadas para uso da água, materiais adequados para atender aos alunos da educação especial e com dificuldades de aprendizagem, falta de recursos suficientes para materiais de consumo e reparos necessários, entre outros.

Outros elementos foram apontados para justificar o índice, entre eles o transporte escolar, que está diretamente relacionado com o baixo IDEB dessas escolas, pois a maioria dos municípios tem um gasto alto com este segmento, causando interferência na aplicação de novos recursos às escolas e/ou contribuindo para mantê-las nas comunidades, impedindo seu fechamento.

Nas entrevistas houve uma informação de um secretário municipal, o qual comentou que tem um gasto de 3 milhões por ano com o transporte, apesar disso, todos os profissionais entrevistados mencionaram que há muitas fragilidades nesses transportes, tais como: não fiscalização adequada e ônibus antigos que não possuem condições de transitar, falta de cinto de segurança, falta de adaptação para os alunos com deficiência física, juntamente com isso, destacaram que, algumas escolas estão localizadas em lugares de difícil acesso e que as estradas estão em condições muito precárias. Em dias de chuva, a maioria dos alunos fica em casa, pois o excesso de barro na estrada impossibilita a locomoção do transporte escolar.

Considerando todos os fatores mencionados pelos entrevistados, quanto ao baixo IDEB dessas escolas, reitera-se o que diversas investigações têm apontado, ou seja, que é preciso ter um cuidado com a informação quantitativa, pautada apenas no uso da avaliação em larga escala e de indicadores do fluxo escolar e de desempenho, para aferir a qualidade da educação nas escolas públicas do país.

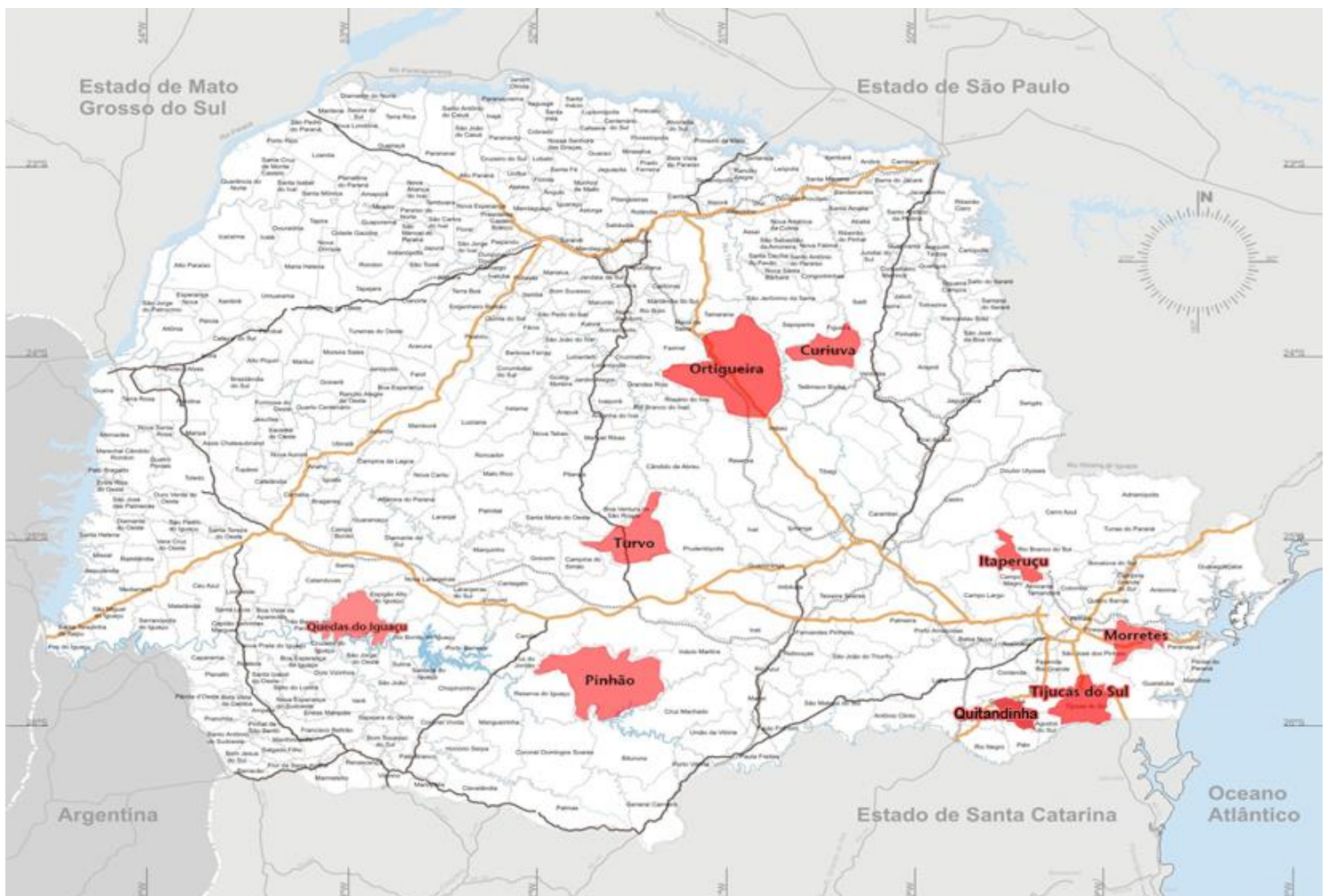
As escolas públicas localizadas no campo paranaense apresentaram diversas desigualdades na garantia do direito à educação escolar que não foram consideradas nas avaliações de desempenho. Na maioria das vezes, essas escolas apresentaram baixo índice nas avaliações, em decorrência da precária formação inicial e continuada dos professores, dos contratos temporários e precarização das condições de trabalho, da infraestrutura, do transporte escolar, dos recursos materiais e pedagógicos. Ao lado disso, o descaso governamental com as políticas de saúde, moradia, educação, transporte e, a realidade agrária do nosso país, o agronegócio como sinônimo de eficiência e produtividade, a concentração de terra, o camponês trabalhador que luta por terra e que vive uma vida de privações.

Constata-se que são fatores de ordem da política pública de educação, políticas sociais e política pedagógica. As relações de trabalho estão no âmbito da política educacional que tem valorizado o trabalho temporário e os processos seletivos simplificados. A política

pedagógica muitas vezes centra-se na concepção e ideologia da educação rural, algo ainda reforçado nos materiais didáticos. O processo de intervenção nas escolas é uma das maneiras de ampliar o conhecimento dos professores sobre o movimento nacional da educação do campo e, ao mesmo tempo, provocar impactos nos processos de gestão e do ensino-aprendizagem.

Esses fatores supracitados apontam que há uma relação intensa entre os resultados das avaliações nas escolas do campo com as desigualdades econômicas e sociais que os sujeitos do campo vivenciam. Todavia, as avaliações dessas escolas ficaram reduzidas apenas aos indicadores de desempenho, os quais representam uma realidade fragmentada, que contribui para a manutenção das desigualdades educacionais das escolas públicas do campo.

Figura 11 municípios onde se localizam as dez escolas de menor IDEB (índice obtido no ano de 2009)



11. PANORAMA QUANTO À PRÁTICA PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO EM 5 MUNICÍPIOS DO PARANÁ.

Essa atividade do projeto constitui-se de elaboração e aplicação de um instrumental com o objetivo de analisar em que medida há relação entre a formação do professor e seu nível de leitura e escrita com a aprendizagem dos alunos e se esse é um fator relacionado ao desempenho no IDEB. Essa atividade foi desenvolvida entre 2012, 2013 e 2014. No ano de 2012 ocorreram estudos teóricos e a elaboração do instrumental. Em 2013 a aplicação do instrumental para análise do perfil docente e letramento dos professores das escolas públicas do campo.

Participaram professores de sete escolas: Escola Rural Municipal Rui Barbosa e Escola Rural Municipal Rosa Picheth, ambas localizadas no município de Araucária, Escola Rural Municipal Senador Alo Guimarães, localizada no município de Fazenda Rio Grande, Escola Rural Municipal Wilson Hasselman localizada no município de Quitandinha, Escola Municipal do campo Professora Mercedes Marques dos Santos, localizada no município de Campo Magro e as escolas Municipais Deputado Leopoldo Jacomel e Emiliano Pernetá, localizadas no município de Tijucas do Sul.

No ano de 2013 os dados foram sistematizados e socializados com todas as escolas participantes. Já a análise dos dados acerca do letramento, formação docente e prática pedagógica aconteceu no ano de 2014.

Essa análise resultou em três textos expostos na sequência. Ressaltamos que os mesmos estão em processo de avaliação e revisão final e que serão posteriormente publicados.

11.1. TEXTO 1. FORMAÇÃO DOCENTE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA³

³ SOUZA, Maria Antônia de; SEGANFREDO, Katia Aparecida; FONTANA, Maria Iolanda; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula; PIANOVSKI, Regina Bonat, CRUZ; Rosana Aparecida da. Pereira, Camila Casteliano; SOUZA, Eliane Silva.

RESUMO

O objetivo desse texto é tecer análise sobre a formação dos professores que trabalham nas escolas localizadas no campo. O trabalho é fruto da pesquisa vinculada ao Programa “Observatório da Educação”, financiado pela CAPES/INEP. O texto é oriundo de investigações coletivas que fazem uso do instrumental de abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como técnicas de coleta de dados: entrevista, questionário, observação e análise documental. Por meio do trabalho de campo foi possível verificar que: a formação dos professores é predominantemente realizada em instituições particulares e na modalidade a distância; os professores atribuem grande importância ao magistério; a maioria possui curso de especialização *lato sensu* e é morador do campo e, os professores desconhecem as experiências desenvolvidas no Brasil desde a década de 1990, segundo a concepção da educação do campo. Em síntese, os processos formativos de professores das escolas localizadas no campo reforçam a ideologia do Brasil urbano e do campo “como lugar de atraso”. A partir dos dados obtidos, constata-se que é necessário promover processos formativos que interroguem as ideologias que marcam a sociedade brasileira e a escola, bem como a compreensão sobre o campo e os povos do campo no Brasil.

Palavras-chave: formação de professores; escolas localizadas no campo; educação do campo.

INTRODUÇÃO

Este texto traz análise da formação de professores que trabalham nas escolas localizadas no campo, em cinco municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Os cinco municípios são: Araucária, Campo Magro, Fazenda Rio Grande, Quitandinha e Tijucas do Sul. O trabalho é fruto da pesquisa⁴ vinculada ao Programa “Observatório da Educação”, financiado pela CAPES/INEP, intitulado “Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”. Essa pesquisa está voltada para a análise da condição de letramento do professor em relação à concepção da educação do campo, tal como construída a partir da década de 1990 no Brasil, e em relação às práticas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para compreender a condição de letramento do professor várias frentes de trabalho têm sido construídas em sete escolas localizadas no campo, no estado do Paraná. Destacam-se as ações de mediação no espaço escolar com a finalidade de provocar o debate sobre a educação do campo; a intervenção no contexto escolar com o intuito de possibilitar reflexões sobre a prática pedagógica, em especial no que diz respeito à leitura e escrita, em consonância com as

⁴ A pesquisa foi aprovada pela CAPES/OBEDUC, Edital 038/2010, como projeto de Núcleo em Rede, coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com a Universidade Federal de Pelotas e a Universidade Tuiuti do Paraná. Participam da pesquisa estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado), graduandos de diversas áreas e professores do ensino fundamental que trabalham em escolas públicas localizadas no campo. No estado do Paraná, a pesquisa tem sido desenvolvida em sete escolas localizadas em cinco municípios situados na Região Metropolitana de Curitiba

experiências fundamentadas na educação do campo; a realização de instrumental⁵ de pesquisa com a finalidade de verificar a condição de letramento do professor.

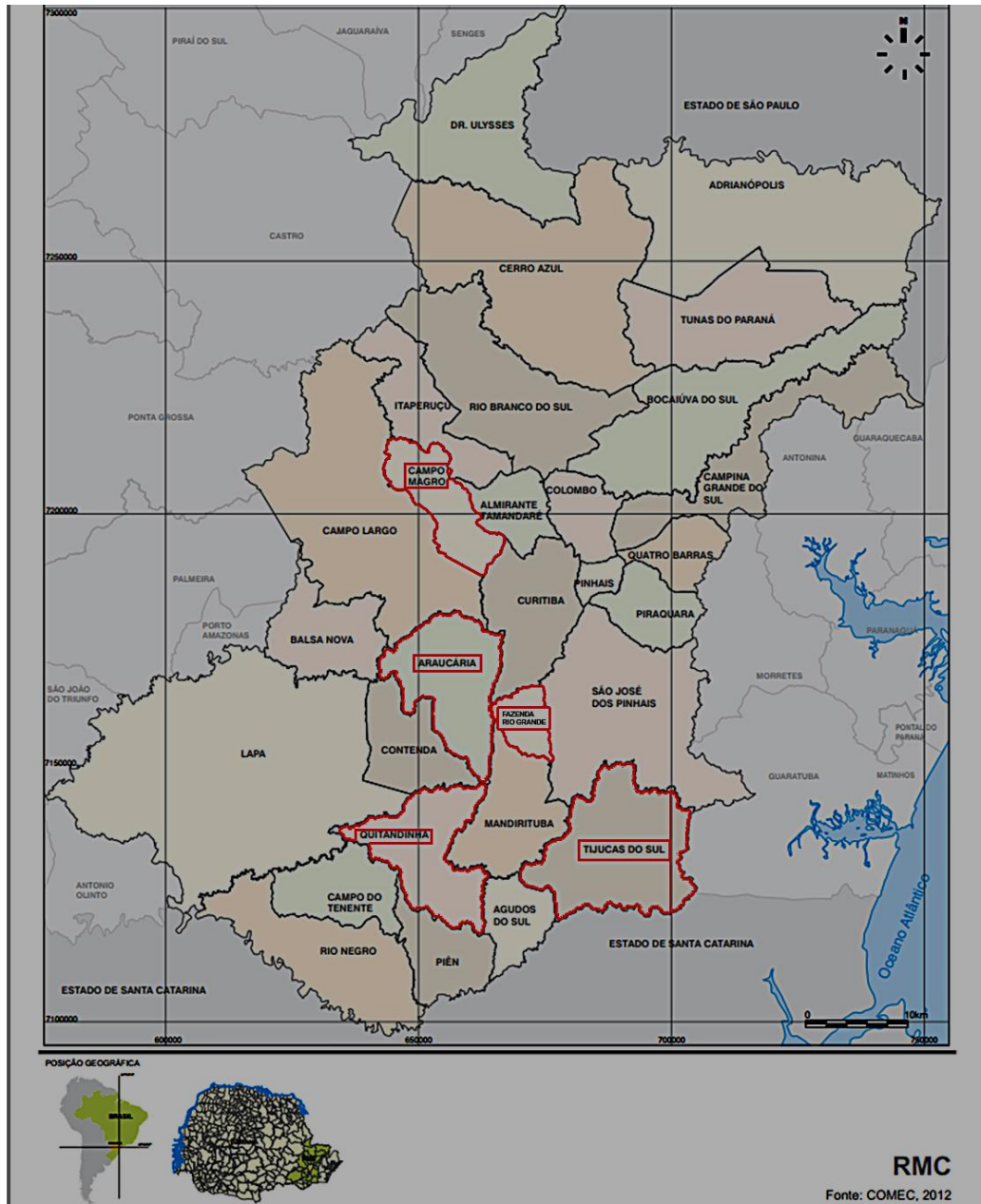
Este texto traz os resultados da pesquisa desenvolvida no estado do Paraná, nos cinco municípios supracitados, com cinquenta e dois professores. Importante destacar que a parte do instrumental de pesquisa que está sendo utilizada como fonte para análise neste texto contempla perguntas e respectivas respostas sobre: formação inicial do professor, tempo e regime de trabalho na escola, formação continuada de professores, participação em organizações e movimentos sociais. Está organizado em duas partes. A primeira traz informações sobre o perfil do professor, regime de trabalho e percepção quanto à formação continuada. A segunda é composta de reflexões sobre conhecimento e formação de professores, tendo em mente a concepção da educação do campo e a realidade vivida nas escolas que não têm aderência a essa concepção, tal como construída pelos movimentos sociais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO

Foram interrogados 52 professores que trabalham nas escolas públicas localizadas no campo em cinco municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Os cinco municípios estão destacados na figura 1, a seguir.

FIGURA 1 – CINCO MUNICÍPIOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

⁵ O instrumental de pesquisa teve três eixos temáticos, a saber: 1) formação do professor. 2) prática pedagógica. 3) condição de letramento. Foi denominado de questionário, contendo 20 questões, respondidas por 52 professores de sete escolas localizadas no campo. O instrumental de pesquisa elaborado coletivo pelos três núcleos de pesquisa do projeto OBEDUC – UFSC, UFPEL e UTP. O instrumento foi realizado nos três estados da Região Sul do Brasil.



Fonte: http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/Mapas2013/RMC_2013_Politico.pdf

Organização: Katia Aparecida Segnanfredo, abril de 2014.

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

QUADRO 1 – IDEB, IDH E POPULAÇÃO DOS CINCO MUNICÍPIOS

Município	IDEB	IDH	População	Área total	Densidade demográfica
-----------	------	-----	-----------	------------	-----------------------

	2009	2011	Meta 2013		Absoluta			Relativa %			(Km²)	
					Total	Urbana		Total	Urbana			
						Total	Na sede Municipal		Total	Na sede Municipal		
Araucária	4.8	5.0	5.4	0,740	119 123	110 205	109 547	100,0	92,5	92	469,2	253,9
Campo Magro	4.9	5.1	5.1	0,701	24 843	19 547	4 759	100,0	78,7	19,2	275,6	90,15
Fazenda Rio Grande	4.7	5.1	5.4	0,720	81 675	75 928	75 928	100,0	93,0	93,0	116,7	700,02
Tijucas do Sul	4.7	4.8	5.3	0,636	14 537	2 285	2 285	100,0	15,7	15,7	672,2	21,63
Quitandinha	4.9	*	5.3	0,680	17 089	4 887	4 588	100,0	28,6	26,8	447,0	38,23

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

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

QUADRO 2 – IDEB E MATRÍCULAS NAS SETE ESCOLAS PESQUISADAS

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

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

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

Na *Escola Rural Municipal Rui Barbosa*, localizada no município de Araucária, oito professoras participaram da pesquisa. Destas, quatro cursaram Magistério em nível médio, Graduação em Pedagogia e especialização⁶ na área da Educação. Três professoras têm formação em Pedagogia e cursaram especialização e, uma professora fez o Curso de Licenciatura em Letras e está concluindo a especialização. Os cursos de graduação foram realizados na seguinte modalidade: cinco professoras realizaram curso de graduação de forma presencial em instituição privada, duas cursaram em instituição privada na modalidade a distância, e uma professora cursou a graduação em instituição pública na modalidade a distância.

Das oito professoras que responderam ao questionário, quatro apontaram o Curso de Magistério como o mais importante; duas citaram que o que mais contribuiu no processo de formação foi o curso de Graduação em Pedagogia e, uma delas apontou suas próprias iniciativas de estudo ou de busca por novas alternativas de trabalho e outra professora destacou sua própria experiência em sala de aula como determinante para sua função.

Ainda, entre as oito professoras, quatro delas afirmaram que o que menos contribuiu para o desenvolvimento do seu trabalho docente foi o Curso de Pós-Graduação; três citaram as reuniões e grupos de estudo na escola e, uma professora afirmou que a experiência em sala é o que menos contribui para o processo de formação.

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

Sobre a modalidade de ensino, quatro professores cursaram a graduação de modo presencial em instituição pública, três cursaram a distância em instituição privada, um professor cursou a graduação de forma presencial em instituição privada e um na instituição pública a distância.

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

Quanto ao grau de relevância para o trabalho docente, dos nove profissionais que responderam ao instrumental, oito apontaram o curso de magistério e o de formação de nível superior. Apenas um não respondeu esta questão. Como grau de menor relevância em sala de

⁶ Especialização refere-se à modalidade de pós-graduação *lato sensu*, muito presente no estado do Paraná.

aula, sete apontaram reuniões/grupos de estudo na escola, um destacou os cursos de formação continuada e um assinalou a sua própria experiência em sala de aula.

Na *Escola Rural Municipal Alô Guimarães*, localizada no município de Fazenda Rio Grande, duas professoras responderam ao instrumental sobre letramento. Ambas cursaram magistério em ensino médio e graduação em Pedagogia na modalidade a distância em instituição privada. Uma das professoras possui especialização em Psicopedagogia.

As professoras consideram que o curso de Magistério é de grande relevância para sua prática docente, depois, a formação em Ensino Superior. Para uma das professoras, o que menos contribui para a prática docente é a própria experiência em sala de aula. A outra professora indicou que as reuniões e grupos de estudos na escola são menos relevantes no trabalho docente. A professora que possui Pós-Graduação considera que o curso tem pouca importância para sua formação, apesar de tê-lo cursado.

Na *Escola Rural Municipal Vilson Hasselmann*, localizada no município de Quitandinha, onze professoras participaram da pesquisa. Sobre o processo de formação, uma professora atua com formação apenas em Magistério em nível médio, três professoras com formação em Magistério, Graduação em Pedagogia e especialização; uma professora está cursando Graduação em Pedagogia; e seis professores possuem Graduação em Pedagogia e especialização. Sobre a modalidade de ensino, quatro professoras cursaram de forma presencial em instituição privada, uma cursou de modo presencial em instituição pública, três cursaram na modalidade a distância em instituição privada, duas de modo semipresencial (não indicaram se foi no sistema público ou privado) e uma não respondeu essa questão. Do total de onze professoras, cinco delas cursaram especialização na área de educação.

Entre as onze professoras, seis destacaram o Magistério como mais importante em seu processo formativo, duas afirmaram que o mais relevante é a experiência em sala de aula, para outras duas professoras é a formação de nível superior o curso mais relevante e uma professora não respondeu a esta questão.

Para quatro professoras, o curso com menor relevância para o trabalho docente, é a Pós-Graduação, para três delas são as reuniões/grupos de estudo na escola. Uma professora indicou que a formação de nível superior é o menos relevante, uma delas apontou suas próprias iniciativas de estudo ou de busca por novas alternativas de trabalho como menos relevante e duas professoras não responderam a essa questão.

Na *Escola Rural Municipal Emiliano Pernetá*, localizada no município de Tijucas do Sul, cinco professores participaram da pesquisa. Quanto à formação, três possuem Magistério e Graduação em Pedagogia, duas professoras possuem Graduação em Pedagogia e uma

professora cursou Licenciatura em Geografia. Uma professora possui especialização *lato sensu*. Os cursos de graduação realizaram-se nas seguintes modalidades: presencial em instituição privada (duas professoras), a distância em instituição pública (duas professoras) e a distância em instituição privada (uma professora).

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

As professoras salientaram que alguns cursos vinculados ao governo federal têm contribuído principalmente quanto ao processo de alfabetização dos estudantes. Citam o Pró-Letramento⁷ e o Plano Nacional de Alfabetização da Idade Certa⁸, afirmando que são importantes no sentido de que possibilitam aprofundar os conteúdos das áreas de ensino, repensar a prática pedagógica, aprender novas metodologias de ensino, elaborar novos critérios de avaliação e promover iniciativas de aproximação com familiares dos estudantes.

Na *Escola Rural Leopoldo Jacomel*, localizada no município de Tijucas do Sul, quatro professoras responderam ao questionário. Ao considerar o processo de formação inicial, verifica-se que uma professora possui formação apenas em magistério, duas professoras têm graduação em Pedagogia e uma professora está cursando Pedagogia. Duas professoras

⁷ **Pró-Letramento** - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Pró-Letramento funcionará na modalidade semipresencial. Para isso, utilizará material impresso e em vídeo e contará com atividades presenciais e a distância, que serão acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=698

Acesso em 30 de março de 2014.

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

<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> Acesso: 30 de março de 2014.

cursaram a graduação na modalidade de ensino a distância em instituição privada e, uma professora cursou no modo presencial em instituição privada.

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

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

Constata-se que das treze professoras que responderam a pesquisa, sete consideram que a experiência em sala de aula foi o que mais contribuiu para o aperfeiçoamento da prática docente e para seis delas a formação mais importante foi o Magistério cursado em nível médio. A graduação é considerada para a maioria das professoras como menos relevante, sendo apontada por apenas três professoras como a segunda formação que mais contribuiu para a prática pedagógica. Infere-se que existe uma desvalorização da graduação, quando esta formação foi realizada em educação a distância, pois cinco dentre as sete que cursaram esta modalidade de ensino, consideram que o Magistério em nível médio foi a formação mais relevante.

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

Todas responderam que realizam os cursos de aperfeiçoamento profissional oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, com destaque para os cursos nas áreas de Alfabetização, Matemática e Artes, e também participam dos programas ofertados pelo governo federal como o Proinfo⁹, Pró – Letramento e o Pacto pela Alfabetização na Idade

⁹ Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) É um programa educacional promovido pelo MEC com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas urbanas ou rurais computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e

Certa. As professoras relatam que os cursos de formação continuada contribuíram principalmente para melhorar a relação professor\aluno, para aprofundar os conteúdos das áreas de ensino, para repensar a prática pedagógica, aprender novas metodologias de ensino e para avaliar a própria prática.

Observa-se a presença marcante da formação inicial na modalidade a distância que, segundo relato dos professores, se justifica pela dificuldade de acesso às Universidades, uma vez que a modalidade presencial é ofertada na capital, exigindo dos professores gastos com transporte, alimentação, e o tempo necessário para tal deslocamento, pois a maioria desses docentes reside nas próprias comunidades rurais, próximo às escolas nos municípios onde atuam.

No que se refere à formação a distância, também é necessário considerar que algumas instituições de ensino estabeleceram parcerias com alguns municípios supracitados, que arcaram com os custos da formação desses professores, pois tinham necessidade de qualificá-los.

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

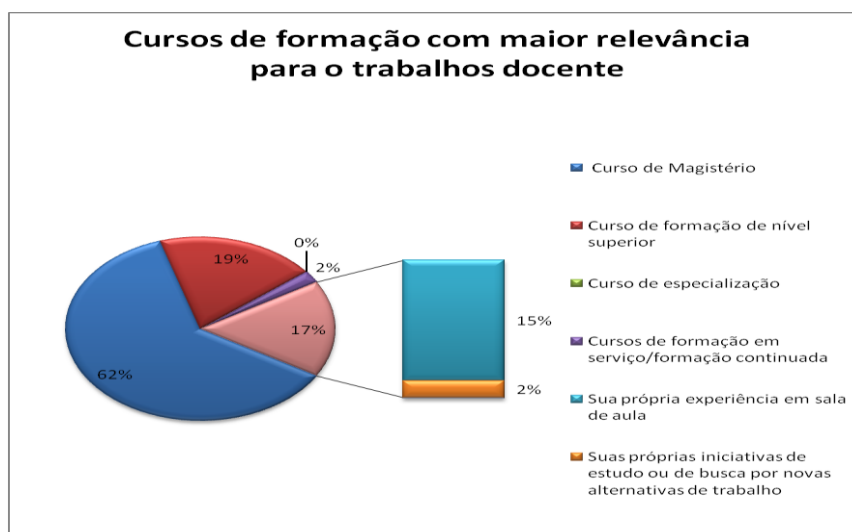
Importante ressaltar que, independente de as professoras terem realizado sua formação na modalidade presencial ou a distância, se em instituição pública ou privada, em nenhum momento seu processo de formação foi mediado pela concepção da educação do campo. Este dado foi constatado, no ano de 2011, em entrevistas realizadas com os profissionais das seis escolas envolvidos no projeto OBEDUC.

Desde a concepção do projeto de pesquisa foi diagnosticada a distância entre a concepção da educação do campo gestada nos movimentos sociais e a educação efetivada nas escolas públicas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba. Também, inquieta o fato de que as organizações sociais de trabalhadores do campo nessa região não têm expressividade, levando o grupo de pesquisadores a olhar atentamente para os municípios, na busca de identificar coletivos como movimentos, sindicatos, organizações de produtores, associações de moradores entre outras.

De modo geral, a formação continuada dos professores nessas escolas ocorre a partir de um modelo único, de uma visão genérica, sendo que em alguns momentos são realizadas adaptações na organização do trabalho pedagógico. Arroyo (2012) destaca que a formação dos professores das escolas do campo não pode ser genérica, centrada em um único formato. Em obra de 2010, o autor salienta as matrizes pedagógicas trabalho, terra, cultura, vivência da opressão e movimentos sociais, para dizer que cursos de formação de professores que se orientam pela concepção da educação do campo têm que investigar essas matrizes. Os professores que responderam ao instrumental de pesquisa, em momento algum, demonstram ter vivenciado processos formativos que dessem atenção ao campo brasileiro, quanto mais às matrizes pedagógicas. Por essas constatações, torna-se urgente rever a matriz formativa de professores, afinal, o Brasil não está reduzido ao espaço urbano. E, muitas histórias de professores têm vínculo direto com a terra, em muitos casos, histórias de exclusão e de expulsão do campo.

Os 52 docentes questionados responderam sobre a relevância dos cursos de formação para a prática pedagógica. A grande maioria destaca o Magistério como sendo de grande relevância. Isso nos faz interrogar a respeito da educação superior e da presença da concepção da educação nos processos formativos de professores que trabalham nas escolas do campo.

GRÁFICO 1 – CURSOS MAIS RELEVANTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

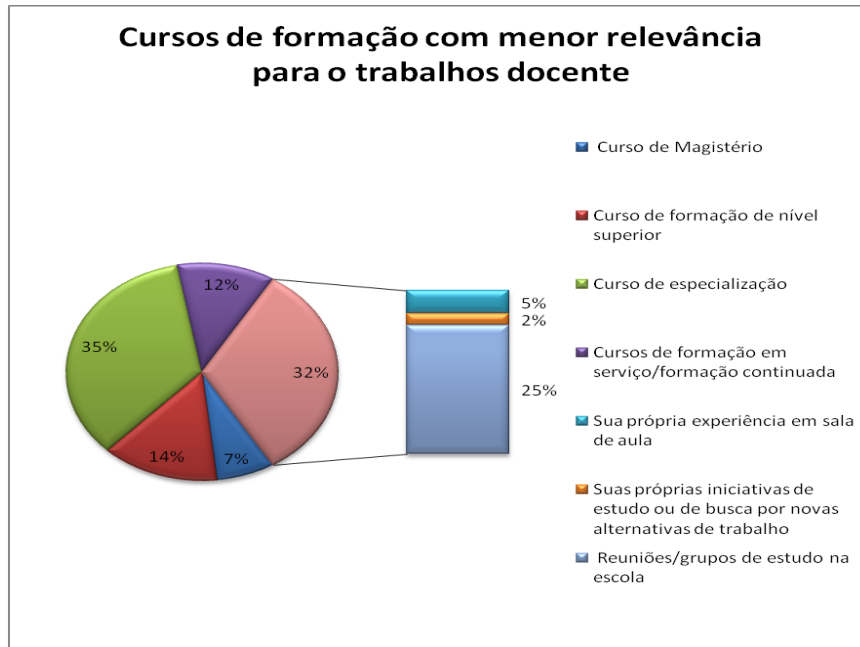


Fonte: Instrumental OBEDUC/2013. Organização: Camila Castiliano Pereira, 2014.

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

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

GRÁFICO 2 – CURSOS MENOS RELEVANTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA



Fonte: Instrumental OBEDUC/2013. Organização: Camila Castiliano Pereira, 2014.

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

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

A graduação e a especialização foram consideradas menos relevantes nesse processo. Esta percepção do professor põe em crise as formações pensadas em função da homogeneização e está relacionada à estrutura curricular dos cursos de formação inicial e continuada que desarticula prática social, ensino e pesquisa, teoria e prática, disciplinas pedagógicas das disciplinas

específicas no caso das licenciaturas. Essas formações estão distantes da realidade escolar e revelam a desvalorização destes processos formativos para a maioria dos professores participantes da pesquisa. A partir disso, indagam-se quais são os princípios político, teórico-prático, pedagógico e ético dessas formações iniciais e continuadas que estão sendo realizadas com os professores das escolas localizadas no campo? Para qual realidade escolar estão formando estes professores?

Esses modelos de formação inicial como de formação continuada estão desarticulados da realidade e das demandas culturais, políticas, econômicas, espaciais e sociais do meio rural, e repercutem no despreparo dos docentes que atuam nas escolas do campo para intervenção pedagógica emancipatória. Como ser professor nas escolas do campo, se há um distanciamento entre a prática social e o trabalho docente?

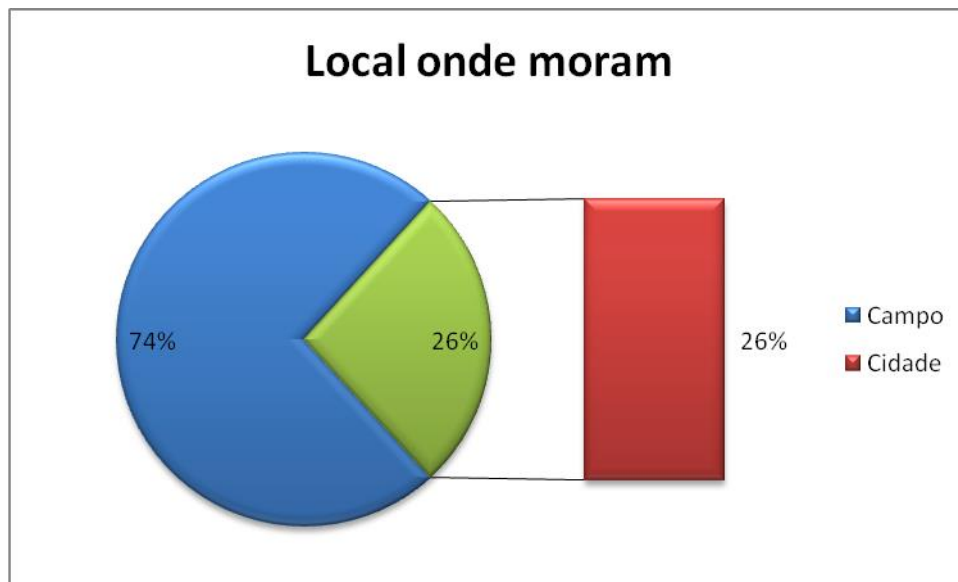
Outra questão que foi apontada por alguns dos professores das escolas do campo, como processo de formação menos relevante, foi o trabalho coletivo entre os professores. Duarte (2011) afirma que os docentes têm sido submetidos a outras demandas, além da regência. Elas estão estabelecidas na legislação, e dizem respeito ao trabalho coletivo entre os professores e demais profissionais da escola. Segundo a autora, esse trabalho tem se dado pelo esforço individual dos professores, pois as escolas não estão garantindo as condições básicas para que esse trabalho se efetive sem gerar acúmulo de atividades. Na verdade, o que vem ocorrendo é uma intensificação das demandas do trabalho dos professores, os quais utilizam diversos horários durante o seu intervalo, bem como outras estratégias, para se reunir com seus pares.

Diante dos dados apresentados, constatam-se múltiplas fragilidades na formação dos professores das escolas públicas localizadas no campo da Região Metropolitana de Curitiba, as quais estão apoiadas em um profundo distanciamento entre a prática social dos povos do campo e o trabalho docente. Aliada à ausência de políticas públicas no meio rural, precárias condições de trabalho nessas escolas, baixa remuneração do professor, ainda, como observado em diversos trabalhos de campo, a falta de formação (técnica específica) das equipes que compõem a estrutura das secretarias municipais de educação que corrobora com a subserviência (submissão) da classe trabalhadora (professores) aos privilégios (desigualdades) do sistema capitalista, fazendo com que não haja enfrentamentos. Não há questionamento quanto à falta de investimento na escola que proporcione melhorias na estrutura como, reforma e construção de salas, reivindicação por material didático pedagógico, e mesmo por cursos de formação específicos.

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

Os gráficos a seguir indicam a condição do professor no que diz respeito ao regime de trabalho e distância da residência à escola. Nota-se que a grande maioria dos professores que responderam ao questionário é morador do campo.

GRÁFICO 3 – RESIDÊNCIA DO PROFESSOR



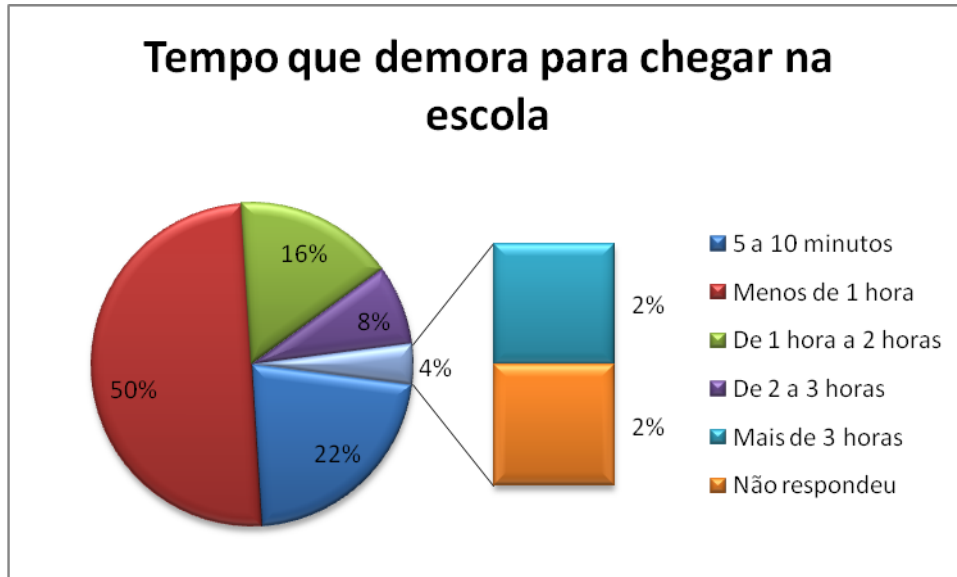
Fonte: Instrumental OBEDUC/2013. Organização: Camila Casteliano Pereira, 2014.

Importante registrar que os municípios onde as escolas estão localizadas são “eminente rurais”, excetuando o município de Araucária. São municípios que possuem menos de 80 hab/km², com população bastante dispersa, haja vista a amplitude territorial significativa de cada município.¹⁰

A respeito do tempo que os professores utilizam para chegar até a escola, o gráfico 4 revela o que responderam os 52 questionados.

GRÁFICO 4 – TEMPO PARA CHEGAR À ESCOLA

¹⁰ Para o debate sobre a ruralidade do estado do Paraná, ver Verde (2004) e Schneider (2004).

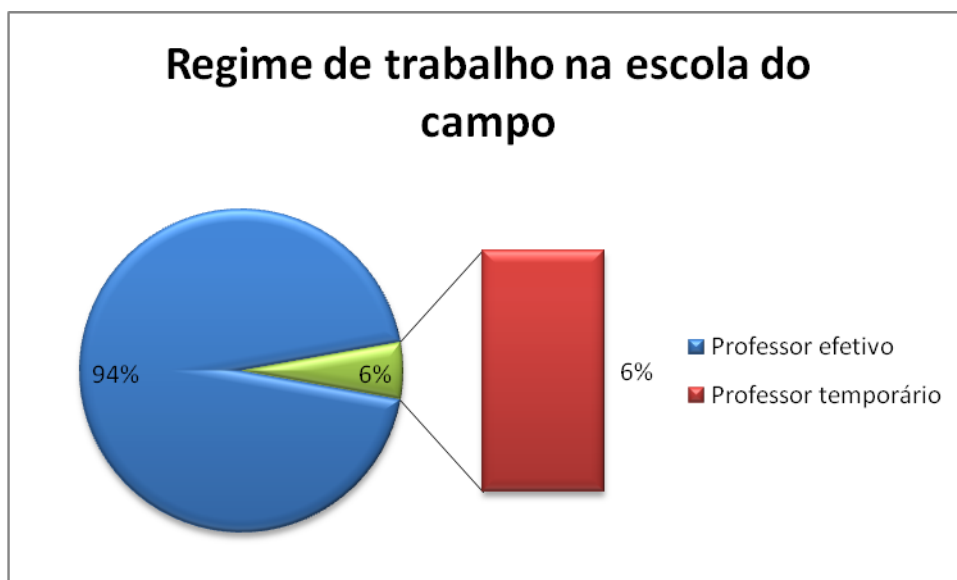


Fonte: Instrumental OBEDUC/2013. Organização: Camila Casteliano Pereira, 2014.

O gráfico 2 permite verificar que a grande maioria dos professores leva menos de 1h hora para chegar à escola. Entretanto, nota-se que boa parcela [27%] dos docentes utiliza entre 2h a mais de 3h para chegar ao local de trabalho. Relevante destacar que 15% dos respondentes afirmaram trabalhar em outra escola, além da escola do campo.

Com relação ao regime de trabalho, 94% é professor efetivo na escola, conforme demonstra o gráfico 5.

GRÁFICO 5 – REGIME DE TRABALHO NA ESCOLA LOCALIZADA NO CAMPO

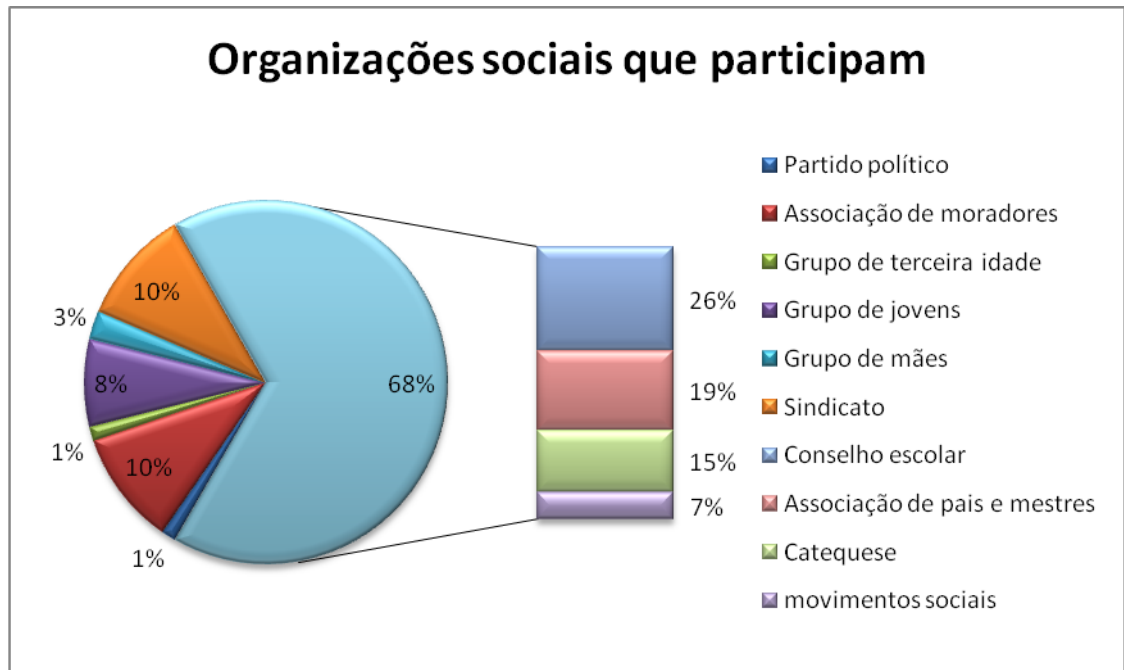


Fonte: Instrumental OBEDUC/2013. Organização: Camila Casteliano Pereira, 2014.

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

A maioria dos entrevistados é morador do campo e 57% afirma participar de organizações sociais, tal como demonstrado no gráfico 6.

GRÁFICO 6 – PARTICIPAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES SOCIAIS



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

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

O Movimento Nacional da Educação do Campo é desconhecido por parte dos professores e gestores da educação. Ainda que os movimentos sociais do campo junto com outras organizações venham construindo estratégias para fazer avançar a formação de professores das escolas do campo por meio do Fórum Nacional de Educação do Campo¹¹ (FONEC), a grande maioria desconhece essa frente de luta. O FONEC propõe que seja organizado junto do Ministério da Educação um Programa Nacional de Formação de Educadores que articule a formação inicial com a formação continuada, visando dar ênfase à

¹¹ Em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), por autoconvocação dos movimentos e organizações sociais do campo, universidades e institutos federais de educação. O FONEC se caracteriza “uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação Estado.” Seu objetivo é realizar constante análise crítica a respeito das políticas públicas de educação do campo, bem como sua implantação, consolidação e, também, propor políticas de educação do campo. (CARTA DE CRIAÇÃO DO FONEC, 2010, p. 1).

formação para os anos iniciais do nível fundamental, preferencialmente na modalidade presencial, bem como, incentivar propostas de cursos de formação *lato sensu*.

No entanto, o direcionamento das políticas públicas, em resposta as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/96) tem dado pouca atenção à formação inicial e promovido a formação continuada de professores, principalmente na forma de programas compensatórios (PROINFO, PRÓ-LETRAMENTO etc.) com a finalidade de suprir aspectos deficitários da formação inicial. Esta perspectiva altera o propósito dessa educação que deveria promover o “aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações em suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais” (GATTI, 2008, p. 58).

Em contraposição aos direcionamentos das políticas públicas para a formação de professores, os pesquisadores brasileiros¹², desde os anos de 1990, já contestavam os modelos instrumentais de formação continuada, na sua maioria, realizados por meio de treinamentos em cursos intensivos, rápidos, massificados, geralmente encomendados como pacotes pelos sistemas de ensino. Defendiam propostas de formação continuada que considerassem as salas de aula e o projeto político pedagógico da escola, que valorizassem os saberes construídos pelos professores relacionados aos aspectos teóricos e aos problemas concretos vividos pelos docentes. A produção do conhecimento, a partir deste contexto passa a valorizar processos formativos voltados a reflexão dos professores sobre a própria prática para que estes pudessem compreender os problemas do cotidiano escolar e criar alternativas transformadoras (BREZEZINSKI E GARRIDO, 2001, p.87).

O Movimento Nacional da Educação do Campo tem uma concepção plural de formação dos professores do campo, defende uma “relação estreita entre a função educativa, diretiva e organizativa no perfil de educadores; [dá] ênfase às didáticas não apenas escolares, de ensino, mas às estratégias e didáticas para a dimensão e consolidação da Reforma Agrária e dos movimentos”. (ARROYO, 2012, p. 363).

A formação dos professores do campo, nessa perspectiva, incorpora a formação instrumental e a supera, quando menciona que seu princípio basilar está no seu processo de humanização. Esse é o conceito radical e, em construção, da formação dos professores do campo, a partir dos movimentos sociais de trabalhadores do campo.

¹²Mapeamento realizado por Brzezinski e Garrido no ano de 2001, com base em artigos publicados no GT formação de professores, da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, no período compreendido entre os anos de 1992 a 1998.

Essa perspectiva da educação do campo está por ser construída com os povos do campo dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Ao adentrar as escolas públicas localizadas no campo fica evidente que não há presença dos movimentos sociais e nem conhecimento das experiências desenvolvidas no Brasil desde a década de 1990 segundo a concepção da educação do campo.

O que é importante chamar a atenção é que a educação do campo – enquanto movimento político e pedagógico – precisa adentrar a escola pública localizada no campo. A escola pode ser um lugar articulador de novas frentes de lutas em torno do campo brasileiro, pela superação das contradições e ideologias que negam o campo e os povos do campo no país.¹³

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

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

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

¹³ Maria Antônia de Souza, reflexões empreendidas junto à equipe do Observatório da Educação, UTP, 2012 a 2014.

(2009) escrevem que é necessária a luta social, o enfrentamento de projetos conservadores, buscando uma educação em defesa de um projeto social popular.

Diante das contradições de um Estado capitalista torna-se importante repensar os processos de formação de educadores e educadoras através de um conhecimento que proporcione reflexões de conscientização política.

O educador não basta ser simplesmente militante, mas conhecer a sua comunidade, seus educandos, a cultura e as linguagens. Precisa dominar alguns conhecimentos e ter uma formação específica. Precisa também lutar contra as injustiças, desenvolvendo uma pedagogia da liberdade e da rebeldia e que através da vivência individual e em grupos contribua para o desenvolvimento das relações sociais e humanas. (GOHN, 2006).

É desse cenário estrutural do Estado brasileiro caracterizado pela concentração da propriedade, exploração da mão de obra, políticas populistas e dependência em relação ao capital externo, que resulta a frágil formação docente nas escolas aqui apresentadas. Essa formação é produto dessas relações construídas na sociedade capitalista.

É por isso que a concepção da educação do campo entendida como a resistência histórica da desigualdade dos povos do campo, compreende outro projeto de desenvolvimento social.

Frigotto (2010, p. 40) destaca que a educação traz características contra-hegemônicas ao desenvolver processos formativos e pedagógicos que transformam cada trabalhador do campo ou da cidade em sujeito, com a consciência de classe que lhes indica a necessidade de superar a sociedade de classes, pois é a formação intelectual da classe trabalhadora que modifica o panorama ideológico de um período histórico.

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

O PAPEL DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao iniciar a reflexão sobre o papel do conhecimento no contexto da formação de professores, duas observações são fundamentais: 1) Estamos tratando da formação de professores que trabalham nas escolas localizadas no campo e, aparentemente, esse fato não modifica o debate sobre formação. Entretanto, é fato que os processos formativos têm tratado

o Brasil como se fosse exclusivamente urbano. Eis um erro que traz implicações no processo formativo na Educação Básica, pois se repete a ideologia do Brasil urbano e, com isso, das políticas públicas que não tratam das diversidades regionais e nem da dispersão da população no território. 2) Estamos num contexto regional, municípios da Região Metropolitana de Curitiba, em que as experiências da educação do campo são desconhecidas por parte dos gestores e dos professores da educação básica. É necessário um grande exercício investigativo para captar a ideologia que fundamenta projetos e políticas educacionais no Brasil, em especial no que tange aos povos do campo.

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

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

A situação seria diversa, é lógico, se ela fizesse de uma forma crítica, de tal sorte que os educandos fossem instrumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado. Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não prepara para a crítica do trabalho alienado é de certa forma de preparar para ele. (PARO, 1999, p. 11).

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

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

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

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

Quanto ao saber pedagógico refere-se aos conhecimentos produzidos nas ciências sociais e sistematizados pelas teorias pedagógicas, cuja importância Saviani justifica, afirmando que este saber situa o professor no desempenho de suas funções exigindo um posicionamento diante das diversas alternativas teóricas.

A quarta modalidade, para Saviani, envolve a compreensão do contexto onde se desenvolve o trabalho educativo, enquanto a quinta e última modalidade citada pelo autor, implica no saber atitudinal que “abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao professor”. (SAVIANI, 1997, p.136).

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

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

Oliveira (2012, p.43) esclarece que a formação de professores quando proposta por competências carrega a noção da capacidade adequação a novas situações e resolução de problemas na realidade de trabalho, como também a noção de obtenção de sucesso, de eficiência, de ser competente. As políticas nesta direção responsabilizam o desempenho do professor pelo sucesso ou fracasso do sistema, medido em geral pelo desempenho dos alunos nos sistemas de avaliação externos.

A responsabilização do professor pelo sucesso do sistema e desempenho dos alunos nega as contradições que marcam as condições que precarizam e proletarizam o trabalho docente nos aspectos referentes às relações de emprego, carreira e salário:

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

Estes condicionantes de ordem política, econômica e pedagógica refletem o quadro de desvalorização do trabalho docente que tem se complexificado, desde os anos de 1970.

A pesquisa de Duarte (2011, p.172) sobre regulação educacional e a complexidade do trabalho docente, revela que os professores da educação básica vivenciam precariedades das condições de trabalho, a saber: “carga horária de trabalho extensa e intensa; o elevado número de alunos por turmas; recursos didáticos desatualizados; a instabilidade do corpo docente e técnico das escolas; a itinerância; a rotatividade; o absenteísmo; os baixos salários; as jornadas duplas ou triplas”.

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

Nesse contexto, o Movimento Nacional da Educação do Campo tem consciência da natureza das políticas de formação de professores e dos seus mecanismos de dominação, porém identifica que estas formações precisam trazer as marcas políticas dos movimentos sociais do campo, no sentido de inverter as políticas destinatárias para os professores, por

processos de formação que constituam professores-autores sujeitos políticos de políticas. (ARROYO, 2012). Ao incorporar os princípios dos movimentos sociais, os professores passarão a exigir dos cursos de formação de professores do campo o reconhecimento dos saberes dos povos do campo, seus valores, concepções de mundo e de educação, bem como, “teorias pedagógicas e didáticas, de organização escolar, de ensino aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do campo” (ARROYO, 2012, p. 361).

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

Cabe destacar que o Movimento Nacional da Educação do Campo trabalha para eliminar esse modelo único de formação de professores, para instituir outras frentes que possibilitem uma formação política e identitária de outro projeto societário de campo e de país (ARROYO, 2012). Essa é uma concepção ampliada de formação, a qual se dá através da problematização das desigualdades históricas dos povos do campo, das suas lutas e resistências pela sobrevivência. Para Arroyo (2012, p. 362), se os professores das escolas do campo compreenderem “essa tensa história, estarão capacitados a trabalhar esse entendimento com as crianças e adolescentes” que vivem no campo e com as crianças que estão nas “escolas públicas populares em que chegam os diferentes, feitos e tratados em nossa história como desiguais” (...), a incorporação desses conhecimentos “trará maior densidade e radicalidade teórica” aos processos de formação.

Consta-se duas lógicas fundamentando os processos formativos, a lógica que adere à reprodução das relações no modo de produção capitalista e a lógica que enfatiza processos formativos emancipatórios na problematização e construção de conhecimentos.

É preciso dar o salto no processo formativo dos professores das escolas públicas do campo, no sentido de transformar ideologia em conhecimento emancipatório. Onde há ideologia, como escreve Konder, há algum conhecimento e, esse conhecimento tem que ser reconhecido pelos próprios sujeitos, em coletivos que tenham aderência com os princípios da educação do campo e da concepção emancipatório [humana] da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O propósito deste texto foi tecer análise sobre a formação dos professores que trabalham nas escolas localizadas no campo. E, a partir dos dados obtidos em trabalho de campo foi possível constatar que: 1) a formação dos professores é predominantemente realizada em instituições particulares e na modalidade a distância. 2) Os professores atribuem grande importância ao magistério, como formação que contribui para a prática pedagógica. 3) A totalidade de professores, praticamente, possui curso de especialização *lato sensu*, embora não reconheça tais cursos como relevantes para a prática pedagógica. 4) A maior parte dos professores é morador do espaço campo, embora registre horas de deslocamento para chegar à escola. 5) Os professores desconhecem a concepção da educação do campo e, portanto, ficam reféns das políticas educacionais locais, gestadas por equipes que também desconhecem a educação do campo.

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

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

É como escreve Antunes-Rocha (2009):

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

Os movimentos sociais têm problematizado a educação brasileira quando colocam o projeto de educação em questão e apontam para a perspectiva da formação humana, *omnilateral*. É essencial que os coletivos de pesquisadores deem atenção ao campo brasileiro, às contradições que marcam o trabalho na agricultura, à convivência conflituosa entre agronegócio e agricultura familiar, que força a continuidade de processos migratórios em direção aos núcleos e centros urbanos. Como escreve Antunes-Rocha (2009, p.395):

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

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

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA Maria Isabel. Desafios e perspectivas na Formação de educadores: Reflexões a partir do curso de Licenciatura em educação do campo Desenvolvido na FAE/UFMG. In: SOARES, Leôncio (org.) [et alii.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** / – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-406.
- ANTONIO, Clésio. Acilino; MARTINS. Fernando José. **Estado, Educação e movimentos sociais do campo: luta social pela Educação do campo no Brasil**. Texto elaborado a partir da apresentação no X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Braga, Portugal, em fevereiro de 2009. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq8/3_estado_educacao_cp8.pdf. Acesso em 23 de fevereiro de 2014.
- ARROYO, Miguel González. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359-365.
- ARROYO, Miguel González. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima (orgs.). **Educação do campo em movimento: Teoria e prática cotidiana**. Vol. 1. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. (p. 35 – 54).
- BELTRAME, Sonia. (Org.); MUNARIM, Antônio (Org.); PIXER, Zilma (Org.); CONDE, Soraya Franzoni (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 1. Ed. Florianópolis: Insular, 2010. 192p.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa: **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998**. Revista de Educação Brasileira, Rio de Janeiro, ANPED, n. 18, Set/Out/Nov/Dez, 2001, p.82-100.

COSTA, Leila Maria Bedeschi. **Formação do estado brasileiro e democracia**: lições de Faoro e Fernandes. Publ. UEPG Ci. Soc. Apl, Ponta Grossa, 20 (2): 203-211, jul/dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais>. Acesso em 23 de fevereiro de 2014.

COSTA, Lucia Cortes da. **Os Impasses do Estado capitalista**: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. Ponta Grossa, UEPG; São Paulo; Cortez, 2006.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: Dalila Andrade Oliveira; Adriana Duarte (Orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 161-183.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1. P. 89-110, jan/jun. 2006. Disponível em: www.perspectiva.ufsc.br Acesso em: 3 agos. de 2013.

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

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

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

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

GOHN, Maria da Glória. **Paulo Freire e a Formação de sujeitos sociopolíticos**. Cadernos de pesquisa: Pensamento educacional (Curitiba, impresso), v.4, p. 4-2-, 2009. Disponível em http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq8/_paulo_freire_cp8. Acesso em 23 de fevereiro de 2014.

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

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

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012**.

PARO, Vitor Henrique. **"Parem de preparar para o trabalho!!!"** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão escolar e sobre o papel da escola básica". São Paulo: USP, 1999. Disponível em: http://evoluieducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/parem_de_educar_para_trabalho.pdf. Acesso em 31 de mar. de 2014.

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

SAVIANI, Demerval. A Função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia** 11(21 e 22) 127-140. Jan/jun jul/dez, 1997. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/889/806>. Acesso 23 de fevereiro de 2014.

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

SCHENEIDER, Sergio. BLUME, Roni. Ensaio para uma abordagem territorial da ruralidade: em busca de uma metodologia. **Revista paranaense de desenvolvimento**, Curitiba, n.º107, p. 109-135, jul./dez. 2004

11.2. TEXTO 2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

ELIANE DE SOUZA SILVA
KATIA APARECIDA SEGANFREDO
REGINA BONAT PIANOVSKI
RITA DAS DORES MACHADO
ROSILDA MARIA BORGES FERREIRA
ROSANA APARECIDA DA CRUZ

RESUMO

Esse texto apresenta como objetivo analisar a prática pedagógica nas escolas públicas localizadas no campo na região metropolitana de Curitiba. Este é um segundo texto resultado de pesquisa coletiva realizada pelos integrantes do Projeto Observatório da Educação¹⁴. A pesquisa demonstra alguns aspectos da prática pedagógica como: uma centralidade em atividades e conteúdos presentes nos materiais didáticos e grande dificuldade em avançar para a problematização da totalidade das relações que estão presentes em cada tema estudado. O material mais utilizado na elaboração das aulas é o livro didático e este também é a principal fonte de leitura dos professores. A maior prioridade das atividades de escrita é o conhecimento do alfabeto. Em relação ao planejamento e definição das atividades, nota-se que as professoras seguem sugestões ou propostas de diferentes livros didáticos ou de revistas especializadas, constroem as próprias atividades, utilizam atividades de anos anteriores e ainda, utilizam fontes como a internet para elaborar a aula. Percebemos formações fragilizadas, falta de formações específicas, material didático que não atende às especificidades do campo, falta de tempo disponível para dialogar, baixos salários, falta de apoio pedagógico, entre tantos outros fatores que acabam prejudicando o andamento em suas práticas. A partir da análise dos dados obtidos, verifica-se que no cotidiano das escolas do campo, especificamente dentro da sala de aula, as ações ocorrem com algumas práticas fragilizadas e reflexões limitadas. É imprescindível também que as atividades criativas e espontâneas dos alunos façam-se mais presentes no cotidiano das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: prática pedagógica; escolas localizadas no campo; educação do campo.

¹⁴ Edital 038/2010. Projeto financiado pela CAPES-INEP intitulado Realidade das Escolas do Campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores. Projeto desenvolvido em rede do qual fazem parte a UFSC, a UTP e a UFPEL.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados de pesquisa realizada pelo Projeto Observatório da Educação aprovado no edital 038/2010, financiado pela CAPES-INEP intitulado “Realidade das Escolas do Campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”.

Uma das ações da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário a 52 professores que trabalham em sete escolas públicas localizadas no campo na região metropolitana de Curitiba com o objetivo de investigar o letramento desses professores. O instrumental contemplou questões acerca do perfil docente, aspectos da prática pedagógica, utilização de livros didáticos, leitura em sala de aula, planejamento entre outras.

Em texto anterior abordamos o resultado dessa pesquisa em relação à formação dos professores¹⁵. A proposta do presente texto é apresentar e discutir os resultados da pesquisa sobre a prática pedagógica no contexto escolar das escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba.

O eixo teórico para análise dos aspectos da prática pedagógica centra-se em Souza (2006) que problematiza as práticas desenvolvidas nas escolas localizadas no campo; Arroyo (2010) que discute as matrizes pedagógicas da educação do campo; Vázquez (1977) no que tange ao conceito de práxis entre outros teóricos que discutem a prática pedagógica. Também, a obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, foi utilizada nos estudos coletivos com os professores e no processo de análise da prática pedagógica, permitindo notar inquietações relacionadas à superação da concepção bancária da educação.

1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO

Para Veiga (1989, p. 17) o lado teórico é representado: A prática pedagógica é compreendida como uma dimensão da prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social, sendo uma “atividade teórico-prática”, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo.” (VEIGA, 1989, p. 16).

¹⁵ Formação de professores das escolas localizadas no campo em municípios da região metropolitana de Curitiba.

Por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria prima. O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto dos meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que a distingue da teoria é o caráter real, objetivo da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva de modo natural ou social, satisfazer determinada necessidade humana.

Souza (2006) corroborando com Veiga, afirma que a prática pedagógica, enquanto dimensão da prática social que visa à formação humana nos espaços escolares bem como nos espaços que circundam a escola, com intenções de aprendizagem. Nessa linha de pensamento, estão as experiências desenvolvidas e vivenciadas pelos educandos fora do âmbito escolar e os saberes escolares que os alunos desenvolvem na sociedade em que vivem, com a família, com os amigos, entre outros.

Prática pedagógica, prática educativa ou prática educacional são vistas como sinônimos e correspondem ao ato educativo. Ao determinar da prática no cotidiano da sala de aula, é necessário refletir sobre a metodologia utilizada, sobre a relação professor, aluno e comunidade (SOUZA, 2006).

Souza (2006) destaca que “a prática pedagógica está imbuída de contradições e de características socioculturais predominante na sociedade. Ela pode ser competitiva ou solidária; individualista ou cooperativa; de subordinação ou de autonomia, em função dos interesses que atendem a educação” (SOUZA, 2006, p. 106).

De acordo com Souza (2006) as inúmeras dimensões da prática pedagógica, quais sejam, avaliação, professor, aluno, metodologia, relação professor/ alunos, concepção de educação e de escola, necessitam ser problematizadas de modo a possibilitar não uma mera reprodução de conteúdos, mas sim, a sua (re)construção de maneira que estes se tornem condizentes e significativos.

É relevante ressaltar que ao definir prática pedagógica não consideramos esta dissociada da teoria, pois ambas não existem isoladas, mas se encontram indissociáveis e exercem influência mútua ao mesmo tempo uma a outra (VEIGA, 1989, p. 17).

Veiga (1989, p. 17) destaca que é preciso considerar a realidade concreta da instituição escolar e os determinantes sociais que a cercam. As reflexões da prática descolada do seu contexto, além de parcial, resultariam somente em fragmentos do todo, sendo incapaz de proporcionar ao leitor e investigador o entendimento do processo em questão.

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

A prática isolada de elaboração do conhecimento determina um distanciamento da realidade crescente. Na medida em que se focalizam somente aspectos isolados, existe maior dificuldade em captar a totalidade concreta do cotidiano escolar articulado ao contexto social.

Os professores que trabalham com práticas e atividades fragmentadas e descoladas da realidade social dos sujeitos, valorizando a memorização, a repetição, que ministram as aulas sempre da mesma forma, e que terminam o ano sem grandes reflexões pedagógicas, pouco contribuem em prol de uma formação crítica e reflexiva dos educandos.

Pensar em uma prática pedagógica numa visão transformadora é imenso desafio. Constatamos que as práticas pedagógicas existentes em sala de aula a maioria são constituídas pelo fazer e não pelo pensar crítico e transformador. As práticas pedagógicas pouco auxiliam nas mudanças do cotidiano no pensar em soluções diante de um mundo capitalista e desigual. No quadro abaixo será apresenta-se um paralelo entre as práticas pedagógicas.

QUADRO 1 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Prática Pedagógica tradicional	Prática pedagógica problematizadora
Fragmentação	Contextualização
Saber transmitido	Saber com reflexão
Consciência ingênua	Consciência crítica
Sem intencionalidade política	Ação política
Professor é detentor do conhecimento	Troca de saberes/Reciprocidade/ mediação
Ser passivo	Ser ativo
Ensino sem questionamentos; Reprodução	Indaga as questões sociais, políticas, econômicas.
Individualidade	Coletividade
Não há diálogo	Processo dialógico
Objeto do conhecimento	Sujeito do conhecimento

Organização: Quadro elaborado por CRUZ (2014) com base em Freire (1987).

Diante destas práticas citadas, podemos analisar essas duas concepções, uma que possibilita um ensino problematizador e dialógico e outra que traz um ensino engessado, debilitado, conservador, alienante, distantes das práticas sociais. A Educação do campo indaga as práticas pedagógicas fragmentadas e distantes da vida real, instiga o pensar diante

das estruturas econômicas, políticas e sociais considerando os sujeitos produtores dos próprios conhecimentos e não meros objetos. A Educação do campo é sinônimo de coletividade, de diálogo, de luta e persistência. Concordando com Souza (2006, p.8) “O repensar da docência surge quando um coletivo reúne-se para discutir a educação e a vida na escola, ou quando as vivências dos sujeitos do processo pedagógico interrogam as práticas tradicionais na educação”. Acreditamos que quando esses coletivos debatem e reavaliam a própria prática, é possível repensar novo jeito de direcionar as aulas, de refletir sobre os conteúdos, através da conscientização política possibilitando o pensar e conseqüentemente transformar o seu meio.

Fetzner ao apresentar um estudo sobre a organização dos conteúdos escolares e a democratização do ensino, afirma que a escola na forma como está organizada “conserva uma relação com o conhecimento que é de subordinação” uma vez que o conhecimento é visto como propriedade do professor, o qual vai repassá-lo aos estudantes. Desta forma, aprender implica em reproduzir o conhecimento. (FETZNER, 2010, p. 88).

Para Fetzner (2010, p. 89) “refletir criticamente a ciência e aprender ciência fazendo ciência com o povo” é pouco provável em uma escola que tem o seu currículo orientado por uma visão restrita e, cuja organização tem como princípio ensinar a todos de forma homogênea.

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

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

No cotidiano das escolas localizadas no campo, especificamente dentro da sala de aula, as ações ocorrem com algumas práticas fragilizadas e reflexões limitadas. Compreendendo a prática pedagógica como política, ela exige uma reflexão ao qual permite ao indivíduo olhar sua consciência e nela (re)encontrar o sentido do mundo que os circundam. A reflexão nos permite observarmos relação e sentido nas ações do indivíduo, desta forma mantém a consciência em observação.

Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) faz contrapontos entre a Educação Bancária e a Educação dialógica. Trazendo estas duas concepções, percebemos que a maioria

das práticas pedagógicas nas pesquisas realizadas é descontextualizada, estanques, sem sentido, distantes do contexto social. Na educação bancária o conhecimento é transmitido sem reflexão, sem problematizar a prática social, enquanto na educação dialógica há uma reflexão sobre as contradições presentes na sociedade, implicando a problematização desta realidade.

Consequentemente na concepção da educação bancária, as práticas são fragmentadas os conhecimentos são depositados, os educandos são telespectadores, destino de conteúdos dados e prontos sem reflexão, apenas transmitidos. Na educação dialógica repolitiza a educação e a matriz formadora é a luta, reflete as contradições da realidade, e a prática educativa é a que supera a contradição.

Arroyo (2010) ao problematizar as práticas pedagógicas das escolas localizadas no campo, apresenta quatro matrizes determinantes para a condução do processo educativo: o trabalho, a terra, a cultura, a vivência da opressão e os movimentos sociais.

Segundo o autor, matriz implica “a existência de um núcleo fundante, de um processo estruturante e de nossa formação-humanização como gente, como sujeitos humanos, não tanto no plano biológico, mas, sobretudo, no plano social, educativo”. (ARROYO, 2010, p. 38).

No quadro abaixo apresentaremos as matrizes pedagógicas propostas por Arroyo e a relação destas com a realidade das escolas localizadas no campo.

QUADRO 1: MATRIZES PEDAGÓGICAS SEGUNDO ARROYO

MATRIZES	SIGNIFICADO	AÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
Trabalho	“[...] o ato de trabalho, de produção, seja preparando a terra, semeando, colhendo, de produção na fábrica, é ao mesmo tempo um ato de autoprodução, de humanização”. (ARROYO, 2010, p. 40).	Valorização das atividades e das relações de trabalho desenvolvidas pela comunidade.
Terra	“ [...] um campo de resistências, vivências de expulsão, de lutas pela terra, pela produção familiar, camponesa, pelo espaço de vida”. (ARROYO, 2010, p. 47).	Problematizando seu espaço de vida enquanto produtor de conhecimento, espaço de resistência, de subsistência e a relação com a natureza.
Cultura	“[...] a grande matriz onde essa riqueza de civilizações, identidades, de autoimagens, de signos, de valores, de linguagens foi produzida. O direito à educação é o direito à herança cultural”. (ARROYO, 2010, p. 48).	Reconhecer a identidade, as memórias, os valores e hábitos de vida da comunidade, transformando em conteúdo a ser estudado, de modo a relacionar o particular com o universal.
Vivência da opressão	“Se educar é humanizar, educar é também recuperar a humanidade roubada dos oprimidos. Entender, acompanhar e fortalecer suas lutas pela humanização”.	Provocar a consciência crítica e emancipadora por meio da problematização da própria realidade, no intuito buscar uma

	(ARROYO, 2010, p. 51).	transformação do meio.
Movimentos sociais	“[...] vinculam o direito à educação com os direitos da produção da vida, da existência humana digna: direito a terra, espaço, alimentação, moradia, a formas de produção e trabalho, de sociabilidade, de convívios humanizadores”. (ARROYO, 2010, p. 52).	A partir da visibilidade da luta dos movimentos sociais, percebem-se sujeitos de direito, em constante movimento como protagonistas da sua história.

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

A partir do momento em que há o reconhecimento da problematização da realidade, novos direcionamentos vão surgindo num processo de reflexão e ação. Mas como levar estes conhecimentos aos educandos se o próprio educador não compreende a relação entre o modo de produção capitalista e a opressão de um sistema hierárquico que domina? O intuito não é culpar aqui o educador no sentido de criticá-lo, pois as condições em que este percorre o caminho na educação é desafiador, pois faz o que está ao seu alcance, é guerreiro, e ao mesmo tempo oprimido.

Percebemos formações fragilizadas, falta de formações específicas, material didático que não atende as especificidades do campo, falta de tempo disponível para dialogar, baixos salários, falta de apoio pedagógico entre tantos outros fatores que acabam prejudicando o andamento em suas práticas.

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

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

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

Percebemos que os projetos desenvolvidos pelo Observatório de Educação tem gerado debates nos municípios, proporcionando momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas e a reconstrução dos projetos político-pedagógicos articulados a concepção da Educação do Campo. Observa-se um re (pensar) na relação dialógica discutindo coletivamente com os educadores(as) das escolas localizadas no campo, a abertura para o debate sobre a realidade das escolas, de forma a oportunizar os professores, gestores e a comunidade escolar a falar sobre os seus anseios, limites e dificuldades. Em decorrência disto, os debates se direcionam para as práticas assumindo uma intencionalidade no grupo, um autorreconhecimento que é preciso mudança em busca da práxis que interroga a própria prática. O processo é lento, mas fica evidente o interesse e envolvimento dos professores, coordenadores pedagógicos, gestores e comunidade escolar.

Na sequência serão abordados os aspectos investigados nas escolas localizadas no campo partícipes do projeto do Observatório da Educação.

2 ASPECTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

Dentre as questões que constituíram o instrumental de pesquisa, elencamos quinze para abordar aspectos da prática pedagógica nas escolas. Dentre as temáticas abordadas nas questões, podemos citar materiais de apoio de caráter didático-pedagógico que o professor tem acesso na escola; a forma com que a professora elabora suas aulas, ainda, aspectos pertinentes ao livro didático no que tange à utilização deste material em sua prática em sala de aula, se o professor participou da escolha do livro, como avalia o livro didático quanto à adequação ao nível de compreensão das crianças, natureza das atividades, recorte e atualidade dos temas abordados, quantidade de exercícios, qualidade e pertinência das ilustrações.

Também, em algumas questões específicas, o professor respondeu sobre as atividades de leitura e escrita realizadas em sala de aula, e puderam apresentar em escala de importância, o que consideram como mais relevante e menos relevante quanto a essas atividades.

O instrumental abordou ainda os gêneros literários trabalhados em sala de aula, como os professores trabalham a oralidade com os alunos e a frequência com que realizam atividades de leitura. Algumas questões contemplaram como o professor aborda a temática da educação do campo nas aulas.

A seguir apresentamos uma descrição de cada escola com os dados de cada aspecto que foi elencado dentro do instrumental, para a análise das práticas pedagógicas dos professores das escolas públicas localizadas no campo.

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

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

Na Escola Rural Municipal Vilson Hasselmann, localizada no Município de Quitandinha, onze professoras responderam ao instrumental. Em relação aos materiais para leitura disponíveis na escola, todas as professoras têm acesso ao livro didático e ao projeto político pedagógico; nove têm acesso à internet; oito destacaram o acesso à proposta curricular, cinco utilizam outros materiais e quatro utilizam outros livros.

As professoras apontaram alguns materiais que utilizam para elaborar o planejamento das aulas. O material mais utilizado é o livro didático o qual foi apontado por oito professoras como sendo o mais importante e o projeto político pedagógico foi apontado por cinco professoras como item menos relevante.

Sobre o livro didático, sete professoras responderam que utilizam este material em sua prática pedagógica e nove participaram da escolha para utilização na escola. Na avaliação do material, sete professores o definem como “bom” e quatro responderam que o livro didático é “ótimo”.

Ainda sobre o livro didático, sete professoras responderam que o material é adequado para o nível de compreensão das crianças e quatro responderam que o conteúdo do livro é relativamente adequado. Sobre a natureza das atividades seis professores responderam que o

livro didático é relativamente adequado, quatro apontaram como adequado e uma professora não respondeu esta questão.

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

A partir destes dados observa-se que em nenhum aspecto o livro didático é considerado inadequado para ser utilizado em sala de aula. Nesse momento, cabe mencionar o trabalho desenvolvido por Edilson Chaves (2014), quando analisa o uso do livro didático por professores de História do Ensino Médio. Ele traz um dado curioso, ou seja, o fato de que os jovens atribuem grande valor ao livro didático, consideram-no material de confiança, porém, afirmam que dificilmente aprendem com o livro didático. Destacam que a aprendizagem ocorre por outros meios, tais como: uso da internet, conversas com outras pessoas, programas de televisão entre outros.

Em relação às práticas de leitura, três professoras citaram como mais relevante a consulta ao livro didático, três professores apontaram que utilizam textos do livro didático e dois utilizam leitura de outros textos informativos relacionados ao conteúdo.

O item menos relevante para a prática de leitura que foi apontada por oito professores são os trabalhos sobre livros lidos em classe ou em casa pelos alunos.

Sobre as atividades de escrita realizadas em sala de aula, numa escala de importância relacionada pelos próprios professores, observamos que a consciência fonológica foi citada como mais relevante apontada por cinco professores; a segunda atividade mais importante com quatro respostas é o conhecimento do alfabeto, a terceira atividade mais considerada é o desenho apontado por três professores, e a menos relevante é a escrita a partir de questionários.

Nove professores responderam que trabalham todos os dias com a oralidade em sala de aula, um respondeu que trabalha às vezes e uma professora não respondeu a esta pergunta.

Dez professores responderam que trabalham práticas de leituras todos os dias em sala de aula e uma professora não respondeu.

Na escola não há biblioteca, quando há alguma atividade para trabalhar com livros, os professores levam o acervo do PNLD para a sala de aula, desta forma oito professores responderam que não levam os alunos à biblioteca, um respondeu raramente, e dois não responderam.

Dez professores responderam que têm alunos com dificuldades de aprendizagem em sala, um deixou a questão sem resposta.

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

O instrumental possibilitou ainda observar sobre os temas que consideram trabalhar a temática educação do campo. Quanto a essa temática, seis professores responderam que trabalham com a temática do campo, um respondeu que não trabalha e três apontaram que trabalham às vezes. Ainda uma professora não respondeu a essa questão.

No momento de apresentar como trabalham a temática do lugar que vivem, quatro professores responderam que utilizam o “Agrinho¹⁶” nas práticas em sala de aula.

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

A intenção do referido programa é enfatizar os temas que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais, como meio ambiente, saúde, cidadania, entre outros. Nada

¹⁶ O Programa Agrinho teve seu início em 1995, quando foi desenvolvida a proposta pedagógica que tinha por essência os “temas transversais” e o primeiro material para alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. (...) Em 1996 iniciou-se a implantação do programa de forma piloto em cinco municípios paranaenses. No ano seguinte, com base na elevada receptividade e participação da comunidade escolar, buscou-se agregar à temática inicial dos agrotóxicos outros temas relativos à questão da saúde. Em 1998 ampliaram-se e aprofundaram-se as temáticas relativas ao Meio Ambiente (solo, biodiversidade, água e clima) e foi incluído o tema Cidadania, que incorporou as temáticas relativas a Trabalho e Consumo, Temas Locais e Civismo. Em meados de 2002, o Programa passa por mais uma ampliação para contemplar outros temas que se faziam igualmente Prioritários: Meio Ambiente, Saúde, Cidadania e Trabalho e Consumo. Novos materiais são desenvolvidos, desta vez para alunos e professores. Desde 2007 além das escolas da rede pública de ensino, atua também com a rede particular de ensino, tendo a proposta pedagógica baseada na interdisciplinaridade e na pedagogia da pesquisa. Em 2008 mais de 95 % dos municípios paranaenses aderiram ao Programa Agrinho. Ao aderir ao programa os municípios podem solicitar sem qualquer ônus, capacitação dos professores e envio de materiais para todas as crianças e adolescentes regularmente matriculados nas escolas públicas municipais ou estaduais.

Fonte: http://www.agrinho.com.br/beta/area_publica/controles/ScriptPublico.php?cmd=home#

Acesso em 19 de maio de 2014.

se menciona a respeito da participação efetiva da população na definição de políticas públicas para o campo e para a escola do campo. (SOUZA, 2011, p. 30).

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

Sobre as brincadeiras, dez professores apontaram-nas como muito importante; um professor considerou como importância relativa. Quanto aos jogos, onze professores consideraram como muito importante para o processo de aprendizagem e quanto às atividades artísticas, oito professores consideraram muito importante e três consideraram como importância relativa, já nas atividades artísticas dez consideraram como muito importante e uma professora considerou como importância relativa.

Na Escola Rural Municipal Senador Alô Guimarães localizada no Município de Fazenda Rio Grande, duas professoras responderam ao instrumental, ambas responderam que têm acesso a livros didáticos e internet, uma respondeu que também tem acesso ao projeto político pedagógico e a outros materiais. Sobre os materiais que elas utilizam para elaborar o planejamento das aulas, as duas professoras apontaram o livro didático, a internet e outros livros.

Uma professora participou da escolha do livro didático, enquanto a outra não teve essa oportunidade, pois está trabalhando na escola desde o início do ano de 2013. Uma professora qualifica o livro didático como “bom”, e a outra professora disse que o livro é “médio”.

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

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

Sobre as atividades de escrita realizadas em sala de aula, o trabalho mais relevante apontado pelas duas professoras é a escrita espontânea e produção textual. Com relação à segunda atividade mais relevante uma professora respondeu que é a escrita de palavras

enquanto a outra considerou a busca de palavras no dicionário. Em terceiro lugar, uma professora considerou os desenhos e a outra a escrita de frases e como atividades menos relevante para o trabalho, a escrita. Uma professora considerou a cópia de textos da lousa e a outra colocou a cópia de texto do livro didático como atividades de escrita de menor relevância.

As duas professoras trabalham em sala com os gêneros textuais poéticos, informativos, narrativos, descritivos, história em quadrinhos, de instrução, tabelas, gráficos. As professoras dizem trabalhar todos os dias a oralidade com os alunos e realizam também todos os dias atividades de leitura com os alunos.

A escola não tem biblioteca, desta forma as professoras não realizam atividades que necessitem levar os alunos a este espaço. As duas professoras têm alunos com dificuldades de aprendizagem.

Sobre o planejamento e definição das atividades propostas em classe, as duas professoras seguem sugestões ou propostas de diferentes livros didáticos ou revistas especializadas e constroem as próprias atividades.

As duas professoras abordam a temática da realidade dos alunos que vivem no campo, nos trabalhos em sala de aula e ambas consideram como muito importante para a aprendizagem dos alunos as atividades diferenciadas como: brincadeiras, jogos, atividades artísticas e atividades físicas.

Nesta escola foi desenvolvida a pesquisa de mestrado de Pianovski (2012) que teve como objetivo investigar a viabilidade da utilização de jogos na mediação da aprendizagem de alunos de escolas multisseriadas. Tal pesquisa evidenciou que os jogos possibilitam novas aprendizagens por meio das interações e trocas de experiências entre os alunos, consistindo num recurso fundamental a ser utilizado pelo professor. Também constatou-se o potencial inerente ao contexto da multissérie e a necessidade de uma prática diferenciada para estas escolas, que rompa com o paradigma da seriação.

Na escola Emiliano Pernetá, situada em Tijucas do Sul, responderam ao instrumental cinco professoras.

Em relação aos materiais para leitura disponíveis na escola, podemos destacar que todas as professoras têm acesso a livros didáticos, internet, proposta curricular, projeto político pedagógico, além de outros materiais como jogos, revistas, jornais e também há troca de experiências entre as professoras.

Os materiais que as professoras utilizam para a realização de seu planejamento de aula são: livros didáticos, internet, livros particulares, proposta curricular e o projeto político

pedagógico.

Três professoras qualificaram o livro didático como bom e duas o consideraram de média qualidade.

Em relação à adequação do nível de compreensão das crianças, três professoras responderam que o livro didático é adequado e duas professoras o consideraram relativamente adequado. Quanto à natureza das atividades contidas no livro didático, três professoras responderam que são adequadas e duas professoras consideram relativamente adequadas. Em relação ao recorte e atualidade dos temas abordados no livro didático, três professoras responderam que são adequadas e duas consideram relativamente adequadas.

Duas professoras dizem que a quantidade de exercícios presente no livro didático é adequada e três professoras consideram relativamente adequada.

Em relação à qualidade e pertinência das ilustrações trazidas pelo livro didático, duas professoras responderam ser adequadas e três relativamente adequadas.

Em relação às prioridades das atividades de leitura em sala de aula, três professoras consideraram que a mais importante é a leitura de textos diversos e duas que é leitura de textos informativos.

Em relação à prioridade sobre as atividades de escrita realizadas em sala de aula, as respostas organizam-se da seguinte maneira: três professoras consideram mais importantes atividades que privilegiem o conhecimento do alfabeto, duas a consciência fonológica.

Quanto à frequência com que trabalha atividades de leitura com os alunos, todas as professoras relataram que trabalham todos os dias. A escola Emiliano Pernetá não possui biblioteca. Três professoras destacaram que têm alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e duas professoras responderam que seus alunos não apresentam nenhuma dificuldade.

Em relação ao planejamento e definições das atividades propostas em classe, todas as cinco professoras responderam que utilizam propostas de diferentes livros didáticos ou de revistas especializadas, constroem as próprias atividades, utilizam atividades de anos anteriores e quatro destacaram que, além disso, também utilizam o próprio livro didático dos alunos e elaboram as atividades em conjunto com outros professores.

Quanto à especificidade de temas relacionados à realidade do campo em sua prática, três professoras disseram que abordam esses temas com frequência e duas responderam que às vezes esse tema é trazido para as aulas.

Na escola Leopoldo Jacomel, situada em Tijucas do Sul, responderam ao instrumental quatro professoras.

Em relação aos materiais para leitura disponíveis na escola, todas as professoras têm acesso a livros didáticos, internet, Proposta Curricular, Projeto Político Pedagógico, além de outros materiais como jogos, revistas e jornais.

Os materiais que as quatro professoras utilizam para realização de seu planejamento de aula são: primeiramente livros didáticos, depois, internet, livros particulares, Proposta Curricular e Projeto Político Pedagógico.

O livro didático é utilizado às vezes pelas professoras em sua prática de sala de aula, sendo que apenas uma participou da escolha do livro e todas as professoras o qualificaram como médio.

Quanto à adequação do livro, em todos os aspectos foram considerados pelas professoras como relativamente adequados.

Como ordem de prioridade em relação às atividades de leitura realizadas em sala de aula, as professoras consideraram como mais relevante a leitura de palavras ou reconhecimento de palavras em um texto, depois a leitura de frase ou reconhecimento de um trecho em um texto e por fim atividades de interpretação de texto.

Como atividade de menor relevância em relação à leitura, as professoras citaram os “trabalhos sobre livros lidos em classe ou em casa”.

Em relação às atividades de escrita, como ordem de prioridade para três professoras é o conhecimento do alfabeto e a consciência fonológica. E como item de menor relevância em relação às atividades de escrita, três professoras responderam ser a cópia de textos do livro didático e uma a escrita a partir de questionários.

Nenhuma professora diz trabalhar todos os gêneros literários. Todas as professoras realizam trabalhos de leitura e oralidade diariamente com seus alunos.

Nenhuma professora respondeu a questão relacionada à biblioteca, pois em questões anteriores, observamos que a escola não possui biblioteca.

Todas as professoras relatam que tem alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em relação ao planejamento das atividades propostas em classe, todas as quatro professoras responderam que primeiramente recorrem a sugestões ou propostas de diferentes livros didáticos, depois dizem elaborar as próprias atividades, além disso, três professoras citaram também a utilização de outras fontes, como a internet e duas professoras dizem seguir o livro didático.

Quando questionadas se abordam temas relacionados à realidade do campo, em unanimidade responderam que sim.

Na questão sobre a importância das atividades como brincadeiras, jogos, atividades artísticas e atividades físicas para o processo de aprendizagem todas as professoras consideram ser de muita importância.

Escola Mercedes Marques dos Santos - Campo Magro treze professoras responderam ao instrumental dentre elas a direção e coordenadoras pedagógicas, que não atuam diretamente em sala de aula.

Em relação aos materiais de leitura que as professoras têm acesso na escola, todas apontaram o livro didático, outros livros, a proposta Curricular e o Projeto Político Pedagógico.

Quanto aos materiais utilizados para elaborar o planejamento de aula: doze professoras citaram o livro didático e outros livros como materiais de apoio. Para nove delas, além do livro didático, utilizam o Projeto Político Pedagógico, cinco delas citaram também o uso da internet e a proposta curricular. Seis professoras utilizam ainda jornais, revistas, livros particulares e troca de experiências.

Em relação à escolha do livro didático, seis professoras participaram da escolha, seis não participaram e uma não respondeu.

Dez professoras qualificam o livro didático como sendo “bom”, duas, como “ótimo” e uma professora não utiliza o livro didático.

Na questão sobre a adequação do livro didático, quanto ao nível de compreensão das crianças, sete professoras responderam que o livro é relativamente adequado, quatro consideram adequado, e duas professoras não responderam. Quanto às atividades que o livro didático apresenta, oito professoras qualificaram como relativamente adequadas, três dizem ser adequadas e duas não responderam.

Em relação ao recorte e atualidade dos temas abordados pelo livro didático, seis professoras qualificam como adequados, cinco relativamente adequados e duas professoras não responderam. Quanto à qualidade e pertinência das ilustrações dispostas no livro didático, seis professoras responderam que estão relativamente adequadas, cinco adequadas e duas professoras não responderam.

Na questão sobre a prioridade das atividades de leitura em sala de aula, quatro professoras responderam que a prioridade de atividade realizada é da leitura de texto do livro didático, para duas professoras é a interpretação de textos, duas professoras consideram prioridade a leitura de palavras ou reconhecimento de palavras em texto, uma professora considera prioridade a leitura de textos diversos, uma professora destaca a leitura dos textos

produzidos pelos alunos, uma professora ressalta a leitura de literatura infantil, uma cita a utilização de leitura de imagens e uma professora não respondeu.

Em segundo lugar, a leitura de texto do livro didático é mais importante para três professoras, a leitura de outros textos informativos relacionados ao conteúdo está em segundo no grau de importância para três professoras. A interpretação de textos é a segunda atividade mais importante para duas professoras, outras duas professoras destacam como segunda atividade mais importante a leitura de frase ou reconhecimento de um trecho em um texto, a leitura de textos diversos é a segunda atividade mais importante para uma professora, e uma professora destaca como segunda atividade de leitura mais importante os trabalhos sobre livros lidos em classe ou em casa.

A atividade relacionada à leitura de menor relevância para sete professoras são os trabalhos sobre livros lidos em classe ou em casa, para uma das professoras é a leitura de textos do livro didático, para uma professora é a leitura de textos diversos, e a leitura de frase ou reconhecimento de um trecho em um texto é a atividade de leitura de menor importância para uma professora. Uma das professoras assinalou que a leitura de história em quadrinhos é a atividade de leitura de menor relevância. Duas não responderam a essa questão.

Em relação à prioridade sobre as atividades de escrita realizadas em sala de aula, cinco professoras destacaram como mais importante o conhecimento do alfabeto, quatro professoras destacaram a consciência fonológica, duas delas o desenho, e uma professora considerou o ditado como atividade de escrita mais importante.

Como segunda atividade de escrita mais importante, cinco professoras destacaram o conhecimento do alfabeto, para três professoras é a escrita de palavras, para duas professoras, a segunda atividade de escrita mais importante é a consciência fonológica, a cópia de textos da lousa é segunda atividade de escrita mais importante para uma das professoras. Uma das professoras não respondeu a essa questão.

Quanto às atividades de escrita de menor relevância, três professoras destacaram ser a cópia de textos da lousa, para três professoras, é a cópia de textos do livro didático. A busca de palavras no dicionário é a atividade de escrita de menor relevância para duas professoras, outras duas destacam o desenho, e para uma professora é o ditado. A escrita espontânea e produção textual é a atividade de escrita de menor relevância para uma das professoras. Uma professora não respondeu a essa questão.

Quanto aos gêneros trabalhados em sala de aula as professoras dizem abordar predominantemente textos poéticos, informativos e narrativos, em menor frequência os textos

descritivos, de instrução e histórias em quadrinhos. Tabelas, gráficos e obras de arte são os gêneros menos mencionados.

Na questão sobre a frequência em que trabalha oralidade com os alunos, doze professoras relataram que trabalham todos os dias.

Sobre a frequência em que trabalha leitura com os alunos, onze professoras relataram que trabalham todos os dias, uma delas disse trabalhar às vezes e uma professora não respondeu a essa questão.

Dez professoras levam seus alunos semanalmente à biblioteca, uma professora raramente realiza essa atividade e uma professora nunca realiza essa atividade. Uma professora não respondeu essa questão.

Doze professoras dizem que há alunos com dificuldades de aprendizagem em sua classe e uma professora não respondeu.

Referente ao planejamento das atividades propostas em classe, doze professoras responderam que constroem as próprias atividades, dez delas seguem sugestões ou propostas de diferentes livros didáticos ou revistas especializadas, oito professoras seguem o próprio livro didático dos alunos, quatro elaboram as atividades em conjunto com outros professores, três professoras utilizam atividades de anos anteriores. Uma professora respondeu que também utiliza outras fontes e uma professora não respondeu a essa questão.

Em relação à abordagem de temas relacionados à realidade do campo em sua prática na sala de aula, oito professoras responderam que às vezes abordam a temática, outras quatro professoras dizem que sempre abordam e uma professora não respondeu.

Na questão referente à importância das atividades para o processo de aprendizagem (brincadeiras, jogos, atividades artísticas e atividades físicas), todas as professoras consideram que tais atividades têm muita importância.

Na **Escola Rural Municipal Rui Barbosa**, localizada no município de Araucária, oito professoras participaram da pesquisa.

Todas as professoras responderam que têm acesso aos livros didáticos, à proposta curricular e ao projeto político pedagógico. Duas professoras não têm acesso à internet.

Para a elaboração do planejamento de aula, todas as professoras utilizam o livro didático, quatro utilizam também a proposta curricular e duas não responderam.

Seis professoras qualificam o livro didático como médio, uma como ótimo e uma professora não respondeu a essa questão.

Cinco professoras consideram o conteúdo do livro didático adequado ao nível de compreensão das crianças e três professoras consideram relativamente adequado. Em relação

à natureza das atividades, quatro professoras consideram adequadas e quatro relativamente adequadas. Quatro professoras consideram adequados o recorte e atualidade dos temas trazidos pelo livro didático. Três professoras consideram relativamente adequados e uma professora não respondeu a essa questão.

Em relação à quantidade de exercícios presente no livro didático, cinco professoras consideram-na adequada e três, relativamente adequada. Em relação à qualidade e pertinência das ilustrações, cinco professoras consideram que o livro didático é adequado e três, relativamente adequado.

Em relação às atividades de leitura realizadas em sala de aula, três professoras apontaram como atividade mais relevante, a leitura de textos diversos, para duas professoras a atividade mais relevante é a leitura de outros textos informativos relacionados ao conteúdo. Uma professora apontou os textos produzidos pelos alunos. A leitura de texto do livro didático é a atividade mais relevante para uma das professoras e a leitura de literatura infantil é relevante para uma das professoras.

E como item de menor relevância sobre as atividades de leitura realizadas em sala de aula, três professoras citaram os trabalhos sobre livros lidos em classe ou em casa, duas para leitura de palavras ou reconhecimento de palavras em um texto, duas para leitura de frases ou reconhecimento de um trecho em um texto e uma para a leitura de histórias em quadrinhos.

Em relação às atividades de escrita realizadas em sala de aula, cinco professoras citaram como atividade mais importante o conhecimento do alfabeto. Uma professora disse ser a escrita espontânea e produção textual, uma ressaltou a consciência fonológica e uma professora destacou a cópia de textos da lousa.

A atividade de escrita menos relevante, para quatro professoras é a cópia de texto do livro didático, duas para a cópia de textos da lousa e para duas delas é o ditado.

Todas as professoras costumam trabalhar com todos os gêneros textuais: poéticos, informativos, narrativos, descritivos, histórias em quadrinho, instrucionais, tabelas e gráficos.

Na escola não há biblioteca. Em cada uma das salas de aula há estantes com livros de literatura infantil para os professores desenvolverem as atividades de leitura.

As oito professoras responderam ter alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A questão sobre: como planejam e definem as atividades propostas em classe, todas as oito professoras seguem sugestões ou propostas de diferentes livros didáticos ou de revistas especializadas, constroem as próprias atividades e em conjunto com outros professores. Ainda, cinco professoras seguem o livro didático dos alunos, quatro professoras também

utilizam atividades de anos anteriores e outras quatro dizem utilizar também outras fontes como a internet para elaborar a aula.

Todas as professoras dizem abordar temas da realidade do campo nas atividades que trabalham com os alunos.

Participaram nove professores na escola Municipal Rosa Pichet, localizada no município de Araucária. Em relação ao planejamento da aula, as professoras utilizam predominantemente o livro didático, classificando-o como o material de apoio mais importante. Oito professoras dizem utilizar também a proposta curricular, internet e revistas.

Quanto à adequação do livro didático em relação ao nível de compreensão das crianças apenas duas professoras consideram adequado. Em relação à natureza das atividades presente no livro didático, todos consideram o livro relativamente adequado.

Quanto ao recorte e atualidade dos temas abordados no livro didático, três professoras consideram adequados e seis relativamente adequados. Cinco professoras consideram a quantidade de exercícios, e a qualidade e pertinência das ilustrações adequadas e três professoras consideram relativamente adequadas.

Todas as professoras dizem ter alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Em relação às atividades de escrita, todos os professores consideram o conhecimento do alfabeto como atividade mais importante e as atividades de cópias do livro didático como a atividade de escrita menos importante.

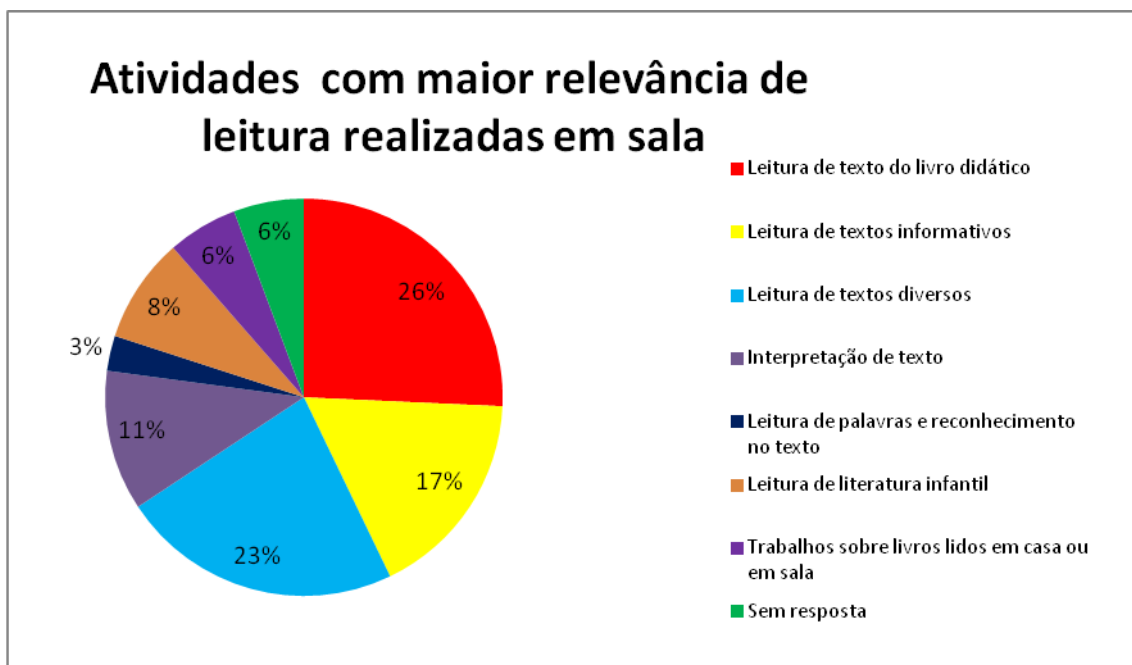
Em relação ao planejamento da aula, todas as professoras dizem que elaboram suas atividades e seis professoras dizem também seguir o livro didático.

Todas as professoras consideram brincadeiras, jogos, e atividades artísticas e físicas como muito importante no processo de aprendizagem.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS SETE ESCOLAS PESQUISADAS

A seguir serão apresentados os resultados das pesquisas realizadas com base no instrumental aplicado aos professores das sete escolas, como também a análise destes dados, no que tange aos elementos da prática pedagógica do professor. Cabe destacar que este instrumental teve como objetivo observar as condições de letramento destes professores. O primeiro gráfico aborda a importância que os professores atribuem às atividades com maior relevância de leituras realizadas em sala de aula.

GRÁFICO 1 – ATIVIDADES COM MAIOR RELEVÂNCIA DE LEITURA



Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

Constata-se a preocupação com a leitura em sala de aula e a utilização de diversos materiais, no entanto de acordo com o gráfico a maior relevância está na leitura de texto do livro didático e de textos diversos, com menor ênfase em atividades de interpretação.

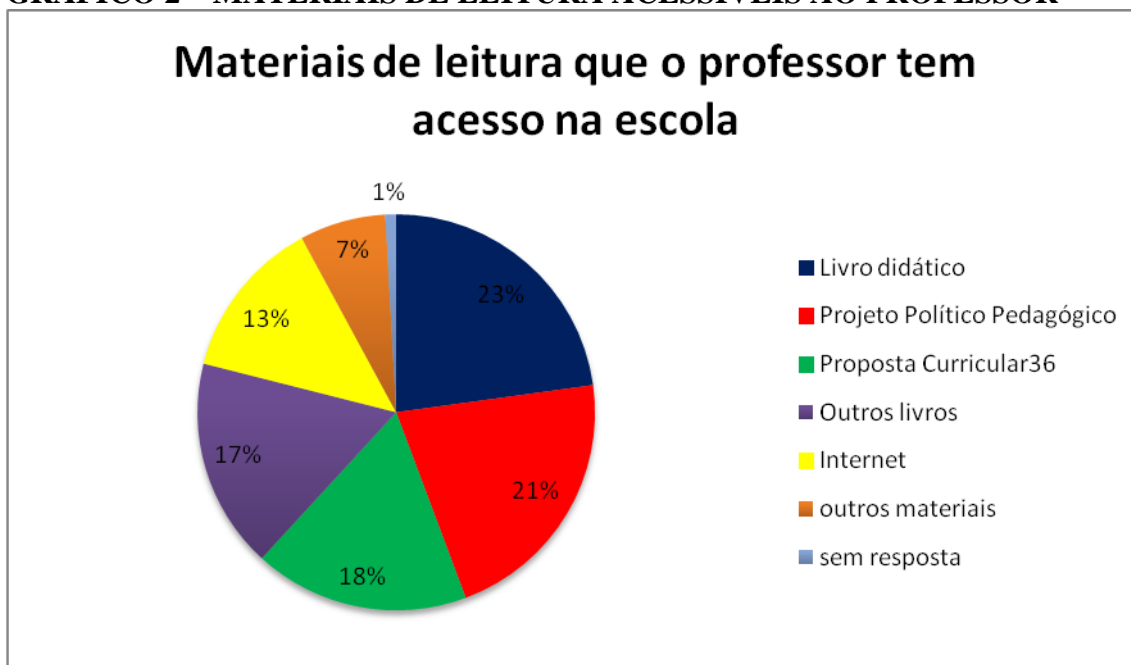
Trabalhar o conhecimento como ato político, voltado para a transformação social, exige investimento em estudo por parte do professor e provocação do mesmo em relação aos alunos. A leitura da palavra escrita e do mundo, como escreve Freire em diversas obras, é essencial para o processo de libertação. Não se trata de dizer a palavra para outros, mas de construir o diálogo com o outro. Nas escolas, existem muitos profissionais inquietos com o processo formativo, com as rotinas avaliativas nacionais e locais e com a apropriação do conhecimento pelo coletivo de estudantes. Recentemente uma professora questionou: como posso trabalhar com a concepção dos temas geradores se tenho um ano para fazer a minha atividade? Nota-se a necessidade de que o professor pense para além do ano de trabalho, pense o processo educativo. Seis meses ou mais podem ser necessários para a construção de temas gerados junto com alunos e comunidade escolar.

Ocorre que após esse processo dialógico, de construção conjunta dos temas, a dinâmica pedagógica da escola será outra. Para isso, é necessário superar o paradigma disciplinar e anual. A formação escolar ocorre em etapas, mas a formação humana é contínua. A perspectiva defendida no projeto observatório da educação é a da emancipação humana, por isso, constantemente o exercício de problematização coletiva sobre a cultura da escola,

construída historicamente. Conforme escreve Suchodolski (1976), a ideologia da educação tem dois caminhos. Pode estar a serviço da classe dominante ou a serviço da classe dominada.

O próximo gráfico apresenta os materiais de leitura que o professor tem acesso na escola.

GRÁFICO 2 – MATERIAIS DE LEITURA ACESSÍVEIS AO PROFESSOR



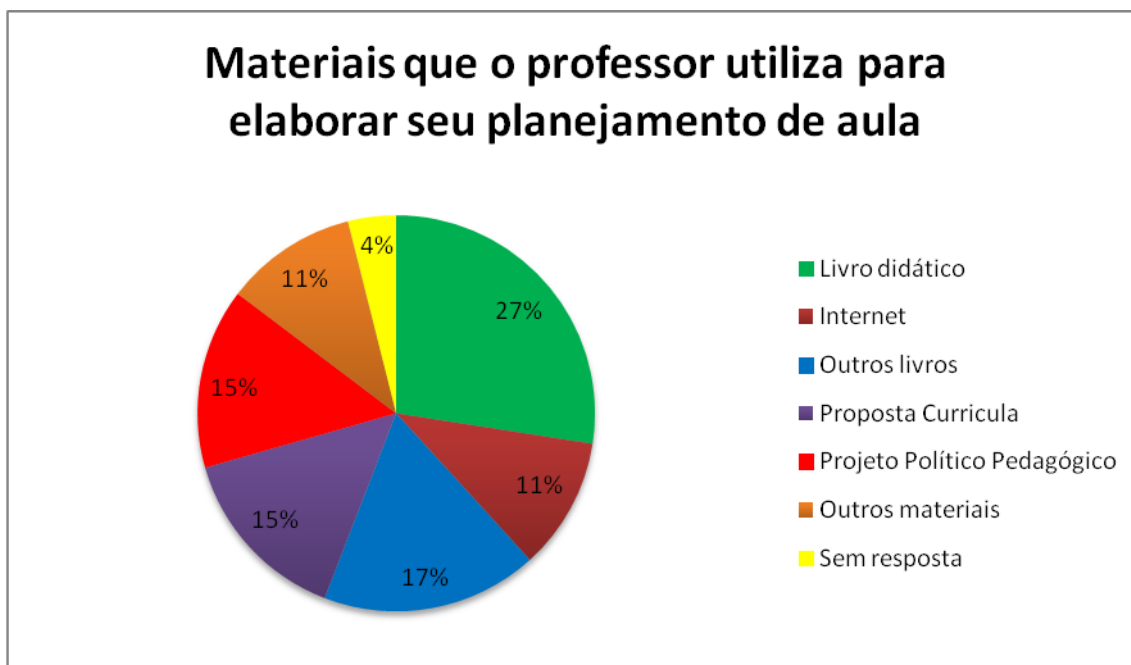
Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

Verifica-se que o material didático tem sido a principal fonte de leitura dos professores. Documentos pedagógicos também têm destaque entre os materiais de leitura.

Um dos problemas a ser enfrentado na educação brasileira diz respeito à condição de leitor por parte do professor. Parece estar enraizada a cultura de que o professor é aquele que lê manuais didáticos, que se preocupa com o que fazem em sala de aula. Entretanto, para a concepção emancipatória de educação, o professor é sujeito da prática pedagógica e necessita ter condições e disposição para os estudos extraescolares, sob a pena de correr o risco de encontrar-se na mesma situação dos alunos, o que evidenciaria o despreparo para o aprofundamento dos conhecimentos em sala de aula.

Quanto ao gráfico 3, este se refere aos materiais que o professor utiliza no planejamento de suas aulas.

GRÁFICO 3 – MATERIAIS UTILIZADOS PELO PROFESSOR NO PLANEJAMENTO DA AULA

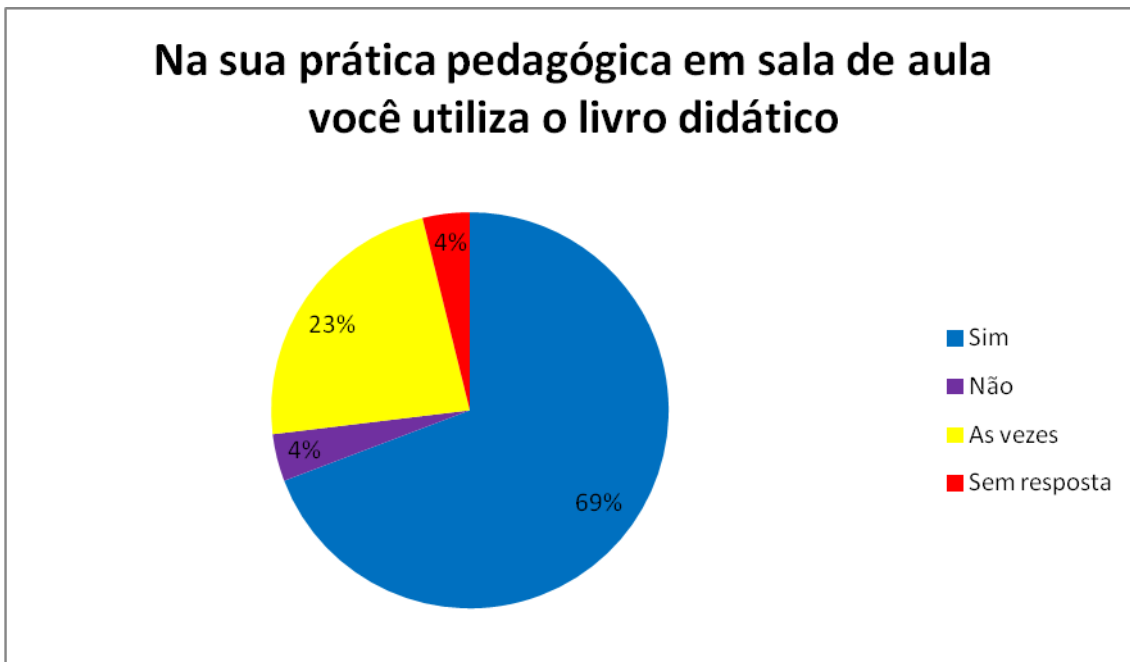


Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

Nota-se que o livro didático, internet e outros livros são os materiais mais utilizados no preparo das aulas. O site Google tem sido muito citado pelos professores como fonte de informação; os outros livros podem ser livros didáticos, porém não os adotados na escola. Verifica-se que a fonte de estudo do professor é bastante reduzida, haja vista a quase ausência de utilização de sites de pesquisas tais como IPARDES, IBGE, instâncias governamentais, universidades etc. Ou seja, a cultura da busca de informação imediata marca a prática pedagógica. Há um paradigma a ser superado que é o da busca da informação como sendo conhecimento. Aqui vale lembrar Konder (2002), onde há conhecimento há ideologia; onde há ideologia há algum conhecimento. As escolas carecem de conhecimento e, muitas vezes, estão repletas de ideologias. É necessário reconhecer essa situação-limite para ser possível a sua superação e utilização de fontes seguras de conhecimento, tais como núcleos de pesquisa, institutos entre tantos outros que enriquecem o processo pedagógico e alertam os alunos para outro tipo de pesquisa, que é a científica.

O gráfico 4, 5 e 6 abordam aspectos da utilização do livro didático em sala de aula.

GRÁFICO 4 – UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA



Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

Os dados revelaram que 69% das professoras utilizam o livro didático como um recurso facilitador da aprendizagem e um instrumento de apoio à prática pedagógica. Cabe destacar que em muitas escolas este é o único recurso disponível aos professores. No entanto, com base nas pesquisas desenvolvidas destacamos que tais livros não contemplam a realidade das escolas localizadas no campo. De acordo com a Resolução /CD/FNDE nº 40 de 26 de julho de 2011, foi lançado o Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo (PNLD Campo), porém estes livros ainda não atendem as necessidades e demandas das escolas, quanto à valorização da identidade e da cultura da vida no campo.

GRÁFICO 5 – ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO



A grande maioria dos professores participa da escolha do livro didático. Importante é questionar o processo de escolha, os prazos para análise do material didático. Raras vezes os professores têm tempo hábil para analisar cuidadosamente e criteriosamente os materiais didáticos que chegam às escolas. Tivemos oportunidade de presenciar mesas repletas de livros didáticos para serem analisados pelos professores em curto período. A escolha do livro didático é uma situação-limite a ser enfrentada no contexto escolar, especialmente, nas gestões municipais, estaduais e no plano federal.

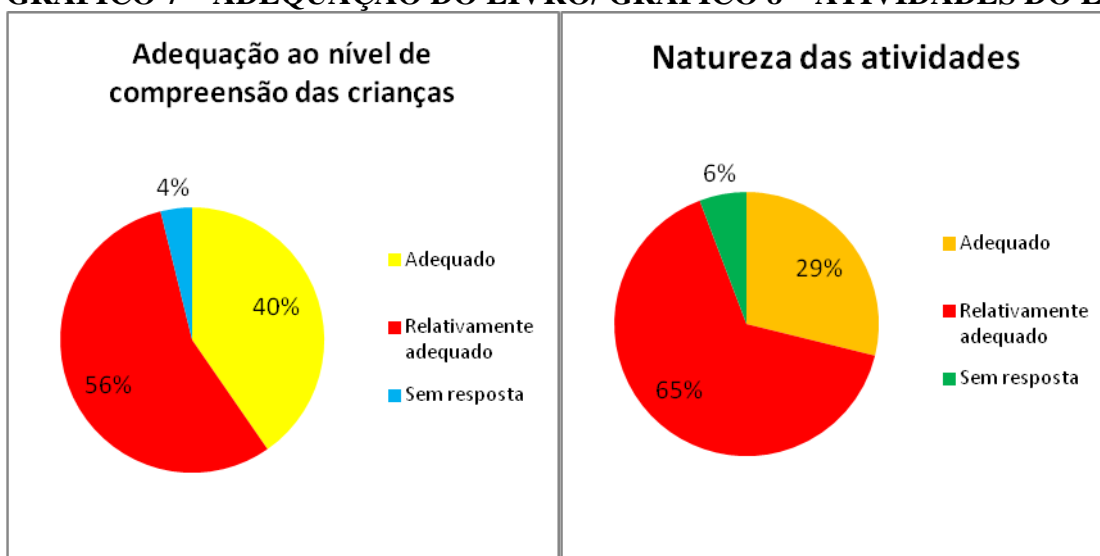
GRÁFICO 6 – QUALIFICAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO



Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

A maioria dos professores considera o livro didático “ótimo”, entretanto, reitera-se a questão anterior: Qual é o tempo que o professor tem para analisar o livro didático? Qual é a condição de formação que o professor possui para analisar o conteúdo do livro didático? Há uma lógica editorial na produção dos livros didáticos e, nem sempre, eles dão conta do aprofundamento dos conhecimentos universais numa perspectiva emancipatória. O campo brasileiro tem presença frágil nos livros didáticos. Com a edição do PNLD Campo ainda está por serem analisados os conteúdos dos livros e sua pertinência do ponto de vista da formação omnlateral pretendida, segundo a concepção da educação do campo.

GRÁFICO 7 – ADEQUAÇÃO DO LIVRO/ GRÁFICO 8 – ATIVIDADES DO LIVRO

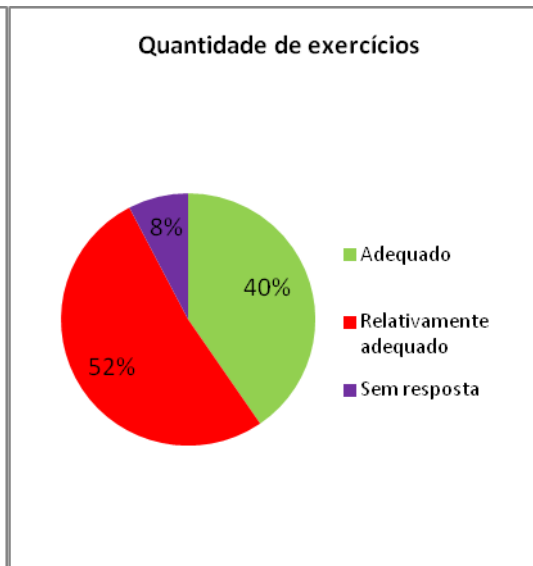


Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

GRÁFICO 9 – TEMAS



GRÁFICO 10 - EXERCÍCIOS



Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

Os gráficos acima revelam que os professores consideram as atividades relacionadas ao livro didático com uma porcentagem relativamente adequada e adequada em sua maioria. É preocupante estes dados, pois revelam a execução de atividades sem reflexão e sem constatação que estas podem interferir na ideologia de um mundo urbano e sem valorizar aspectos identitários do campesinato.

De acordo com estudos de Chaves (2006) o autor destaca a ausência da cultura popular nos livros didáticos ao fazer análise de diferentes obras com relação à música caipira nos manuais especificamente em História.

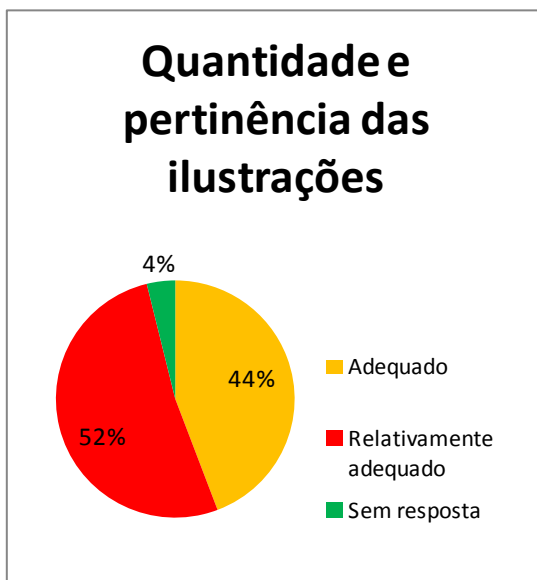
Chaves destaca a importância de um valor cultural expresso nas letras desse gênero, em que são músicas carregadas de significados, pois através da música é possível “determinar aspectos da cultura do passado que sobrevivem no presente como elementos carregados de sentido”. (CHAVES, 2006, p. 121).

Outro aspecto que também destaca ao fazer análise das obras constata-se que a maioria dos manuais didáticos trazem canções que pertencem a um universo urbano, sendo ausentes as canções do contexto rural.

Segundo Chaves e Garcia (2011) “livros escolares são artefatos culturais que, inseridos na escola, afetam diferentes dimensões da experiência escolar, em especial a dimensão do ensino”.

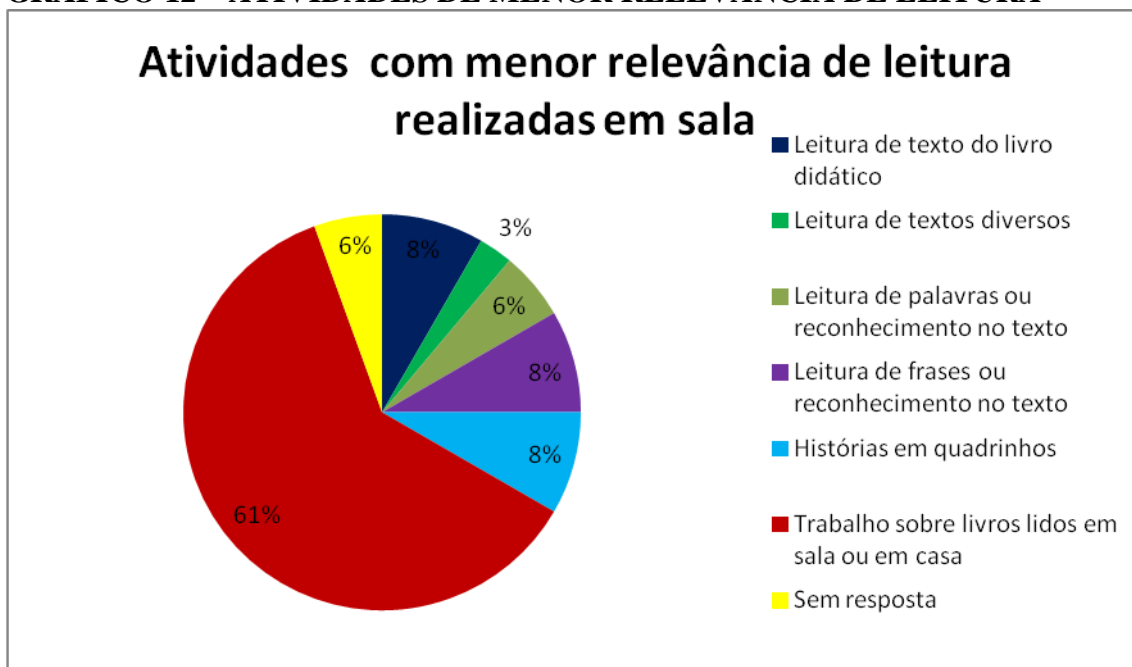
É extremamente importante a interpretação das músicas que retratam as questões sociais, políticas, econômicas e o que se percebe na pesquisa é a ausência tanto nos livros didáticos como nas práticas pedagógicas.

GRÁFICO 11 - ILUSTRAÇÕES



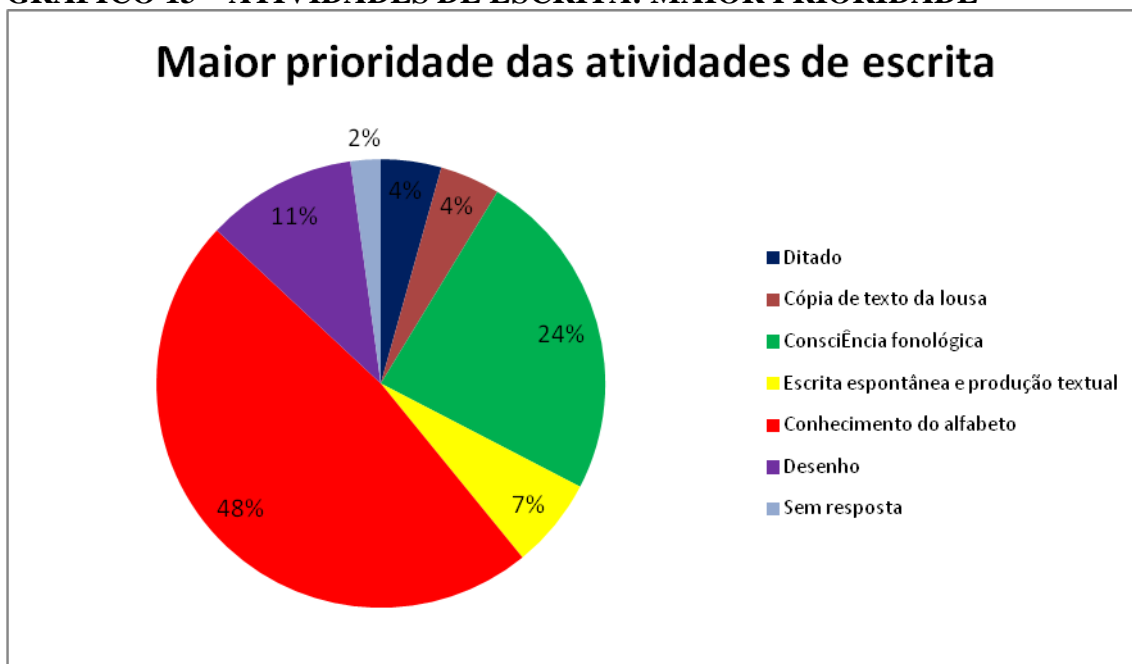
Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

GRÁFICO 12 – ATIVIDADES DE MENOR RELEVÂNCIA DE LEITURA



Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

GRÁFICO 13 – ATIVIDADES DE ESCRITA: MAIOR PRIORIDADE



Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

A maioria dos professores considera o conhecimento do alfabeto e a consciência fonológica como atividades de maior prioridade. Importante destacar que as atividades relacionadas à escrita espontânea e produção textual dos alunos são pouco trabalhadas.

A decodificação de grafemas e fonemas é importante no processo de alfabetização, mas não deve ser simples decodificação, mas sim, a apreensão do universo vocabular do aluno.

Nesse sentido Soares (2011, p. 16) afirma que “a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”.

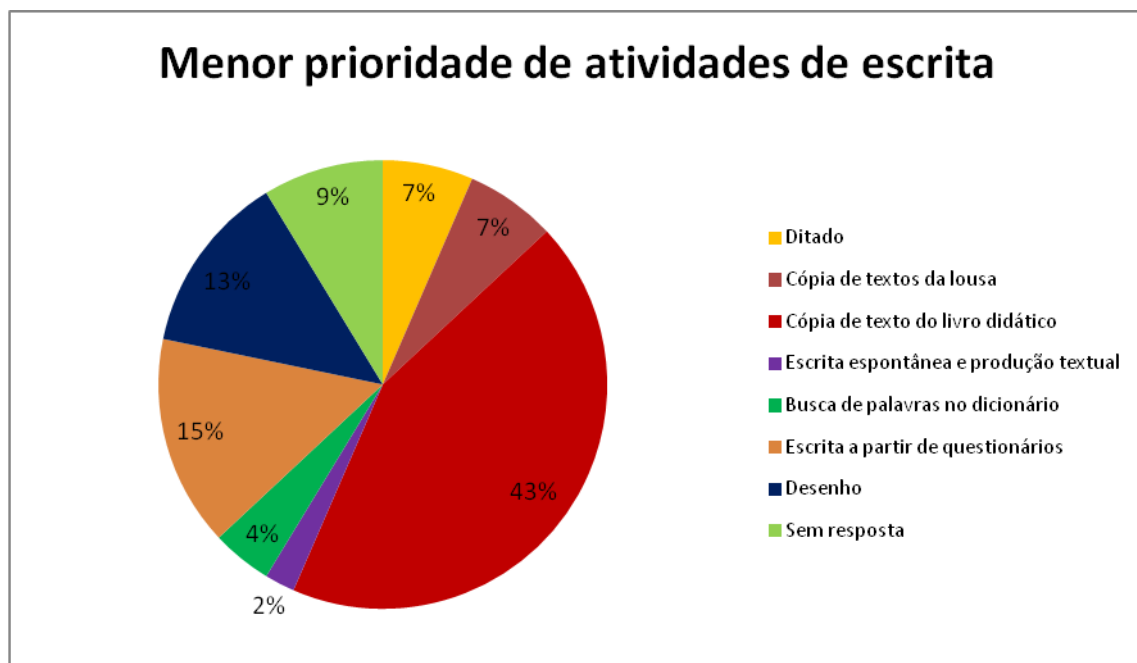
A obra de Paulo Freire produziu uma nova perspectiva no âmbito educacional, ao problematizar a alfabetização como um ato de criação, reflexão, conscientização e transformação, rejeitando a concepção bancária a qual vê a alfabetização como mera aquisição mecânica de codificação e decodificação de palavra e signos.

Para Freire a alfabetização é entendida não como uma técnica de leitura e escrita, mas como tomada de consciência, tendo um sentido social e uma intencionalidade política. Em suma:

Uma concepção de alfabetização que transforma o material e objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza — enfim: o método com que se alfabetiza, é uma concepção que põe o método a ser serviço de uma certa política e filosofia da educação...O método assume e respeita o alfabetizando como sujeito ativo e que traz experiências e sabedoria, que vive e sofre um lugar social, é a política e a filosofia da conscientização. (SOARES, 2011, 120 e 121)

Portanto, é imprescindível que as atividades criativas e espontâneas dos alunos façam-se mais presentes no cotidiano das práticas pedagógicas.

GRÁFICO 13 – ATIVIDADES DE ESCRITA: MENOR PRIORIDADE



Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

GRÁFICO 14 – GÊNEROS DE TEXTOS TRABALHADOS EM SALA DE AULA



Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

Observa-se que os textos informativos e os textos poéticos, segundo a pesquisa, atingem 14% da preferência. Em seguida, os textos narrativos, descritivos, instrucionais, e os gêneros textuais: tabelas, gráficos, histórias em quadrinho e obras de arte.

Gêneros textuais são textos de qualquer natureza, literários ou não literários e que são manifestados linguisticamente por meio de textos. Sempre que nos expressamos linguisticamente estamos fazendo algo social e discursivo. Assim, os gêneros textuais existem como mecanismo de organização das atividades sociocomunicativas do dia a dia.

Podem ser considerados exemplos de gêneros textuais: anúncios, convites, atlas, avisos, manual de instruções, panfletos, anúncios publicitários, programas de auditórios, bulas, cartas, cartazes, comédias, contos de fadas, crônicas, editoriais, entrevistas, contratos, decretos, discursos políticos, história de terror ou não, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias, etc.

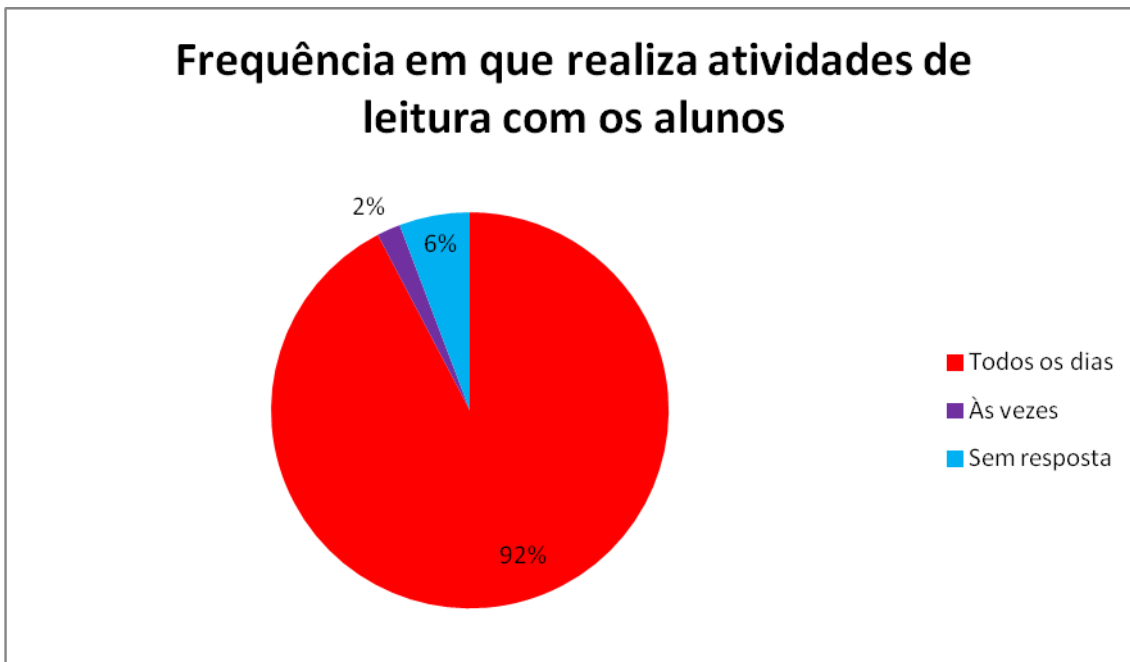
De acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1999, p.30), a escola deve “viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”, ou seja, deve articular as práticas sociais de uso dos gêneros textuais orais ou escritos que ocorrem fora da escola com as práticas no âmbito escolar.

GRÁFICO 15 - ORALIDADE

Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

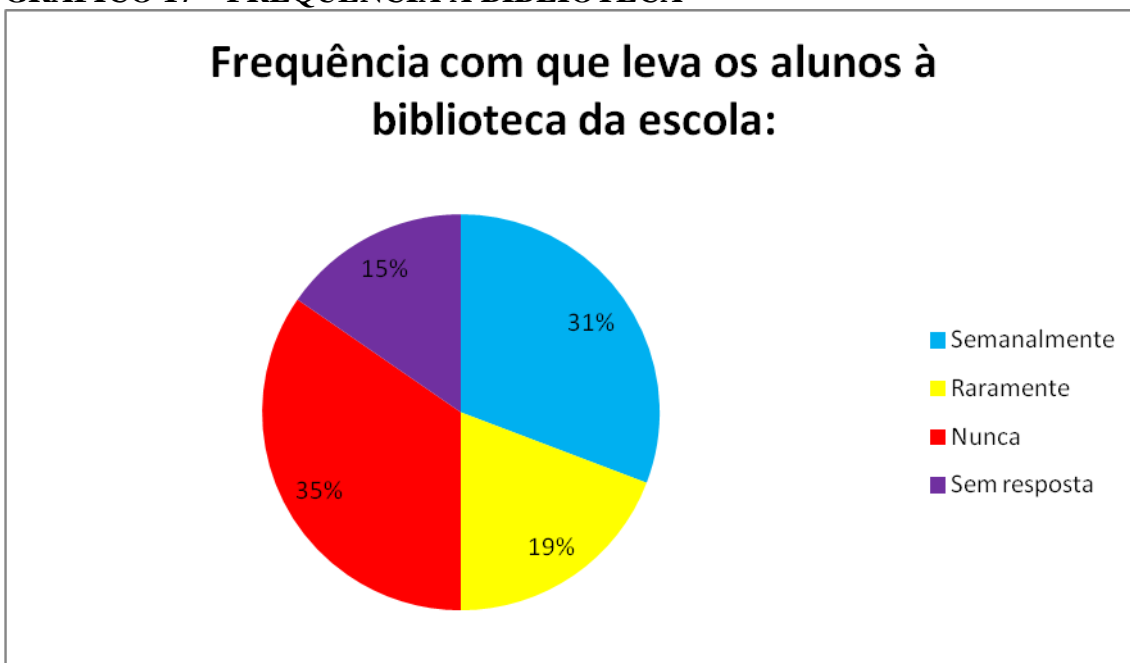
Os professores trabalham com frequência a oralidade em sala de aula. Não há como evitar esse tipo de atividade, uma vez que é necessária para a aquisição da leitura e da escrita. A oralidade adquire-se nas relações sociais desde o nascimento. Cabe à escola proporcionar momentos de interação com todos os envolvidos na instituição escolar, proporcionando atividades que envolvam os alunos e a comunidade escolar.

GRÁFICO 16 – ATIVIDADES DE LEITURA: FREQUÊNCIA



Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Pereira Rocha, 2014.

GRÁFICO 17 – FREQUÊNCIA À BIBLIOTECA



Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Rocha, 2014.

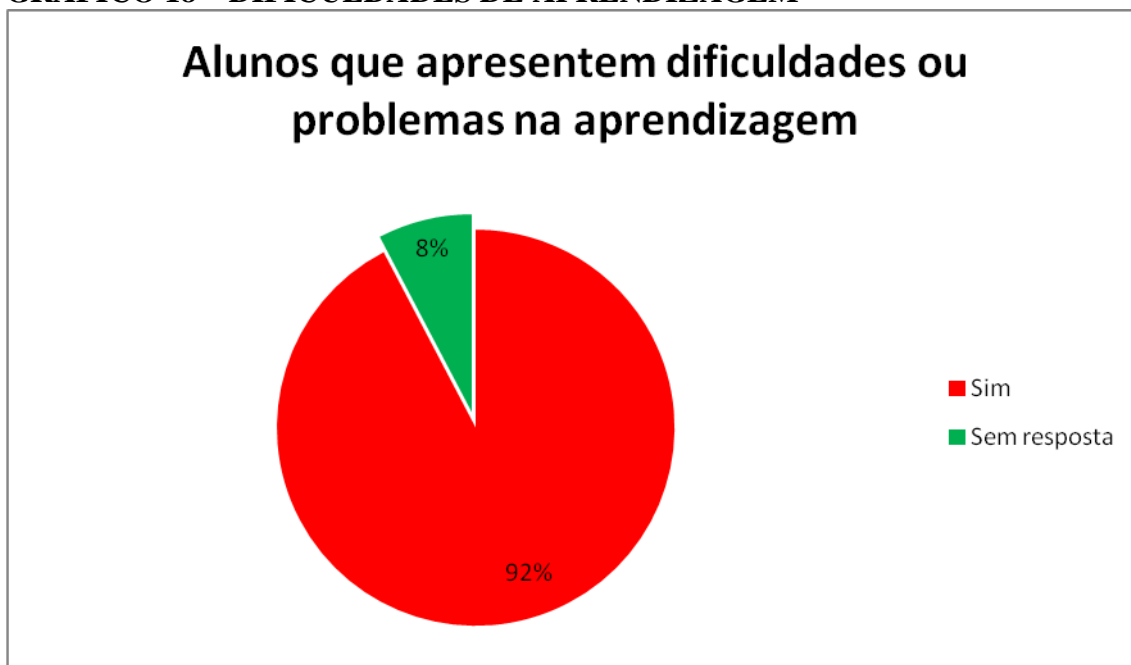
Os problemas enfrentados cotidianamente nas escolas localizadas no campo diz respeito à falta de um espaço adequado a biblioteca escolar. Um espaço que deveria ser constituído de vários acervos em que os alunos pudessem usufruir das leituras e pesquisas, pois se percebe uma fragilidade na escrita e leitura dos alunos e a biblioteca na escola seria um dos espaços fundamentais no estímulo não somente para os alunos, mas também para a comunidade e professores. E o que percebemos é a precariedade e a falta desse espaço, com

variedade de acervos e espaço adequado e digno proporcionando um ambiente estimulador de conhecimento e aprendizagem.

Gehrke e Bufem (2013, p. 110) afirmam que “Além da falta de espaço e acervo e da precária condição onde ele existe, destaca-se a falta de pessoal preparado para atuar nas bibliotecas”. Na pesquisa realizada por estes autores fica claro, a ausência de biblioteca e a precariedade nas escolas localizadas no campo. Os autores citados puderam detectar uma situação extremamente precária, e contando com recursos básicos nas poucas escolas existentes, o que demonstra descaso em relação a um recurso indispensável na educação da chamada Sociedade da Informação.

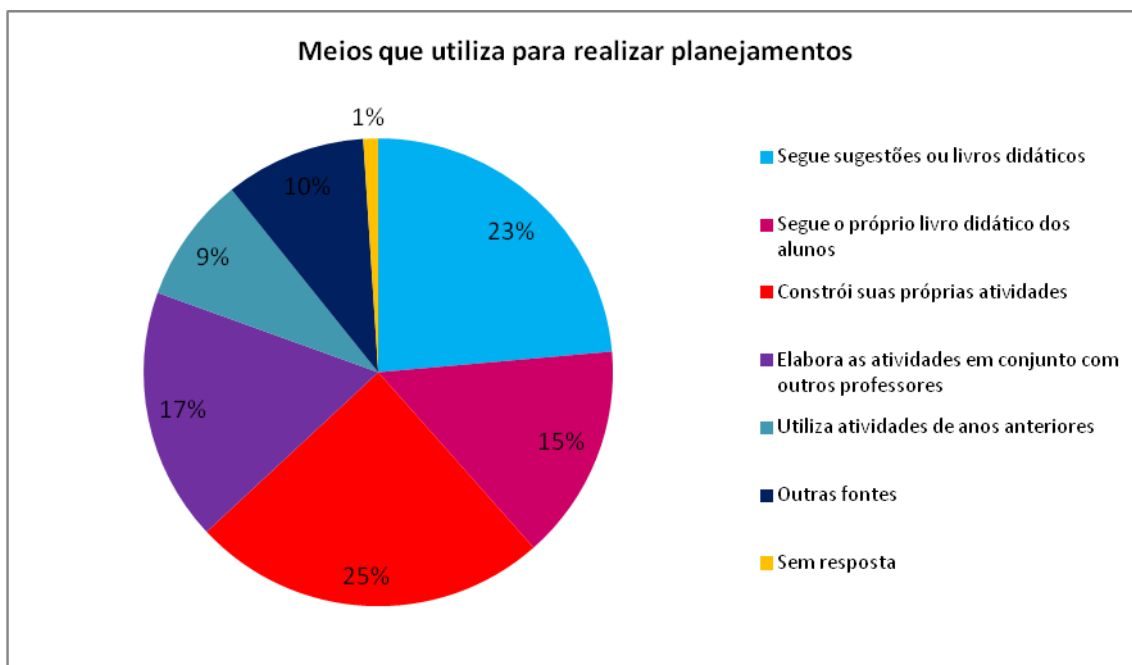
Das 355 escolas estaduais as quais responderam ao questionário pelos pesquisadores, apenas 70 destas escolas (19,7%) afirmam não terem este espaço. As 285 escolas que não possuem este espaço, são destinados ambientes alternativos denominando como biblioteca, as salas de aula, espaços na cozinha, almoxarifado, laboratório de informática entre outros.

GRÁFICO 18 – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM



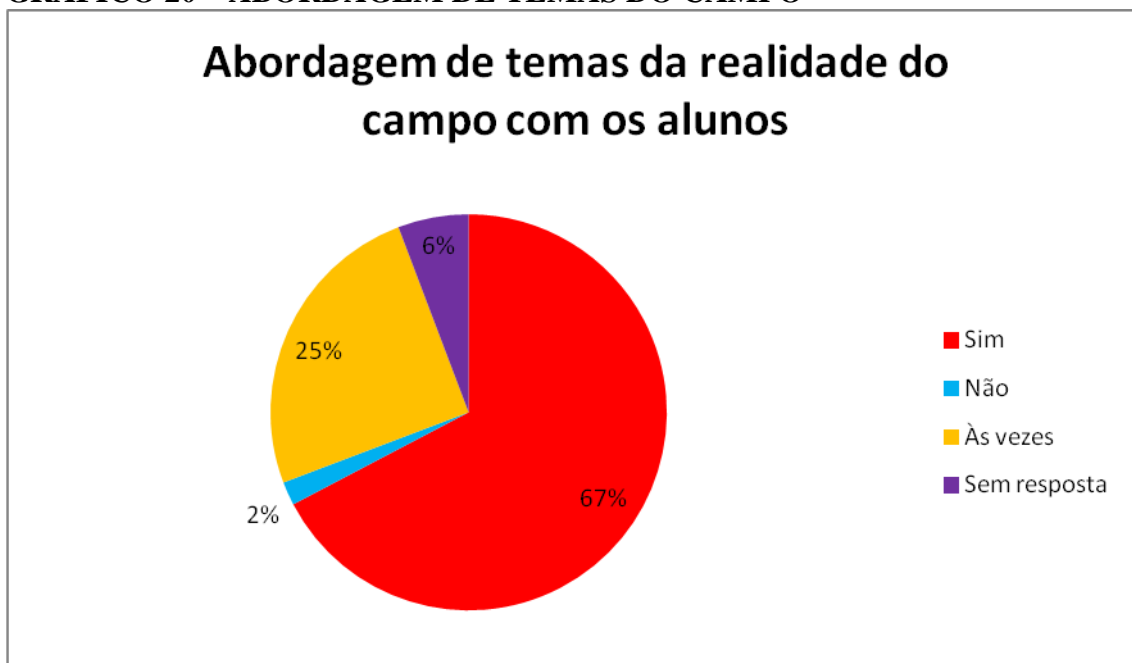
Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Pereira Rocha, 2014.

GRÁFICO 19 – PLANEJAMENTO DE AULA



Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Pereira Rocha, 2014.

GRÁFICO 20 – ABORDAGEM DE TEMAS DO CAMPO



Fonte: Trabalho de Campo, 2013. Organização: Luciane Pereira Rocha, 2014.

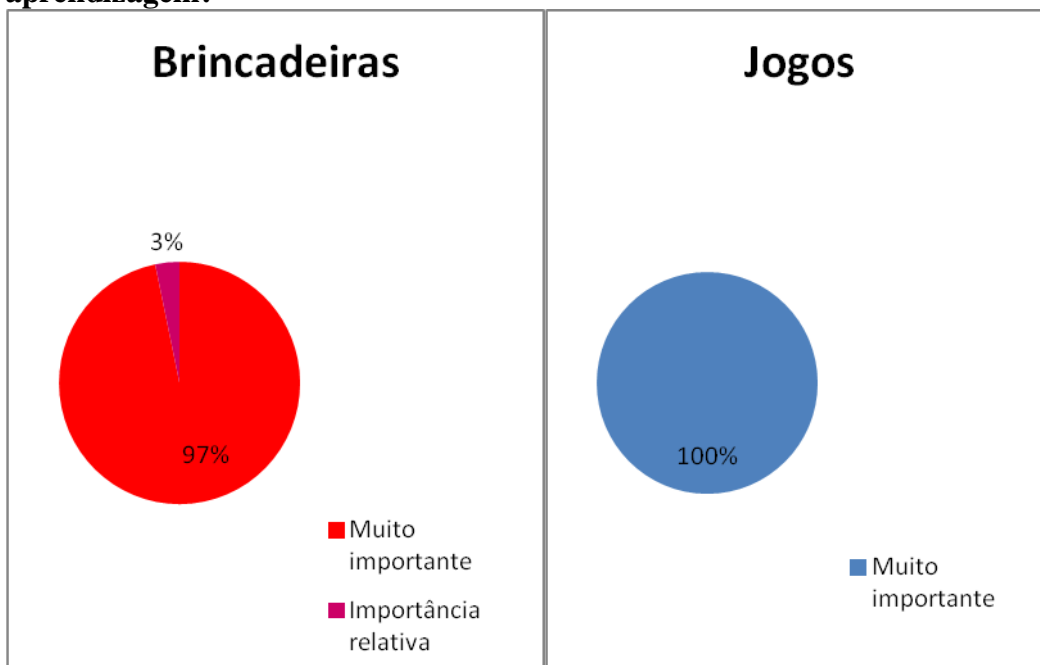
Como evidenciamos no gráfico acima, a maioria dos professores diz abordar temas da realidade do campo com os alunos. Contudo, verifica-se, uma compreensão superficial acerca da Educação do Campo. A abordagem reduz-se a compreensão de educação do campo restrita a inserção da realidade local nos conteúdos trabalhados e a uma valorização cultural dos alunos, com restrita relação aos conhecimentos científicos. A prática pedagógica, em geral não traz a educação do campo entendida em sua essência, ou seja, relacionada, primeiro,

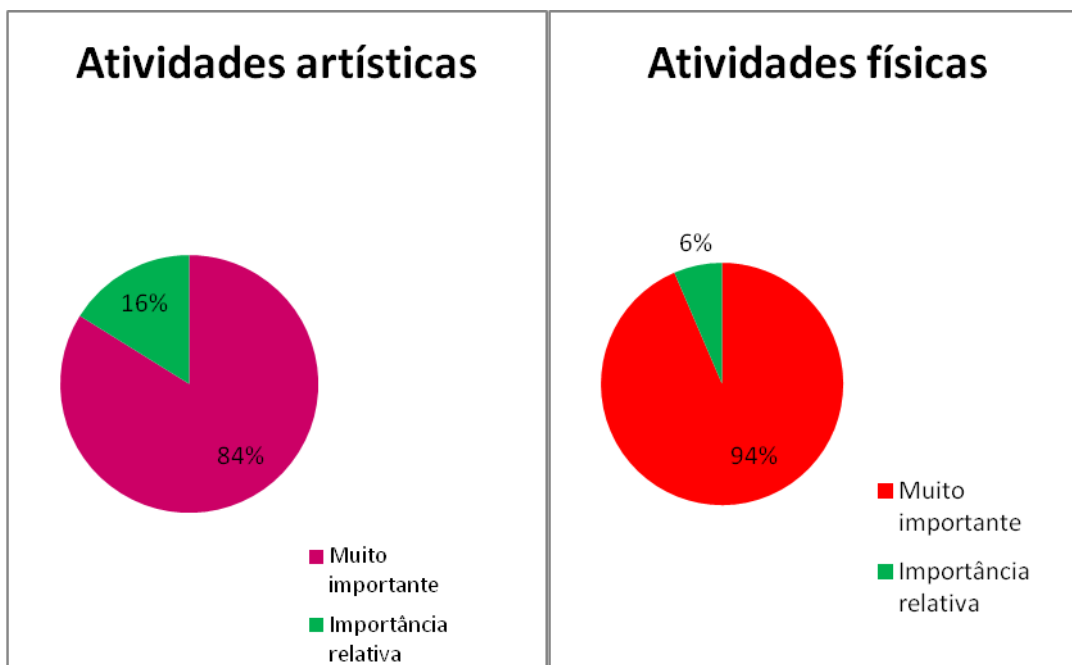
enquanto direito, segundo, enquanto materialidade de lutas sociais dos movimentos organizados do campo, (por terra, por trabalho, por escola...), relacionada ao processo histórico de exclusão da classe trabalhadora do campo, e terceiro, como concepção que interroga a educação brasileira em sua estrutura e em suas práticas e em sua trajetória de exclusão do conhecimento e da vida presente no meio rural.

Arroyo (2010) traz as matrizes formadoras da educação desde a perspectiva da luta de classes. Evidencia que educação é diferente de ensinar, pois ensinar restringe-se a didáticas e métodos e a educação exige um ressignificar do processo de ensino aprendizagem, objetiva a formação humana e nesse sentido, cita as matrizes pedagógicas da educação do campo: trabalho, terra, a cultura, a vivência da opressão e os movimentos sociais.

Isso exige do professor um conhecimento da totalidade, a competência em fazer relações, “antes de pensar que escola, que currículo, que didática, que formação docente, é necessário voltar-se a uma questão nuclear: que projeto de campo no projeto de nação e de sociedade?” (ARROYO, 2010, p. 47).

Como você avalia a importância das seguintes atividades para o processo de aprendizagem?





A prática pedagógica como dimensão da prática social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do percurso e situação atual da educação do campo que se traduz na luta dos sujeitos que dela fazem parte, no caso tendo como protagonista os movimentos sociais camponeses, é possível uma discussão teórica buscando trazer à tona principalmente aspectos no que se refere a políticas públicas voltadas à educação emancipatória e mais amplamente pela superação das relações sociais capitalistas já citadas por Caldart (2009).

A urgência na reorganização das atuações e ações no que se refere à Educação do Campo exige de todos uma posição, além de teórica, prática e flexível, capaz de refletir sobre a realidade dessa modalidade orientando-se por objetivos e concepções consonantes de educação e de campo que se traduzem em um discurso de coletividade, respeito à identidade e fortalecimento ideológico.

Caldart (2009) traz em suas reflexões contribuições para essa análise sobre a educação do campo com destaques de três momentos importantes em suas colocações onde as origens, contradições e desafios da Educação do Campo são referenciados em seu texto parafraseando autores que contribuem na dinâmica de suas constatações.

Segundo a autora “a Educação do Campo tem se concentrado na escola e luta para que concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica construtiva, exatamente para poder ir bem além enquanto projeto educativo”. (CALDART, 2009, p.38).

Nesse contexto, é possível destacarmos na pesquisa realizada e vincular a discussão proposta, questionamentos centralizados às práticas pedagógicas na Educação do Campo que remetem à formação humana, já citada e definida por Paulo Freire e Miguel Arroyo. Também referenciadas por Caldart (2009) quando trazem as interrogações sobre as dimensões educativas, presentes nos movimentos sociais camponeses e a importância da Pedagogia do Movimento considerada pela autora como mediadora fundamental na origem da educação do campo, e é essa Pedagogia que traz características que constituem as bases para nossa reflexão sobre as matrizes formadoras que permeiam as práticas pedagógicas segundo as concepções da Educação do Campo e merecem destaque no presente relatório a fim de refletir a necessidade de um redimensionamento à prática pedagógica com democratização e produção do conhecimento, implicando à valorização do saber popular aprofundando a compreensão de um trabalho pedagógico que valorize a experiência dos sujeitos reconhecendo a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano (CALDART, 2009, p. 47).

Perpassando assim as discussões, observam-se os grandes desafios já citados por Caldart (2009) de intensificar a pressão por políticas públicas que garantam o acesso dos camponeses à educação, radicalizando a Pedagogia do Movimento, politizando os sujeitos à luta pelos direitos, fortalecendo assim a intencionalidade educativa na direção da coletividade e participação.

A relevância deste trabalho é enfatizada por Fetzner a qual afirma que:

A defesa dos saberes do povo como ponto de partida para o diálogo da educação nos permite compreender que as identidades, as linguagens e o trabalho do povo têm contribuição importante na democratização da escola. As práticas de diálogo com a comunidade, planejamento curricular e avaliações coletivas, ordenação dos espaços e tempos em acordo com necessidades avaliadas pelo grupo seriam a base do surgimento de outra cultura escolar. (FETZNER, 2010, p. 91).

O conhecimento não se dá pela mera transmissão de conceitos de um indivíduo para o outro, mas ocorre no interior do processo histórico e coletivo da práxis. O valor da teoria se verifica no processo de transformação da natureza e da sociedade quando o homem elabora a terra.

O educador, consciente da prática pedagógica transformadora, renovadora e emancipatória busca valores que venham dar uma nova dimensão à prática social, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, com melhores oportunidades para todos visando agir no mundo.

Somos convidados a lançar um novo olhar para a prática pedagógica e principalmente para as escolas do campo, pois como afirma Moreira em palestra¹⁷ proferida na UTP “a escola precisa se reinventar, se renovar” Não há nada que substitua a escola, ela é o espaço de troca de saberes, esse contato do professor com o aluno, com os colegas é insubstituível. (MOREIRA, 2014).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. As Matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In MIRANDA, Sônia Guariza.; SCWERNDLER, Sônia Fátima. (Org.). **Educação em movimento: teoria e prática cotidiana: volume I**. Curitiba: UFPR, 2010. p. 35 a 53.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades**. Curitiba, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, setor de Educação. Trabalho efetuado sob a orientação da professora Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia. NPPD/PPGE-UFPR.

CHAVES, Edilson Aparecido. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Crítérios de escolha dos livros didáticos de História: o ponto de vista dos jovens**. X Congresso Nacional de Educação- Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A presença do livro didático de história em aulas do ensino Médio: Estudo etnográfico em uma escola Pública**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2014.

CALDART, Roseli Salete, Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos e democratização do conhecimento escolar. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas de licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 87-100

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GEHRKE, Marcos. BUFREN, Leilah Santiago. **Apontamentos sobre bibliotecas em escolas do campo no estado do Paraná**. Inf. & Soc.: Est., João Pessoa, v.23, n.3, p. 109-122, set./dez. 2013.

LEANDRO, Konder. **A questão da Ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. de A. OLIVEIRA, L. L. de A. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção de equidade educacional no campo**. Brasília: CDES/SEDES, 2009.

MOREIRA, 2014. **Roda de conversa com o observatório da Educação**. 21 de mar. de 2014 na Universidade Tuiuti do Paraná.

PIANOVSKI, Regina Bonat. **O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação) Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

¹⁷ Palestra ministrada no dia 21 de mar. de 2014 na Universidade Tuiuti do Paraná – UTP.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: Proposta e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA Maria Antônia de. **Prática pedagógica: conceito, características e inquietações**. IV encontro ibero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola. 2008.

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

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação**. Vol. 1 Editora Estampa, 1976.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 4ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1986.

11.3. TEXTO 3. LETRAMENTO

O LETRAMENTO DE PROFESSORES DE ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

Este artigo apresenta reflexões sobre o projeto desenvolvido no programa Observatório da Educação¹⁸ que tem como objeto pesquisar o letramento de professores das escolas do campo, situadas na região Metropolitana de Curitiba. No projeto investiga-se em que medida o letramento do professor reflete no baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Pretende-se, por meio da investigação-ação, planejar e realizar processos de formação continuada de professores, visando o aprimoramento das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento e elevar o nível de aprendizagem dos estudantes do campo para a sua emancipação sociocultural.

¹⁸ A pesquisa integra o programa “Observatório da Educação”, instituído e financiado pela CAPES/ INEP, edital 038/2010, como política para o fomento de pesquisas e intervenção pedagógica, na área da alfabetização e letramento em escolas com baixo IDEB. Este projeto intitulado “Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores” caracteriza-se como um núcleo em rede, envolvendo a Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC), a Universidade Federal de Pelotas(UFPel) e a Universidade Tuiuti do Paraná(UTP). A proposta envolve a interação entre professores, doutorandos e mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação, com acadêmicos de licenciaturas e professores de escolas públicas do campo. Cabe aos membros do “Observatório da Educação” o desenvolvimento de subprojetos de pesquisa, em suas respectivas regiões. A investigação, pela presente autora, é desenvolvida em uma escola pública do município de Campo Magro, na região metropolitana de Curitiba.

Neste artigo, apresenta-se a análise dos dados coletados a cerca do letramento de professores que atuam em sete escolas do campo integradas ao Programa do OBEDUC, situadas no estado do Paraná, na região metropolitana de Curitiba¹⁹. O levantamento foi realizado por meio da aplicação de um instrumento de pesquisa elaborado pelo coletivo de profissionais do Observatório da Educação²⁰ e aplicado a um total de 52 professores. O objetivo da pesquisa é identificar as habilidades de leitura e escrita dos professores quanto à apreensão de informações expostas em diferentes tipologias e gêneros textuais com foco na cultura geral e no conhecimento pedagógico, principalmente, sobre a concepção de educação do campo e de métodos de alfabetização e letramento.

Entende-se como Soares (2006, p.65,66) que a questão principal da avaliação das práticas de letramento é a formulação de sua definição, uma vez que “cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”. O “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.(SOARES, 2006, p.72).

Por isso, a definição e avaliação de letramento são relativas, pois dependerão de quais habilidades de leitura e/ou escrita e/ou práticas sociais de letramento estiverem sendo avaliadas e medidas, para que fins e propósitos, em que momento e em que contexto socioeconômico e cultural se está avaliando ou medindo, e como, de acordo com quais critérios, é feita a avaliação ou a medição. (SOARES, 2006, p.115).

Em relação a estas questões, considera-se nesta pesquisa a análise da dimensão individual e social do letramento dos professores que atuam nas escolas do campo, com o objetivo de verificar as habilidades de uso da leitura e escrita em práticas sociais do contexto

¹⁹ Escola Rural Municipal Rui Barbosa e Escola Rural Municipal Rosa Picheth, situadas no município de Araucária, Escola Municipal do Campo Mercedes Marques dos Santos, situada no município de Campo Magro, Escola Municipal Rural Senador Alô Guimarães, situada no município de Fazenda Rio Grande, Escola Rural Municipal Leopoldo Jacomel e Escola Rural Municipal Emiliano Pernetta situadas no município de Tijucas do Sul, Escola Rural Municipal Wilson Hasselmann, situada no município de Quitandinha.

²⁰ O instrumental foi elaborado pelos participantes do Observatório da Educação, nos núcleos UFSC, UFPel e UTP com base nos estudos de Ribeiro (1999), Soares (2002) e Colello (2010). A organização do instrumental, que contém 20 questões, teve o assessoramento de Colello e foi dividido em três eixos de análise que se interconectam: 1) formação do professor, 2) prática pedagógica e 3) condições de letramento. A análise de cada eixo está registrada em artigos específicos respondidas pelos 52 professores, das seis escolas, localizadas no campo e integrantes do projeto OBEDUC. O mesmo instrumento foi aplicado nos três estados da Região Sul do Brasil, no mês de agosto do ano de 2013.

profissional e sociocultural da realidade campesina. Dessa forma, por meio de um instrumento próprio de pesquisa analisam-se as habilidades de letramento dos professores, em relação à leitura e escrita e aos conhecimentos pedagógicos. Entende-se que estes dados, por si só, não serão suficientes para detectar os condicionantes que implicam no letramento dos professores e localizar os elementos para sua transformação. Por isso, faz-se necessário o cruzamento de dados sobre a identidade profissional dos docentes e as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas, dados que estão agrupados, no instrumento de pesquisa, em dois blocos distintos de questões que são analisados em textos específicos. Dessa forma, pretende-se verificar a hipótese levantada no projeto de pesquisa sobre o reflexo do letramento dos professores, das escolas do campo, na aprendizagem dos alunos e no IDEB das escolas.

Parte-se do pressuposto de que para medir ou avaliar as práticas de letramento é preciso considerar que a leitura e a escrita correspondem a um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, com especificidades distintas (SOARES, 2006, p. 69). As habilidades de leitura partem da “habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita partem da capacidade de registrar as unidades de som à capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial”. (SOARES, 2005, P.31)

Outrossim, o entendimento de letramento, isto é, o uso de habilidades de leitura e escrita em práticas e demandas sociais, não se restringe apenas às condições linguísticas e psicológicas apropriadas pelo sujeito, em nosso caso, pelos professores, mas também, inclui a condição revolucionária que é adquirida pela tomada de consciência da realidade a fim de transformá-la. Esta dimensão defendida e assumida por Paulo Freire e, que nos serve de referência, ultrapassa o sentido funcional do letramento como mera instrumentalização mecânica e ingênua da condição de ler e escrever, cujo uso reproduz a ordem sociocultural vigente.

O aspecto revolucionário do letramento para os sujeitos do campo resulta em proporcionar a estes o acesso e também a crítica ao conhecimento, à ciência e à tecnologia na lógica da reprodução do capital, que aliena o trabalhador rural. Significa –a formação de sujeitos para produção de novos conhecimentos vinculados a valores –que humanizem as relações sociais e de trabalho no campo.

Toma-se como exemplo Paulo Freire (2005) que, ao conceber a “educação como prática de liberdade”, desenvolve uma prática de alfabetização como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o homem no mundo e com o mundo. Para Freire (2005, p.117) a cultura é entendida como resultado do trabalho humano, do seu esforço

criador e recriador, considerando como cultura desde a poesia dos poetas letrados como também a poesia do cancionero popular. A alfabetização como meio de democratização da cultura considera que a experiência existencial do sujeito, se faz como um ato de reflexão, criação, de conscientização e de libertação, valoriza e inclui a cultura subjulgada dos povos do campo à cultura universal.

Esta perspectiva de democratização da cultura promove a superação da consciência ingênua do sujeito em condição de criticidade, isto é, promove a compreensão resultante da captação das correlações causais e circunstanciais dos fatos e situações problema da realidade. (FREIRE, 2005, p.113).

A visão defendida por Paulo Freire na década de 60, conforme esclarece Soares (2006, p.75) é também difundida, a partir dos anos de 1980, por autores internacionais, como Brian Street. Este caracteriza a oposição entre o modelo ideológico e o modelo autônomo de alfabetização, afirmando que o letramento tem um significado político e ideológico do qual não pode ser separado (modelo ideológico),—contrapondo-se à visão autônoma, que vê na alfabetização uma função instrumental, apenas. Estes autores contestam a perspectiva liberal ou funcionalista de letramento, que concebe como letrado o sujeito que tem habilidades de ler e escrever, mas principalmente, que usa estas habilidades para atender às exigências sociais, para fazer funcionar a sociedade. Dessa forma, entendem que o letramento funcional, ou liberal, pode servir para manter a hegemonia de uma classe sobre a outra, reforçando as desigualdades e privilégios econômicos e culturais e mantendo na subalternidade os povos oprimidos. O letramento, nesta visão, tem a função de domesticar e não de libertar. (SOARES, 2006, p.76)

Estes autores, assim como Freire, concebem a alfabetização e/ou letramento não como processos neutros, mas sim orientados para questionar valores, tradições, padrões de poder e de dominação, a serviço de um projeto de construção de um novo homem e de uma nova sociedade.

Entende-se que o letramento, numa perspectiva crítica, que objetive a democratização da cultura pelo acesso aos conhecimentos universais e particulares que envolvem a realidade cultural dos sujeitos do campo, suas lutas e relações de trabalho, representa a possibilidade de libertação da sua condição de alienação econômica, cultural, política e intelectual.

Portanto, pretende-se considerar neste estudo sobre o letramento dos professores das escolas do campo da Região Metropolitana de Curitiba a análise das habilidades linguísticas e, em que medida estas habilidades contribuem para o letramento crítico desvelador das contradições socioculturais que oprimem os povos do campo. Enfim, toma-se como

orientação para análise do letramento e para planejar e instituir processos de formação continuada, a perspectiva de Paulo Freire, isto é, o letramento crítico como meio de democratização da cultura e de libertação humana.

A crítica nesta concepção é entendida não apenas como denúncia da situação atual da educação e problemas da sociedade de classes, mas como orientação para interpretação rigorosa do movimento dialético e contraditório da realidade com perspectivas à sua transformação. Como argumenta Caldart (2009, p. 40), é necessário construir uma crítica de perspectiva materialista, o que inclui uma exigência de análise objetiva sobre a realidade educacional das famílias trabalhadoras do campo, sobre a formação de educadores, sobre a educação profissional, sobre a proposta pedagógica das escolas do campo, sobre objetivos e os conteúdos da educação dos camponeses. É assim que se pensa, no âmbito deste projeto de pesquisa, a ampliação das práticas de letramento de professores das escolas do campo, para sua emancipação.

Alfabetização, letramento e educação do campo: construindo relações

Antes de apresentar o detalhamento da análise do letramento dos professores das sete escolas localizadas no campo da Região Metropolitana de Curitiba, entende-se a necessidade de contextualizar o processo de pesquisa. Desde o ano de 2011, nas seis escolas integradas ao Programa OBEDUC, foram desenvolvidos subprojetos de pesquisa que tiveram como princípio metodológico a investigação-ação, para orientar o estudo e intervenção político-pedagógica em problemas detectados pelos pesquisadores da universidade e os professores das escolas. Em todos os subprojetos, foram previstos momentos de estudo sobre a concepção, objetivos e políticas públicas da Educação do Campo, como também, os métodos de alfabetização e letramento, e sua relação com princípios e objetivos formativos. Dessa forma, o processo de investigação-ação desenvolvido nas escolas proporcionou momentos de formação continuada sobre a realidade da Educação no e do Campo, como também sobre alfabetização e letramento. Por isso, espera-se, com a aplicação do instrumental, realizada em agosto do ano de 2013, obter dados para subsidiar a reflexão e continuidade da intervenção, com o objetivo de promover o senso crítico dos professores envolvidos no projeto de pesquisa. Entende-se que, a depender das práticas de letramento incentivadas na escola (e sugeridas aos professores em situação de formação continuada), o despertar do senso crítico se dará em menor ou maior grau. Diferentes práticas de leituras (diferentes tipos e gêneros

textuais; diferentes temas) podem suscitar a criticidade em relação à visão de mundo e a transformação da prática pedagógica.

O instrumental elaborado para verificar o letramento dos professores contém 58 questões, sendo as onze primeiras referentes ao perfil dos docentes das escolas do campo. Na sequência, apresentam-se 13 questões sobre a formação dos professores; 30 questões referentes à prática pedagógica e as 15 últimas, questões sobre o letramento do professor. Como dito anteriormente, os dados sobre a formação dos professores e sobre a sua prática pedagógica são apresentados em artigos específicos, os quais são utilizados, neste texto, para o cruzamento e a contextualização das análises sobre o letramento.

As questões foram elaboradas para verificar as habilidades dos professores em compreender conteúdos de cultura geral e específicos da educação, principalmente sobre alfabetização e letramento, apresentados em texto em prosa, texto esquemático, texto com informações numéricas, com leitura de imagem, de mapas e em questões de autoanálise do professor sobre as suas condições de letramento.

Para fundamentar a análise das habilidades linguísticas e seu uso em práticas sociais de leitura e escrita, utilizam-se os critérios de avaliação quanto às habilidades de leitura, conforme indica Soares (2006, p.69): captar significados, interpretar sequências de ideias e eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual. Em relação à escrita, adotam-se como critérios de avaliação de letramento as seguintes habilidades: organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas e expressá-las adequadamente. (SOARES, 2005, p.70). Estas habilidades referem-se à condição adquirida pelos professores como resultado, principalmente, do processo de escolarização, graduação e formação continuada.

Inicia-se a análise pelo levantamento das respostas sobre a autoavaliação dos professores acerca das suas competências de leitura e escrita, conforme mostra o quadro a seguir (questões 50, 51 e 52).

Auto-análise das condições de letramento do professor
<p>50) Você considera que as suas competências de leitura e escrita são:</p> <p>() suficientes para a sua vida social e profissional</p> <p>() poderiam ser melhores, tendo em vista as exigências sociais e profissionais</p> <p>() não são suficientes para a sua vida social e profissional</p>
<p>51) Considerando a sua habilidade e disponibilidade para a leitura, como você avalia o seu desempenho:</p>
<p>52) Considerando a sua habilidade e disponibilidade para a escrita, como você avalia o seu desempenho:</p>

Os resultados revelam que para 29 dos 52 professores que atuam nas sete escolas públicas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba, as competências de leitura e escrita poderiam ser melhores, tendo em vista as exigências sociais e profissionais, 18 dos professores consideram que suas competências são suficientes e 2 consideram que não são suficientes, 13 professores não responderam a questão. Quanto às suas habilidades leitura de - textos curtos do dia a dia (e-mails, bilhetes, propagandas, textos informativos) - a maioria dos professores considera que são boas, duas professoras consideram regular e duas atribuíram o conceito insuficiente. Quanto às competências de leitura de - textos curtos da área de educação - a maioria considera o seu desempenho bom, apenas 3 professoras consideram regular. Sobre as competências de leitura e escrita de - textos curtos de outras áreas especializadas, como de textos longos ou de literatura - os professores consideram que são boas e quatro professores apontaram como insuficiente as suas competências nesse quesito.

A dificuldade é maior quanto às competências de leitura de - textos longos ou livros de educação -, sendo considerada boa para 20 professores, regular para 18 professores e insuficiente para quatro professores. Quanto às competências de leitura e escrita de - textos longos ou livros de outras áreas especializadas - 24 professores consideram como regular e 8 consideram insuficiente, ou seja, para 18, menos da metade dos professores, a competência é considerada boa.

O resultado da análise da questão sobre habilidade e disponibilidade para a escrita – textos curtos da área de educação - a maioria dos professores considera boa, apenas um professor considera regular e um professor insuficiente. Quanto à habilidade e disponibilidade para a escrita – textos curtos de outras áreas especializadas – 23 professores consideram regular, 28 consideram boa e um professor, insuficiente. Sobre habilidade e disponibilidade para a escrita – textos longos ou livros de literatura – 21 professores apontaram a opção regular e 5 insuficiente. Quanto à habilidade e disponibilidade para a escrita – textos longos ou livros de educação – 15 dos professores a consideram regular e 6, insuficiente.

Constata-se que a maioria dos professores consideram boas as suas habilidades para realizar práticas de leitura e escrita, em situações informais e cotidianas. No entanto, a metade dos professores considera regular as habilidades para leitura e escrita de textos longos da área da educação e de áreas especializadas. Estes dados revelam a necessidade de formação continuada direcionada à elevação das competências de leitura e escrita dos professores do campo, uma vez que esta é uma prática avaliada para aproximadamente 40% dos profissionais como regular.

Com base nos dados da formação e perfil dos professores das sete escolas, levantados e analisados em outro artigo, constata-se que os professores limitam suas leituras ao livro didático e ao projeto pedagógico das escolas. Os cursos de formação continuada são massificados e não correspondem às demandas educativas das escolas do campo. Além disso, os professores assumem uma jornada de trabalho de 8h diárias, diminuindo a possibilidade de realizar leituras além do período escolar. Outro fator é a dificuldade para aquisição de livros, devido ao baixo salário dos professores que atuam na Região Metropolitana de Curitiba.

Estes dados quando cruzados com os obtidos nas respostas das questões formuladas no instrumental revelam as contradições da realidade profissional dos professores, que por um lado têm a necessidade de acessar o conhecimento atualizado por meio de continua formação, e por outro sofrem as limitações decorrentes de falta de políticas que alterem os determinantes estruturais (salário, carreira, condições de trabalho) que precarizam o trabalho docente, dificultando a sua emancipação social e cultural.

Portanto, os dados comprovam a necessidade de implementar as práticas de leitura e escrita dos professores, esta condição envolve também os textos esquemáticos, infográficos, com informações numéricas, tabelas e mapas, que envolvam interpretação de significados e cálculos para a resposta.

Como exemplo, citamos aqui a questão que apresenta uma tabela, contendo dados sobre o IDEB nos três estados da região Sul. Para resolver as perguntas é necessário realizar operações de subtração. Solicita-se que o professor calcule a progressão do IDEB do estado de Santa Catarina entre os anos de 2007 a 2011, conforme mostra o quadro a seguir.

Habilidades: compreensão de significados em textos e tabelas com informações numéricas, comparação de dados, realização de cálculos.				
54) Observe a tabela abaixo e responda as questões que se seguem.				
Tabela 1 - IDEB nos três Estados do SUL				
Estados	2005	2007	2009	2011
PARANÁ	4,6	5,0	5,4	5.6
SANTA CATARINA	4.4	4.9	5.2	5.8
RIO GRANDE DO SUL	4.3	4.6	4.9	5.1
a) Qual foi à progressão do IDEB do estado de Santa Catarina entre 2007 a 2011? b) Entre os anos de 2005 a 2011 quanto foi à progressão do índice do IDEB dos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e de Santa Catarina? E qual dos três estados obteve a maior média? c) Qual o estado em cujo período de 2 anos houve maior salto qualitativo?				

O levantamento revela que 37 dos professores encontraram a resposta certa. Na mesma questão, outra pergunta solicita que o professor observe os dados da tabela entre os anos de 2005 a 2011 e calcule quanto foi a progressão do índice do IDEB dos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e de Santa Catarina e qual dos três estados obteve a maior média. É necessário realizar a comparação de dados e o cálculo continua sendo a subtração para identificação do número mais elevado. Nesta questão 39 dos professores acertaram a resposta. A última questão também requer o cálculo de subtração para identificar qual o estado em cujo período de dois anos houve maior salto qualitativo. Nesta, 49 dos professores acertaram a resposta. Constata-se que a maioria do professores respondeu corretamente e infere-se que faltou atenção de alguns professores aos enunciados das questões, pois na última delas, quase que a totalidade dos avaliados respondeu corretamente, sendo necessárias as mesmas habilidades para encontrar a resposta.

Outra questão que envolveu habilidades de leitura de tabelas, cálculo, conceitos de medidas e de comparação de informações e dados pergunta sobre as distâncias em Km entre as principais cidades da Região Sul do Brasil, solicita cálculos para respostas envolvendo a comparação entre as maiores e menores distâncias entre as cidades, conforme mostra o quadro abaixo.

Habilidades: compreensão de significados em textos e tabelas com informações numéricas, comparação de dados, realização de cálculos.

56) Observe o quadro abaixo e responda as questões que se seguem:

a) Quais são as duas cidades com maior distância entre si?

b) Considerando Florianópolis em relação as outras duas capitais da região sul, qual é a maior distância entre cidades?

c) Considerando Foz do Iguaçu com relação à Curitiba, Pelotas com relação à Porto Alegre e Joinville com relação à Florianópolis, qual é a menor distância entre cidades?

	Florianópolis	Joinville	Blumenau	Porto Alegre	Pelotas	Caxias do Sul	Curitiba	Foz do Iguaçu	Cascavel
Florianópolis	-	177	152	466	718	437	312	936	796
Joinville	177	-	117	625	875	524	141	768	627
Blumenau	152	117	-	600	850	442	257	884	743
Porto Alegre	466	625	600	-	259	128	760	831	813
Pelotas	718	875	850	259	-	380	1012	981	965
Caxias do Sul	437	524	442	128	380	-	575	766	735
Curitiba	312	141	257	760	1012	575	-	637	497
Foz do Iguaçu	936	768	884	831	981	766	637	-	142

Os dados revelam que apenas 3 professores erraram a primeira pergunta, a qual requer comparar distâncias; a segunda pergunta requer a habilidade de comparar dados e calcular a maior distância, sendo necessária a subtração de medidas. Nesta, 27 professores erraram a resposta, e na última pergunta, que requereu as mesmas habilidades, apenas 7 professores erraram. Os dados revelam que existem diferentes habilidades de letramento entre os professores que atuam inclusive nas mesmas escolas, o que pode ser resultado de seus diferentes percursos formativos e de suas experiências socioculturais, percursos que precisam ser aprimorados, para o satisfatório exercício de suas profissões.

A leitura de mapa é outra habilidade a ser melhor desenvolvida em processos de formação continuada, pois apenas 27 dos professores conseguiram interpretar a questão que apresenta o número de comunidades quilombolas no Rio de Janeiro, requerendo do professor as habilidades de combinar conhecimentos prévios com a informação textual, interpretar mapa, legendas, estabelecer comparações entre os conceitos de mesorregiões, municípios, comunidades e regiões, conforme mostra o quadro abaixo.

Habilidade na compreensão de textos esquemáticos, leitura de números, legendas e mapa
<p>55. A partir da análise do mapa indique a afirmação correta:</p> <p>a) Norte Fluminense e Baixadas possuem os dois municípios com maior número de comunidade quilombolas.</p> <p>b) A região metropolitana possui três comunidades quilombolas.</p> <p>O Sul Fluminense possui o maior número de municípios com comunidades quilombolas.</p>

O texto em prosa é bastante utilizado nas práticas cotidianas de letramento. No instrumental, apresentou-se um texto extraído de um jornal que aborda a nova lei do trabalho doméstico, com o objetivo de verificar a compreensão do conteúdo e verificar a habilidade de interpretação do professor em textos curtos de outras áreas.

Habilidade na compreensão de texto em prosa
<p>58. Leia o texto abaixo e responda a questão que se segue:</p> <p><i>Nova lei do trabalho doméstico começa a valer a partir desta quarta-feira (03/04/2013 13:25 - Portal Brasil)</i></p> <p>a) Comente sobre os avanços e possíveis problemas que a categoria das trabalhadoras domésticas poderá enfrentar com essa legislação.</p>

Nesta questão, 76,9% dos professores responderam corretamente a pergunta, apresentando as duas justificativas solicitadas; apenas 0,76% dos professores não responderam e 17% responderam de forma incompleta a pergunta. Pode-se inferir que para estes professores houve falta de atenção, ou de interpretação ao que foi solicitado na questão, considerando que a pergunta requer o comentário sobre avanços e problemas formulados em uma mesma pergunta.

A questão 53 apresenta uma citação do educador Paulo Freire e solicita que o professor explique a frase que está sublinhada no texto: “quem forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, conforme citação retirada do livro “Pedagogia do Oprimido”.

Compreensão sobre Pedagogia de Paulo Freire
--

53) Sobre a relação educador-educando, Paulo Freire afirma que:

<p>“É preciso que, [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, <u>quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado</u>. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem <i>formar</i> é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Pedagogia do Oprimido, 2007, p. 23)”</p>
--

Diante das respostas escritas constata-se que apenas um professor não compreendeu a pergunta e a respondeu equivocadamente, 48 dos professores demonstraram capacidade de inferência para compreensão da frase, 3 professores não responderam a questão. As respostas foram escritas com clareza e objetividade, demonstrando que os professores possuem habilidades de comunicar suas ideias, ou seja, demonstram domínio necessário para a estruturação linguística de texto curto.

Com relação ao conhecimento pedagógico na área do ensino de Língua Portuguesa, é proposta uma questão para o professor identificar quais habilidades de interpretação de texto podem ser trabalhadas com os estudantes a partir do texto narrativo de Eduardo Galeano “A função da Arte”. Trata-se de um texto curto, sem imagem e sem marcas de humor, com 4 respostas, sendo 2 corretas e 2 erradas. Verifica-se que a maioria dos professores respondeu corretamente, 69% assinalaram que o texto possibilita trabalhar a habilidade de “relação causa/consequência entre partes e elementos” e 53% assinalaram que possibilita trabalhar “informações explícitas”, 20% assinalou “interação entre imagem e texto”, 13% assinalou efeitos de ironia ou humor do texto. Cabe ressaltar que 36% do total de professores assinalaram respostas corretas e erradas, sendo que apenas 11% assinalaram as respostas

erradas. Novamente observa-se que há fragilidades no conhecimento relativo ao trabalho com a interpretação de textos em Língua Portuguesa.

Compreensão das habilidades de leitura e interpretação de textos no ensino da língua Portuguesa.

Como você avalia a importância das seguintes atividades para o processo de aprendizagem?

48) Leia o texto abaixo e assinale com um X as habilidades que ele permite trabalhar com os alunos:

- () informações explícitas.
- () interação entre a imagem e o texto escrito.
- () relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- () os efeitos de ironia ou humor do texto.

Sobre a prática pedagógica de alfabetização e letramento, a questão 49 apresenta duas aulas ministradas por duas professoras, Ana e Laura. A primeira explora o texto e enfatiza o reconhecimento de palavras por meio da silabação e a segunda, trabalha o texto poético e atividades de consciência fonológica a partir da exploração de rimas. O objetivo das cinco questões formuladas, a partir das situações apresentadas, é verificar como as professoras concebem a alfabetização e o letramento, e quais práticas têm adotado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, conforme mostra o quadro a seguir.

Compreensão de concepção e metodologia de alfabetização e letramento

43) Cite os métodos de alfabetização que você conhece.

44) Qual você utiliza?

45) Para você o que é alfabetização ou letramento?

49) Apresentamos nos quadros abaixo duas aulas desenvolvidas por duas professoras alfabetizadoras em turmas de 2º ano do ensino fundamental

I. Analise o encaminhamento metodológico das professoras Ana e Laura e responda as questões que se seguem.

- a) As professoras Ana e Laura desenvolvem práticas pedagógicas que consideram a especificidade do processo de alfabetização na perspectiva do letramento? Por quê?
- b) Qual das professoras encaminha o trabalho de análise fonológica, ou seja, de reflexão das partes sonoras da palavra para a apropriação do sistema alfabético de escrita? Explique por quê?
- c) Qual turma já estabelece a relação entre a escrita e a pauta sonora das palavras? Como é possível verificar?
- d) Você identifica a sua prática pedagógica de alfabetização com o encaminhamento metodológico de qual professora?
Ana () Laura () () Não realizo este trabalho
- e) Qual a diferença entre os encaminhamentos metodológicos adotados pelas professoras?

A análise da questão 43, sobre os métodos de alfabetização que os professores conhecem, revela que são mais citados os métodos de marcha sintética (os que partem da unidade menor da língua, letras/som, sílabas para a unidade maior, a palavra, o texto). O método fônico, ou denominado por alguns professores de consciência fonológica, é mencionado por 57%; o método silábico é citado por 28%; também é citado o alfabético, ou soletração, por 28%. O método global de marcha analítica (-que parte de textos para as unidades menores da língua) é citado por 34% das professoras. Verifica-se que alguns professores não fazem distinção entre métodos, concepção de educação, de aprendizagem e de estratégias e abordagens metodológicas; 11% deles citam como sendo método de alfabetização as diferentes concepções e perspectivas teóricas de educação: tradicional, escola nova, histórico-crítica, histórico-social, Paulo Freire e também as concepções de aprendizagem como sociointeracionista, sociocontrutivista, construtivista e lúdico, correspondendo a 21%. Sobre a questão do método utilizado pelos professores constata-se que 28% deles dizem utilizar vários métodos dependendo da realidade dos alunos. Os métodos de marcha sintética, são os mais citados, 17% professores citam o método fonético, o silábico 7%, o alfabético 7%, citam o letramento 3%, socioconstrutivismo 5%, tema gerador (1).

O levantamento sobre a formação dos professores revelou que todos os professores realizaram cursos de aperfeiçoamento profissional oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, com destaque para os cursos nas áreas de Alfabetização, Matemática e Artes, e também participaram de programas de alfabetização ofertados pelo governo federal. No entanto, verifica-se que existem incompreensões acerca da concepção e métodos de alfabetização e letramento. Infere-se que os cursos de formação nem sempre articulam teoria e prática, dificultando aos professores estabelecer a relação entre os métodos que utilizam e os seus fundamentos.

Estes dados mostram a necessidade do estudo de concepção, conceitos e caracterização dos métodos de alfabetização e letramento, seus princípios e técnicas (sequências didáticas), sendo necessária a definição de objetivos e opção teórica para fundamentar o trabalho alfabetizador. Investir em formação continuada, de perspectiva crítica transformadora, para que o professor substitua métodos mecânicos de codificação/decodificação e faça de sua prática pedagógica um ato político, de reflexão e criação, de conscientização e libertação, assim como orienta a Pedagogia de Paulo Freire. Entender e praticar o método, como esclarece Soares (2005, p.93).

Particularmente no campo do ensino das línguas (materna ou estrangeira, oral ou escrita) um “método” é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de

princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será o resultado da determinação de objetivos a atingir, da definição de ações –procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas. (SOARES, 2005, 93).

Na concepção de alfabetização de Paulo Freire, o método compreende a seleção de palavras, retiradas do universo vocabular da criança ou adulto, que favoreça a aprendizagem das relações fonema /grafema e que, principalmente, tenham significado social, político, cultural e vivencial. Por isso, as palavras são consideradas temas geradores. O objetivo ultrapassa as mecânicas operações de codificação e decodificação, para a tomada de consciência, superação da consciência ingênua para a crítica. O professor nesta proposta é o coordenador de debates e a aula se transforma em diálogo. (SOARES, 2006, p.120).

Na questão que pergunta ao professor como ele concebe o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, constata-se que a maioria dos professores compreendem as especificidades do trabalho com a alfabetização a partir do contexto de letramento, pois 86% responderam afirmativamente que ambas as professoras trabalham com o letramento, destacando nas suas respostas as práticas de letramento utilizadas pelas professoras em relação aos métodos utilizados. Apenas 9% das professoras, equivocadamente, não consideraram que Ana e Laura desenvolveram um trabalho de letramento e alfabetização, identificando uma ou outra. Do total de professoras participantes, 5% não responderam a questão.

De acordo com Leite (2010, p. 33) a inserção do indivíduo no mundo da escrita supõe movimentos indissociáveis, mas diferenciados: “a apropriação da escrita como sistema convencional, alfabético e ortográfico, o que configura a alfabetização [...] o desenvolvimento das habilidades necessárias para a inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, o que configura o letramento”.

Na pergunta que solicita aos professores participantes identificar o reconhecimento de qual professora encaminha o trabalho de análise fonológica, ou seja, de reflexão das partes sonoras da palavra para a apropriação do sistema alfabético de escrita, constatou-se que 40 professores reconheceram que a professora Laura realiza o trabalho de análise fonológica a partir das rimas, apenas 10 responderam equivocadamente que é a professora Ana e 2 professores não responderam a questão.

A terceira questão pede para identificar qual a turma que já estabelece a relação entre a escrita e a pauta sonora das palavras, e justificar como é possível verificar. A identificação correta da turma é feita por 100% dos professores, pois esta condição é facilmente verificada,

uma vez que as crianças respondem corretamente as perguntas que as professora Laura faz, diferentemente dos alunos da professora Ana, mas 10 professores não justificaram a resposta, apenas 1 professor não respondeu a questão.

A quarta pergunta pede para os professores identificarem sua prática pedagógica com uma das professoras Ana ou Laura. Para 50% dos professores a sua prática pedagógica é identificada com a da professora Laura, 17% se identifica somente com a professora Ana, mas 26% identificam-se com as professoras Laura e Ana, e 4 professoras não responderam a questão. Pode-se entender que a maioria dos professores reconhece a importância do desenvolvimento da prática pedagógica articulada de alfabetização e letramento para inserir a criança em práticas de leitura e escrita, ou seja, valorizam a apresentação de textos e a reflexão com aos alunos sobre a reflexão grafofônica das palavras extraídas dos textos. Apenas 17% identificam sua prática com a da professora Ana, que trabalha com práticas de letramento, mas utiliza estratégias metodológicas de alfabetização mais tradicionais, como a soletração e a silabação. Também verifica-se que 26% dos professores utilizam tanto as atividades de consciência fonológica como as mais tradicionais de silabação.

A última pergunta solicita que o professor explique a diferença entre os encaminhamentos metodológicos adotados pelas professoras Ana e Laura. Observa-se que 56% dos professores identificou a diferença de metodologia de alfabetização adotada pelos professores, 36% destacou a diferença, mas não identificou o método de alfabetização e 6% considera que as práticas são diferentes devido à interação das professoras com os alunos.

Em síntese, constata-se que a maioria dos professores compreendem a especificidade da alfabetização no contexto de letramento, e a contribuição do trabalho com a consciência fonológica para apropriação do sistema de escrita alfabético, demonstrando privilegiar este encaminhamento de alfabetização em sua prática pedagógica. Entende-se que este resultado reflete os estudos realizados sobre concepção e métodos de alfabetização e letramento, empreendidos com os professores, desde o segundo ano do projeto OBEDUC. Os debates realizados e assessoramentos recebidos, como também a participação dos professores das escolas do campo em programas de formação continuada, como o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” e outros ofertados pelas secretarias de educação dos municípios.

No levantamento feito sobre as práticas pedagógicas, constata-se que a maioria dos professores considera o conhecimento do alfabeto e a consciência fonológica como atividades de maior prioridade. Sabe-se que a decodificação de grafemas e fonemas e a realização de atividades de consciência fonológica, isto é, a atenção ao som das letras dependendo do lugar

que ocupam na palavra, é pouco explorada nos livros didáticos. Isso requer dos professores, que têm o livro didático como principal material de consulta para condução das aulas, o preparo para elaborar propostas didáticas que desenvolvam a consciência fonológica no processo inicial de alfabetização.

O problema, como apontam Leite (2010), Soares (2004), Mortatti (2010), é que a alfabetização como processo de aquisição da escrita alfabética e ortográfica foi substituída por práticas de letramento, desvinculadas de metodologia que desse suporte à especificidade da aprendizagem do sistema convencional de escrita. Conforme explica Leite (2010, p.32), mudar esta situação envolve a necessidade de resgate metodológico e de sistematização do processo de alfabetização, garantir a apropriação de questões como consciência fonológica, relações fonema-grafema, enfim a escrita como um código.

Acredita-se que os investimentos em estudos com os professores das escolas do campo refletiram maior apropriação da concepção de alfabetização e letramento, mas ainda requerem aprofundamentos, principalmente relacionados às metodologias e sua relação com os objetivos formativos em atendimento às particularidades socioculturais do campo. Este processo, se bem conduzido, pode favorecer a apropriação da leitura e da escrita e melhorar a aprendizagem dos estudantes do campo em todas as áreas do conhecimento.

Na questão que aborda o significado da Educação do Campo para o professor, a maioria dos respondentes demonstra ter uma compreensão ainda restrita, principalmente vinculada à inserção da realidade local nos conteúdos trabalhados na escola e a valorização cultural dos alunos. Nenhuma resposta traz a educação do campo entendida em sua essência, ou seja, relacionada, primeiro, enquanto direito, e segundo, enquanto materialidade de lutas sociais dos movimentos organizados do campo (por terra, por trabalho, por escola, etc.), relacionada ao processo histórico de exclusão da classe trabalhadora do campo. Terceiro, como concepção que interroga a educação brasileira em sua estrutura e suas práticas e em sua trajetória de exclusão dos conhecimentos do meio rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre o letramento dos professores que atuam nas escolas do campo na Região Metropolitana de Curitiba, concebido como o conjunto de habilidades de leitura e escrita e uso consciente em práticas sociais, revelou a necessidade de investimentos em formação continuada. O letramento, é mais do que um conjunto de habilidades individuais de leitura e de escrita, compreende a dimensão social em que os professores se utilizam desta

capacidade em seu contexto social e profissional para sua emancipação cultural e política. Dessa forma, o conhecimento da cultura geral, da ciência pedagógica, das metodologias de ensino, da educação do campo, dos movimentos sociais e suas organizações, se constituem base para o letramento crítico do professor.

Destaca-se, com base nos dados do instrumental que a maioria dos professores, participantes da pesquisa, possui habilidades linguísticas e de interpretação de informações em diversos gêneros textuais. No entanto, verifica-se a necessidade de investimentos em formação continuada para o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e escrita, voltadas à compreensão e comunicação de conteúdos relacionados aos processos sociais e pedagógicos na sociedade capitalista e o seu contraponto, os princípios de uma sociedade socialista e da educação do campo. Significa que o uso de habilidades de leitura e escrita em práticas sociais demanda aos professores, na perspectiva de Paulo Freire, a tomada de consciência da realidade a fim de transformar a ordem sociocultural vigente que oprime os povos do campo.

A tomada de consciência filosófica pelos professores requer a leitura das contradições históricas das estruturas econômicas, sociais e políticas que oprimem os povos do campo e os aprisionam em sua subalternidade, como também a compreensão de aspirações e valores libertários.

O levantamento de dados quantitativo e qualitativo demonstrou a necessidade de elevar o letramento dos professores a uma dimensão revolucionária pela crítica ao conhecimento, à ciência e à tecnologia que servem a lógica da reprodução do capital, e a alienação dos sujeitos do campo. Foi possível verificar que os professores realizam práticas restritas de leitura e escrita de textos, considerando a diversidade de gêneros textuais e de diferentes suportes que circulam na sociedade. O livro didático e a internet constituem-se fontes principais de leitura e as práticas de escrita restringem-se a fins didáticos. Embora o processo de formação continuada desenvolvido durante os quatro anos do projeto Obeduc, promovendo estudos sobre a educação do campo e sobre a concepção e métodos de alfabetização e letramento, verificou-se limitações, quanto a compreensão e o uso nas práticas pedagógicas, isto é a articulação entre o conhecimento teórico e a prática. Entende-se que estas fragilidades demandam a continuidade de processos formativos que promovam o envolvimento dos professores em estudos e pesquisas relativos aos fundamentos das ciências da educação e pedagógica como condição para a interpretação inter-relacionada entre os fenômenos da prática social e da realidade educacional, subsidiando processos emancipatórios de alfabetização e letramento nas escolas do campo.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v.7, n.1,p.35-64, mar./jun.2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Sergio Antônio da Silva, COLELLO, Silvia Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (org). **Alfabetização e Letramento**: pontos e contrapontos, São Paulo:Summus,2010.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**.

In: Seminário Alfabetização e letramento em debate, SEB/MEC, Brasília: 2006.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf.>

SOARES. Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação.n.25, jan/fev/mar/abr, 2004.

12. ANEXOS

SUBPROJETOS DESENVOLVIDOS POR TODOS OS BOLSISTAS QUE FORAM VINCULADOS AO PROJETO NO PERÍODO DE 2011 A 2014.

12.1. RELATÓRIOS DOS PROFESSORES BOLSISTAS DA EDUCACAO BÁSICA.

Anexo 1. FABIANA FRANCO RODRIGUES

Titulo: as diretrizes municipais de Fazenda Rio Grande e a especificidade da escola do campo.

O trabalho faz apontamentos sobre as diretrizes curriculares do município de Fazenda Rio Grandes frente à valorização das especificidades da Escola do Campo e das práticas pedagógicas. Foi possível verificar que a proposta curricular municipal não condiz com a realidade da escola localizada no campo.

Anexo 2. MARCIA MARIANA LAGNER E MARIA MADALENA EXTERCHOTTER

Titulo: a contribuição do livro didático no processo de letramento dos alunos da escola do campo nos anos iniciais

O trabalho investiga a Contribuição do Livro Didático no Processo de Letramento dos alunos nos anos iniciais da Escola Rural Municipal Rui Barbosa, localizada no Município de Araucária-Paraná. A Escola Rui Barbosa segue as Diretrizes Municipais de Educação de toda rede.

Anexo 3. INÊS BATISTA

Titulo: a formação continuada do professor para a prática pedagógica com a literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental da escola do campo.

O presente trabalho apresenta reflexões acerca da organização de um coletivo inserido num processo de investigação, para realizar uma prática pedagógica sistemática com literatura infantil e desenvolver habilidades de leitura infantil e desenvolver habilidades de leitura e escrita dos alunos da escola.

Anexo 4. NORBENA MARIA MATIAS DA ROCHA

Titulo: a formação de professores e o orgulho de trabalhar na escola rural municipal Wilson Hasselman articulando a identidade dos sujeitos do campo no município de Quitandinha – Paraná.

A pesquisa compreendeu a realização de encontros e formações específicas com os profissionais da escola por meio de grupos de estudos e oficinas dialogando sobre a Concepção da Educação do Campo, a identidade dos sujeitos do campo, alfabetização, letramento e o Projeto Político - Pedagógico.

Anexo 5. VERA ROSANE CHICOVIS DE OLIVEIRA

Titulo: a participação da família na escola e na aprendizagem do aluno.

A pesquisa compreendeu na relação existente entre o processo da aprendizagem e a participação familiar, nas discussões de assuntos relacionados à escola, ao processo de ensino e aprendizagem, da educação do campo e da reelaboração do Projeto Político- Pedagógico.

Anexo 6. UDO ENNS E MARCIA PAVELSKI.

Titulo: a influência da família no processo de letramento dos alunos de uma escola do campo

A pesquisa discute a influencia da família no processo de aprendizagem dos alunos do quinto ano da Escola Municipal Rosa Pichet. O objetivo foi compreender se a cultura familiar interfere no resultado do IDEB investigando a relação entre escola, família e o aproveitamento dos estudos.

Anexo 7. RODRIGO REVA

Título: a relação entre o ideb e a condição socioeconômica – um estudo comparativo entre duas escolas do campo no município de Araucária.

A atividade se desenvolve a partir da comparação entre duas escolas rurais no município de Araucária, região metropolitana de Curitiba, no qual é observado o desempenho de duas escolas, sendo que uma possui o maior IDEB e a outra fica com o título de pior nota das escolas rurais do município. A partir daí a pesquisa tem como o seu principal objetivo analisar se existe alguma relação entre as condições socioeconômicas das comunidades que estão em volta das escolas, e concluir se existe alguma influência nos resultados do IDEB. Considerando que existe uma diferença considerável de infraestrutura entre a região onde as duas escolas estão inseridas.

Anexo 8. SOIARA VAZ DE OLIVEIRA RODRIGUES

Título: alfabetização e letramento: os cadernos escolares em foco.

O objetivo principal do trabalho foi desenvolver estudos sobre a metodologia do professor e sobre práticas escolares de leitura e escrita. A intenção é verificar de que forma estão sendo desenvolvidos os espaços de letramento e alfabetização, bem como, suas relações com objetos, atividades e procedimentos.

Anexo 9. THAYSE LITWIN

Título: a importância das temáticas socioambientais na prática pedagógica no contexto da educação do campo.

O trabalho se propõe identificar de que forma as questões socioambientais podem ser inseridas na prática pedagógica, com o intuito de contribuir com a formação educacional, na Escola Rural Municipal Rosa Picheth.

Anexo 10. CAMILA CASTELIANO PEREIRA

Título: a função social do currículo oculto do campo.

A pesquisa teve como principal objetivo investigar a experiência de uma escola Municipal Rural, localizada no Município de Fazenda Rio Grande - Paraná - que conta com a organização curricular multissérie. Os resultados apontam que: 1) currículo oculto integra valores ideológicos que materializam uma intencionalidade pré-determinada e que interferem na organização da sociedade de modo conservador, 2) há necessidade de se repensar o currículo (oculto) no contexto do campo, visto a forte presença da ideologia da educação rural, 3) os fundamentos

teóricos dão suporte à prática coerente do professor, visto que esta não é neutra, 4) ao confrontar a realidade com os conhecimentos historicamente construídos, permite-se ampliar a visão de mundo do aluno, 5) a diretriz curricular do município atende a lógica da organização seriada e para o contexto urbano, apresenta-se a contradição do trabalho realizado na concepção da educação do campo por parte da professora frente às demandas da educação rural orientadas pelo município, 6) a concepção da educação do campo materializada no currículo escolar possibilita uma formação que humaniza, politiza, emancipa e liberta os sujeitos da aprendizagem, para responderem as provocações sociais de modo crítico e justo.

Anexo 11. ELIDA MESSIAS

Desenvolveu um paper

Anexo 12. LUCIANE PEREIRA DA ROCHA

Titulo: o papel do coordenador pedagógico na construção da identidade da escola do campo.

O trabalho aponta as atribuições do Coordenador Pedagógico, apontando as dificuldades e sua importância para a busca da identidade da escola localizada no campo. Escola que, no decorrer do processo histórico, sofreu e vem sofrendo, com falta de infraestrutura, políticas públicas e formação de professores com especificidade no campo. A pesquisa foi realizada em uma escola localizada no município de Campo Magro, na Região Metropolitana de Curitiba. Os resultados apontam que a escola necessita de um Coordenador Pedagógico para nortear o trabalho dos professores, favorecendo a formação continuada e fazendo a mediação entre os saberes e as práticas desenvolvidas no contexto escolar, buscando soluções juntamente com os demais envolvidos com a prática educativa. Na escola pesquisada há o reconhecimento da contribuição do Programa do OBEDUC, para a formatação e o trabalho do pedagogo e professores para a construção do Projeto Político Pedagógico em consonância com a identidade da escola do campo e princípios da Educação do Campo.

Anexo 13. RAIMUNDA SANTOS MOREIRA DE OLIVEIRA

Titulo: a leitura como recurso propiciador de situações de letramento em classes multisseriadas numa escola do campo.

A pesquisa teve como objetivo realizar atividades com textos literários de diferentes gêneros para o desenvolvimento e letramento dos alunos que frequentam classes multisseriadas. Chegamos a

esse objetivo a partir de observações da sala de aula, dos alunos, da metodologia aplicada e em conversas com alunos e professora, esta que demonstrou preocupação com relação à dificuldade dos alunos em ler e escrever alunos, considerando que ela acabava de chegar à escola.

Anexo 14. ROSILDA MARIA BORGES FERREIRA.

Título: intervenção pedagógica - ênfase na alfabetização e letramento com os professores das escolas rurais de Tijucas do Sul

A pesquisa trouxe uma proposta de Intervenção pedagógica - ênfase na alfabetização e letramento – com os professores do ‘reforço escolar’ das Escolas Rurais de Tijucas do Sul. Apresenta o processo de investigação-ação desenvolvido no projeto do Observatório de Educação CAPES/INEP, em uma escola do campo situada município de Tijucas do Sul, Paraná. Os professores que trabalham com os anos iniciais, incluindo o reforço escolar, buscam constantemente desenvolver atividades que possam auxiliá-los no processo de alfabetização e letramento – Leitura e Produção de Textos. As escolas do campo enfrentam inúmeros desafios, dentre os quais estão a formação do professor, o processo ensino e aprendizagem. Assim, teve-se a intenção de, após análise dos cadernos de atividades dos alunos, diagnóstico da realidade escolar, discussão com os professores, desenvolver um processo de intervenção pedagógico voltado à compreensão do letramento dos professores, do seu nível de leitura e também para a ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos dos processos de alfabetização e letramento na prática educativa.

Anexo 15. CESAR AUGUSTO SIMOES JÚNIOR.

Título: narrativas históricas e documentos familiares: uma possibilidade para a leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo.

O trabalho foi elaborado junto com a disciplina de História e teve o enfoque nas Narrativas Históricas e a literária histórica, junto com as propostas de Educação do Campo tendo como problema a seguinte questão: como se dá a construção de narrativas históricas sobre o município de Tijucas do Sul-PR na perspectiva da literária histórica e como essa potencializa letramento dos alunos da Escola Municipal Deputado Leopoldo Jacomel, do município de Tijucas do Sul-PR.

Anexo 16. ISABELLE SOUZA

Título: educação do campo: uma possível solução a luz de uma nova proposta.

O trabalho trata do uso do livro didático na educação do campo, particularmente enfocando em um planejamento de atividades que busquem uma maior aproximação do ensino com a realidade dos alunos.

Anexo 17. MARIVANI BUENO DE ALMEIDA.

Título: a contribuição da formação continuada dos professores que trabalham nas escolas do campo para a prática educativa.

O trabalho apresenta a contribuição da formação continuada dos professores que trabalham em escolas do campo para a prática educativa. O objetivo do trabalho foi analisar a influência da formação continuada dos professores que atuam em escolas no campo, no desenvolvimento de uma prática educativa articulada à concepção da educação do campo.

Anexo 18. RITA DAS DORES MACHADO.

Título: literatura popular: alfabetização e letramento na cultura e diversidade dos sujeitos do campo em Tijucas do Sul.

A pesquisa discute as possíveis relações existentes entre o processo de alfabetização e letramento e a literatura popular, procurando demonstrar a pertinência desse processo no desenvolvimento do ensino aprendizagem na educação do campo, a metodologia utilizada será a observação, entrevistas com pais e professores da escola e intervenção pedagógica através de atividades dirigidas.

Anexo 19. LUCIMEIRE STEFANNI DE OLIVEIRA

Título: a identidade cultural e social do campo no currículo escolar: desafios para a organização do trabalho pedagógico.

O presente trabalho refere-se a um subprojeto de pesquisa elaborado pela presente autora, que tem como objetivo analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Professora Mercedes Marques dos Santos, localizada na zona rural do município de Campo Magro – PR., no que diz respeito à valorização da realidade do campo no currículo escolar.

Anexo 20. ALINE CAVALCANTE

Título: o conteúdo de História nos anos iniciais- potenciais para relação com a educação do campo.

O trabalho teve como principal objetivo investigar a experiência de uma escola do campo, localizada no Município de Tijucas do Sul - Paraná - que conta com a organização curricular

multissérie, visando compreender a visão dos próprios sujeitos da comunidade escolar, para contextualizar a proposta pedagógica e incorporar para dentro do currículo da escola conteúdos da realidade dos alunos.

12.3. RELATÓRIOS BOLSISTAS DA PÓS-GRADUAÇÃO.

Anexo 21. PATRÍCIA CORREIA DE PAULA MARCOCCIA

Título: educação especial na perspectiva da inclusão educacional nas escolas públicas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul.

A pesquisa analisou a educação especial sob a perspectiva da inclusão educacional no contexto da educação do campo. No estudo foi possível constatar que os alunos da educação especial que frequentam as escolas públicas do campo em Tijucas do Sul estão tendo garantido parcialmente seu direito ‘a educação, pois convivem com desigualdades quanto ao transporte escolar, infraestrutura das escolas do campo, carência de materiais pedagógicos e frágil formação dos professores.

Anexo 22. ANA DE ARAUJO CLARO

Título: existe indisciplina na educação infantil no campo – uma análise sobre suas implicações para a relação pedagógica.

O presente relatório discute as implicações da indisciplina para a relação pedagógica. A pesquisa foi desenvolvida pelo Observatório da Educação, com o objetivo de conhecer quais as implicações da indisciplina para a relação pedagógica na Educação Infantil do Campo. Tal discussão se faz necessário para compreendermos como o fenômeno em estudo e, assim investigar se há indisciplina nesta modalidade de ensino bem quais suas implicações para a relação pedagógica.

Anexo 23. ELIANE DE SOUZA SILVA

Título: práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização e letramento - um estudo em uma escola do campo.

A pesquisa analisou a prática de leitura e escrita em turmas de quinto ano e classes de apoio em uma escola do campo. A pesquisa constatou que a prática pedagógica desenvolvida no âmbito escolar pelas profissionais caracteriza-se como uma prática tradicional de ensino. A leitura e a escrita estão presentes em vários momentos na aula, mas as funções e usos desse bem cultural revelam o aspecto mecânico do processo de aquisição do ler e escrever. As tarefas demonstram

práticas pedagógicas com objetivos meramente técnicos, de maneira descontextualizada da realidade social dos sujeitos, com atividades que priorizam e exercitam a repetição em vez de tarefas que favoreçam a leitura e a escrita espontânea e prazerosa dos educandos.

Anexo 24. REGINA BONAT PIANOVSKI

Título: O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada.

A pesquisa analisou a viabilidade do jogo como atividade propiciadora dos processos de mediação da aprendizagem dos alunos da escola multisseriada.

Anexo 25. POLIANA PRISCILA MATOS PARDAL.

Título: IDEB das escolas localizadas no campo no estado do Paraná.

A pesquisa analisou o rendimento escolar dos alunos de escolas do campo no estado do Paraná e discute o IDEB, a educação do campo e a qualidade da educação básica. O estudo aponta que o baixo rendimento escolar nas escolas localizadas no campo é consequência de um conjunto de aspectos (políticos, sociais, familiares, relacionais, individuais e contextuais), que se influenciam concomitantemente, nas mais variadas instâncias: desde questões políticas e a maneira como o SAEB é feito, até fatores relacionados ao cotidiano e particularidades de cada contexto e à dinâmica familiar dos alunos.

Anexo 26. ROSANA APARECIDA DA CRUZ

Título: Reestruturação do projeto político pedagógico das escolas municipais localizadas no campo no município de Tijucas do Sul.

O trabalho compreendeu na realização de encontros com a comunidade escolar por meio de grupos de estudos e oficinas dialogando sobre a Concepção da Educação do Campo, a identidade dos sujeitos do campo e o Projeto Político - Pedagógico. Os estudos e encontros realizados com os pais, professores, coordenadores, diretores e funcionários das Instituições de Ensino foram extremamente importantes redimensionando a reestruturação dos Projetos Políticos-Pedagógicos anteriormente elaborados sem a participação da comunidade escolar. Este processo gerou debate em que as pessoas passaram a ser protagonistas de sua própria construção num processo dialógico e reflexão coletiva. Estes encontros coletivos com a comunidade escolar possibilitaram novos olhares e novos direcionamentos nas práticas educativas.

Anexo 27. KATIA APARECIDA SEGANFREDO

Título: COMITÊ ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MATERIALIZAÇÃO DA LUTA POLÍTICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ

Resumo: A pesquisa teve como objetivo central analisar a relação entre governo e sociedade civil organizada no âmbito da educação do campo no estado do Paraná. A questão norteadora da pesquisa foi: como se dá a relação entre governo e sociedade civil organizada e como essa relação se materializa como luta política a partir do Comitê Estadual da Educação do Campo? Trata-se de pesquisa qualitativa constituída por estudo bibliográfico, análise de documentos, entrevistas semiestruturadas e trabalho de campo. Trazemos a trajetória do Movimento da Educação do Campo no Paraná e o Comitê Estadual da Educação do Campo. Buscamos também a partir do aporte Gramsciano, analisar a relação entre sociedade civil organizada e governo na discussão da educação do campo no estado do Paraná e por fim, no quarto capítulo abordamos o Comitê Estadual da Educação do Campo como materialização da luta política na esfera da educação do campo no estado do Paraná. Constata-se que a partir da luta coletiva advinda da sociedade civil organizada é possível construir experiências significativas no âmbito educacional. Considerando a complexidade do Estado capitalista, essas experiências são expressivas enquanto estratégias contra hegemônicas na luta de classes.

Anexo 28. MARIA IOLANDA FONTANA

Título: A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Resumo: O subprojeto foi desenvolvido com o coletivo de profissionais da educação da Escola Municipal do Campo Professora Mercedes Marques dos Santos, localizada no município de Campo Magro, situado da região metropolitana da cidade de Curitiba. Tem o objetivo de discutir a contribuição teórico-metodológica da investigação-ação na formação continuada de professores para estabelecer a relação dialética entre a teoria e prática e o desenvolvimento da atitude investigativa frente os desafios da prática pedagógica de alfabetização e letramento. A intervenção envolveu o coletivo de profissionais da escola em reuniões de estudo e planejamento para a elaboração de instrumentos de pesquisa, seleção de literatura e de documentos para fundamentar a análise dos problemas levantados e a produção do conhecimento. Os resultados revelaram a disposição das professoras da escola em estudar e redimensionar as práticas pedagógicas, relacionando a teoria e a prática de alfabetização e de letramento aderentes aos objetivos da educação do campo. Portanto, o desenvolvimento da investigação-ação na escola comprovou sua relevância para a formação de professores, considerando que estes assumiram a condição de “sujeitos” do processo de investigação e, a prática pedagógica passou a ser objeto de formação e de investigação coletiva com vistas ao aprimoramento do ensino e das aprendizagens.

13. ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.

1. JOGO

O núcleo UTP elaborou um jogo em que principal objetivo é mediar os conteúdos curriculares nacionais à realidade dos sujeitos da escola, no reconhecimento da prática social. Partindo dessa compreensão e valorização do contexto sociocultural valorizando as práticas sociais por meio de conteúdos significativos, contextualizados.

Para tanto, o tabuleiro conta com algumas fotos do município de cada escola que participou diretamente do projeto. Importante ressaltar que o jogo “Campo do conhecimento” não é algo pronto e acabado, com regras imutáveis e verdades pré-definidas. O jogo é apenas um recurso para as aulas e para o auxílio na materialização do planejamento no reconhecimento da educação do campo. Nossa intenção é apresentar as diversas possibilidades problematizadoras para as práticas pedagógicas que serão construídas entre alunos e professores de acordo com as aulas e temáticas já organizadas. Pode-se criar, recriar, problematizar, contextualizar, indagar, questionar, dialogar e politizar. O jogo é composto por (1) tabuleiro por município, (1) dado e (50) cartinhas e (5) pinos coloridos. O tabuleiro tem 71 casas dentre os quais 8 casas são contempladas pela visita dos passarinhos e que indicam a compra das cartas.

As imagens do jogo estão nos arquivos anexos.

2. ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS BASEADAS EM DADOS ESTATÍSTICOS SOCIOECONOMICOS DO MUNICÍPIO DE CAMPO MAGRO.

Trata-se de atividades pedagógicas elaboradas coletivamente no processo de formação continuada na escola Municipal do Campo Profa. Mercedes Marques dos Santos. As atividades constam da leitura de mapas, gráficos, tabelas, quadros retirados do Caderno estatístico do IPARDES (Instituto Paranaense de Estudo e Desenvolvimento), com o objetivo de problematizar os dados de população, atividades econômicas, escolarização, infraestrutura e promover o reconhecimento da realidade local nos conteúdos do currículo escolar abordando-os interdisciplinarmente.

3. VÍDEO SOBRE A REESTRUTURAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL.

O vídeo ilustra o contexto social e econômico do município de Tijucas do Sul trazendo depoimentos de moradores de várias comunidades. Aborda as relações de trabalho, a vivência no campo e o processo de discussão sobre a elaboração coletiva dos projetos pedagógicos com os professores, funcionários, diretores e pais de alunos de todas as escolas municipais. O quadro abaixo traz as temáticas discutidas no processo.

ETAPAS	DISCUSSÕES COLETIVAS	SUJEITOS ENVOLVIDOS
1ª etapa	Concepção da Educação do Campo e o Projeto Político Pedagógico	Grupo de gestores (Coordenadores e diretores)
2ª etapa	Discussão sobre a Concepção da Educação do Campo versus Educação Rural e o PPP. Apresentação do diagnóstico sobre a identidade das dez escolas. Início da análise coletiva do Projeto Político Pedagógico.	150 professores das dez escolas localizadas no campo, diretores, coordenadores, funcionários, secretários.
3ª etapa	Discussão e análise sobre o PPP nas comunidades das escolas localizadas no campo.	Participação dos pais, funcionários, professores, diretores e coordenadores.
4ª etapa	Grupos de estudos nas comunidades referente ao marco situacional	Professores, diretores, coordenadores e funcionários, alunos e pais de alunos.
5ª etapa	I Seminário do marco situacional de cada comunidade	Professores, diretores, coordenadores, Secretaria Municipal de Educação.
6ª etapa	Grupos de estudos teóricos nas comunidades, discutindo o II marco conceitual do PPP (Concepção de homem, de mundo, de sociedade); discussão teórica deste marco nas instituições de ensino de diversos autores, como Paulo Freire, Caldart, Arroyo, Saviani, Souza, entre outros.	Professores, diretores, coordenadores e funcionários.
7ª etapa	II Seminário relacionado ao marco conceitual	Roda de Conversa das concepções estudadas com coletivos de professores que será realizada no mês de outubro de 2014.

O vídeo está disponível no link

<http://www.youtube.com/watch?v=aJjrDYSnr8Y>

14. CONSIDERAÇÕES FINAIS

15. IMAGENS



Foto 1 – Coletivo de pesquisadores em Florianópolis, no IV Seminário do Observatório da Educação do Campo, 2013



Foto 2 - Coletivo de pesquisadores em Pelotas, no V Seminário do Observatório da Educação do Campo, 2014.



Foto 3. Bolsistas e colaboradores, estudos sobre a concepção de educação do campo e o livro Pedagogia do Oprimido



Foto 4. – Almoço de confraternização no Saltinho, Tijucas do Sul, 2014.



Foto 5. Trabalho e estudos coletivos, 2013.



Foto 6. Professoras da rede em curso de formação continuada sobre currículo, 2014.



Foto 7. Discussão coletiva sobre os dados do letramento, 2013



Foto 8. Coletivo de pesquisadores no V Seminário do Observatório da Educação do Campo, 2014.

O que se espera da escola é muito mais do que a menção à realidade do aluno. É preciso tirar o véu, a nuvem que encobre o discurso sobre a realidade e enfatizar o conhecimento da prática social e daqueles que a produzem coletivamente (SOUZA, 2011, p. 26).