

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL - UNINTER
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
MESTRADO**

SOLANGE HEYDA DE ALMEIDA

**CURSO DE AGROECOLOGIA PARA AS ESCOLAS
LOCALIZADAS NO CAMPO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE CAMPO LARGO/PR**

CURITIBA

2016

SOLANGE HEYDA DE ALMEIDA

**CURSO DE AGROECOLOGIA PARA AS ESCOLAS
LOCALIZADAS NO CAMPO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE CAMPO LARGO/PR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional - UNINTER. Orientador: Prof. Dr. Ivo José Both

CURITIBA

2016

A447c Almeida, Solange Heyda de

Curso de agroecologia para escolas localizadas no campo: uma proposta de formação continuada no município de Campo Largo, Pr. / Solange Heyda de Almeida. - Curitiba, 2016.

127 f.: il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Ivo José Both

Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547.



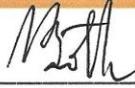
uninter.com | 0800 702 0500

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO-ESE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

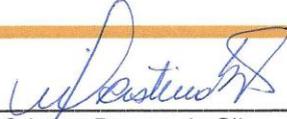
Defesa Nº 020/2016

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 22 de agosto de 2016, às 14h00min, 7º andar – sala 75 - do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Ivo José Both, (Presidente – Orientador – PPGENT/UNINTER), (UTP), Jacques de Lima Ferreira (PPGENT/UNINTER) e Ademir Aparecido Pinhelli Mendes - suplente (PPGENT/UNINTER) para julgamento da dissertação: "ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO CAMPO: UMA PROPOSTA DE CURSO NA AGROECOLOGIA EM EAD PARA UMA ESCOLA DO CAMPO DE CAMPO LARGO-PARANÁ", da aluna Solange Heyda de Almeida. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida a mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, passou-se à arguição. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e exarou Parecer Final de que a mestranda está apta a receber o título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias. O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 90 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e em CD-ROM. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.



Ivo José Both
Presidente da Banca



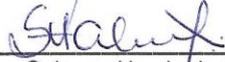
Maria Cristina Borges da Silva
Titular



Jacques de Lima Ferreira
Titular



Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
Suplente



Solange Heyda de Almeida
Aluna

Recomendações: *atender as sugestões da banca. A pesquisa demonstra relevância no campo de educação em pesquisa, em especial na educação do campo.*

Dedico este trabalho as minhas filhas amadas, Inaiá de Almeida e Nayara de Almeida, pelo companheirismo na realização deste sonho. Pelo esforço, dedicação e compreensão em momentos desta e de outras camir

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à DEUS, por tornar o meu sonho possível.

Aos meus pais Julio Heyda e Belmira Heyda.

Aos professores do mestrado que formam essenciais na transformação de meus conhecimentos. Em especial professora Doutora Eliane Mimesse que me inspirou como educadora.

Aos professores participantes desta pesquisa, os quais foram muito atentos compondo as vozes dos professores da Educação do Campo.

Aos professores da banca examinadora que ampliaram meus conhecimentos sobre o tema. Prof. Dr. Jacques Lima pela dedicação e competência, o qual foi de extrema importância na conclusão desta pesquisa.

E em especial, ao meu orientador Prof. Dr. Ivo José Both, que esteve estes anos me acompanhando com paciência, dedicação e generosidade. Sempre me motivando nos momentos mais difíceis, suportando minhas falhas com grande compreensão. Professor você foi fundamental nessa trajetória!

Verdades da Profissão de Professor

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho. A data é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa com professores da educação do campo e especialmente trata da formação continuada que eles realizam. Para esta pesquisa temos como problema de pesquisa a seguinte indagação: Como ocorre a formação continuada dos professores que atuam na Educação do Campo no município de Campo Largo? Para responder este problema de pesquisa temos como objetivo geral analisar a formação continuada dos professores que atuam em escolas do campo localizadas no município de Campo Largo/PR. Tendo como objetivos específicos: apontar como está sendo conduzida a educação do campo frente as principais políticas públicas, apresentar as contribuições e implicações da formação continuada que os professores da educação do campo no município e propor um curso de formação continuada a distancia para estes professores. A pesquisa realizada apresenta a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso de natureza interpretativa. Para coletar dados foi utilizado um questionário com perguntas abertas referente à formação continuada dos professores. Para analisar os dados coletados foi realizada a análise interpretativa reflexiva diante do ponto de vista da pesquisadora frente às respostas dos professores participantes. Este trabalho apresenta como referencial teórico autores como Imbermon (2010), Gatti (2008), Nóvoa (2007), Shon (2000), dentre outros. Como considerações finais a pesquisa realizada com esses professores nesta localidade em que atuam na educação do campo mostrou que há a necessidade de propor novas possibilidades que venham auxiliar no processo formativo de professores dispersos geograficamente.

Palavras-chaves: Agroecologia. Educação do Campo. Educação a Distância. Formação continuada.

ABSTRACT

This paper presents a survey of the field of education of teachers and especially deals with the continuing education they perform. For this research we have the following question as a research problem: As the continuing education of teachers working in the field of education in the municipality of Campo Largo? To answer this research problem we have as main objective to analyze the ongoing training of teachers who work in the field schools located in the city of Campo Largo / PR. Having specific objectives: point as being conducted education field opposite the main public policies, present the contributions and implications of continuing education that the field of education teachers in the city and propose a course of continuous training distance for these teachers. The research presents a qualitative approach to the type case study of interpretative nature. To collect data we used a questionnaire with open questions concerning the continuing education of teachers. To study the collected data will be reflective interpretive analysis on the point of view of the researcher forward to the responses of participating teachers. This paper presents the theoretical framework authors as Imbermon (2010), Gatti (2008), Novoa (2007), Shon (2000), among others. As final considerations survey of these teachers in this locality where they operate in the field of education has shown that there is a need to propose new possibilities that may assist in the formation process of teachers dispersed geographically.

Key words: Rural Education. Distance Education. continuing education policies.

LISTA DE SIGLAS

ASSESSOAR - Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural.

APMF - Associação de Pais, Mestres e Funcionários

CNE - Conselho Estadual de Educação.

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

DCEC - Diretrizes Curriculares da Educação do Campo

EAD - Educação à Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

EDUCOM - Projeto Brasileiro de Informática na Educação.

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e educadoras.

EMATER - Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP - Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas Educacionais

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional

NTM - Núcleo de Tecnologia Municipal.

PARFOR - Plano de Formação de Professores

PCC - Plano de Cargos e Salários.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PDDE - Programa Dinheiro Direto da Escola.

PNE - Plano Nacional de Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

SEI - Sistema Especial de Informática.

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEED - Secretaria de Educação do Estado.

SMECE - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte.

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UCA - Programa Um Computador por Aluno.

UNESCO - A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de docentes atuando na educação Básica e Proporção por grau de formação – Brasil/ 2012-2013.....	22
TABELA 2 - Metas PME e a Educação do Campo.....	34
TABELA 3 - Principais diferenças entre Educação Rural e Educação do Campo.....	46
TABELA 4 - Taxa de rendimento das escolas públicas.....	58
TABELA 5 - Relação área/população de Campo Largo/2015.....	68
TABELA 6 - IDEB das escolas localizadas no campo/ Campo Largo.....	80
TABELA 7 - Laboratórios PROINFO.....	95

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa Paraná com a localidade de Campo Largo.....	68
FIGURA 2 - Antigas escolas que foram nucleadas.....	72
FIGURA 3 - Vista aérea da Escola Consolidada de Três Córregos.....	73
FIGURA 4 - Realidade das estradas que dão acesso as escolas rurais.....	74
FIGURA 5 - Ônibus atolado no barro e motorista tentando fazer algo para prosseguir viagem.....	75
FIGURA 6 - Professores e alunos aguardando para prosseguir viagem.....	75
FIGURA 7 - Professora Pedrina indo para escola trabalhar.....	76
FIGURA 8 - Professora Pedrina e seus alunos frente à escola.....	77
FIGURA 9 - Mapa da localidade das escolas do Campo no município.....	79
FIGURA 10 - Ponte Rio Ribeira.....	82
FIGURA 11 - Jangada construída pelos pais.....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO.....	12
1.1. Os novos desafios da educação e a formação continuada docente.....	23
1.2. O PNE e o PME: fomento a Educação do Campo e a Formação de professores.....	26
1.3 Formação continuada, as atuações do MEC e o município de Campo Largo.....	35
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: A TRAJETÓRIA DE RECONHECIMENTO DO DIREITO A EDUCAÇÃO.....	42
2.1. Políticas públicas para educação do campo em âmbito nacional: garantia de direitos velados.....	47
2.2. A educação do campo no século XX.....	59
2.3. Educação do campo no município de Campo Largo.....	67
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	89
3.1. Abordagem de pesquisa.....	89
3.2. O Campo e os Sujeitos da pesquisa.....	90
3.3. Instrumentos de coleta de dados.....	91
3.4. Análise dos dados.....	93
4 PROPOSTA DE CURSO DE QUALIFICAÇÃO EM AGROECOLOGIA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE BENEFÍCIO ESCOLAR E DO CAMPO.....	103
4.1. Caracterização da proposta do curso: Agroecologia na Escola.....	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE.....	126
ANEXOS.....	127

INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado “Análise da formação continuada para professores do campo: Uma proposta de curso na agroecologia em EAD para uma escola do campo de Campo Largo - Paraná, trás como enfoque as políticas referentes à formação continuada dos professores que atuam nas escolas localizadas no campo, tendo como recorte o Município de Campo Largo - Paraná.

A Educação do Campo tem sido muito discutida na atualidade, sendo que a sua origem sobrevém da luta de homens e mulheres por uma educação do campo que reconhecesse o direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas áreas urbanas dos municípios considerando sua realidade social, cultural, econômica e política.

Apesar da origem agrária do nosso país, historicamente a educação do campo foi marginalizada, sendo a educação para os povos camponeses, o referencial das escolas urbanas. O descaso com os educandos das áreas rurais vai além dos aspectos pedagógicos, isso pode ser claramente identificado com os dados do Censo Escolar 2014, o qual mostra a disparidade entre as diferenças das escolas rurais e urbanas em diversos quesitos. As escolas rurais sofrem ainda, com a falta de saneamento básico, incluindo ainda, falta e má estrutura das salas de aulas e internet, formação de professores e muito mais.

Com base nessa realidade, e sabendo que todos têm direito à educação e de qualidade, objetivamente os alunos do campo teriam esses direitos como outro qualquer, mas nota-se que esse direito não tem sido efetivado em sua totalidade. E, para que ele aconteça, são necessárias políticas públicas concretas que garantam a efetividade da educação do campo incorporando suas especificidades, garantindo qualidade na formação inicial e continuada dos professores, na estrutura física da escola, alimentação de qualidade garantida na merenda escolar, entre outros.

Apesar dos esforços, o Brasil ainda não conseguiu superar as deficiências na educação. Muitos avanços foram conquistados, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), que traz em linhas gerais a importância do reconhecimento da diversidade cultural e inclusão da oferta de uma educação

que reconhecesse as especificidades das populações do campo, quilombolas, indígenas e outros.

Na composição do PNE é visível a atenção dada as diferentes realidades culturais do país, e em relação à população camponesa relatam a importância da oferta da educação seja realizada em suas localidades, reconhecendo suas especificidades e a preservação da identidade cultural desses povos. Infere também a relevância da inclusão de conteúdos culturais e o fortalecimento sociocultural e a produção e oferta de materiais didáticos específicos a esta modalidade de ensino, bem como a implantação de programas específicos de formação para os professores que atuam nas escolas localizadas no campo.

Vale mencionar, às políticas públicas de cunho nacional sobre formação inicial, embora não seja o nosso foco, para os professores que trabalham nas escolas localizadas no campo, algumas políticas foram implantadas como, por exemplo, o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA) e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) revelam que no Brasil, vários professores das áreas rurais não apresentam diploma de nível superior revelando a precária escolarização dos professores do campo. A qualidade do trabalho docente demanda uma atualização permanente, tanto os conhecimentos teóricos como os práticos, necessitam ser continuamente aperfeiçoados.

Na minha experiência docente, sempre em escolas de Educação Básica, a formação continuada de professores sempre levantou diálogos e estudos entre os colegas de trabalho. E em 2013, fui convidada a trabalhar em um Centro de Educação Infantil na área Rural do Município de Campo Largo, o qual fora inaugurado naquele ano. Sendo professora há 18 anos no município seria a primeira vez que iria trabalhar em uma comunidade rural, cheguei à instituição com uma bagagem enorme de conhecimentos pautados nas escolas urbanas nas quais trabalhei, modelo marcado pelo sistema capitalista, com facilidade de materiais, acesso, infraestrutura adequada, etc.

Foi a partir daí que pude vivenciar as reais diferenças entre as escolas rurais e escolas urbanas. Durante os anos trabalhados nessa escola, pude

conhecer o cotidiano da população rural, suas festividades, sua cultura, sua religiosidade e também suas dificuldades, principalmente as de acesso e acessibilidade, acesso a materiais e a tecnologia, no quesito acessibilidade e mobilidade, é comum quando chove muito os alunos ficavam impossibilitados de irem à escola, devido a alagamentos e dificuldades provenientes do descaso do poder público em relação às estradas, bem como os cuidados em relação à saúde e educação.

Em 2014, inicia-se nesta instituição o processo de mudança de nomenclatura de escola rural para escola do Campo. Neste momento as inquietações sobre a formação continuada de professores se despertaram, e inicia-se os estudos sobre a educação do campo que exigiram um compromisso maior de pesquisa e análise, uma vez que na formação inicial a maioria dos professores que ali trabalhavam nunca contemplou, em nenhum momento a educação do campo.

Frente a essa realidade, nasce o interesse pela temática. A justificativa de se pesquisar esta temática está relacionada a melhoria da qualidade da formação continuada dos professores bem como a qualidade da educação que ocorre no campo.

Tendo como problema de pesquisa a seguinte indagação: Como ocorre a formação continuada dos professores que atuam na educação do campo no município de Campo Largo?

E para responder a este problema temos por objetivo geral analisar a formação continuada dos professores que atuam nas escolas localizadas no campo no município de Campo Largo, através de uma proposta de curso na modalidade à distância.

Para atingir tal objetivo, definimos os objetivos específicos:

- Apontar como está sendo conduzida a educação do campo frente às principais políticas públicas e em especial no município de Campo Largo.
- Apresentar as contribuições e implicações da formação continuada que os professores da educação recebem no município de Campo Largo.
- Propor um curso de formação continuada online para os professores do campo.

Nesta perspectiva, optou-se por uma metodologia qualitativa do tipo estudo de caso de natureza interpretativa. Para coletar os dados foi utilizado um questionário com perguntas abertas referente à formação continuada dos professores. Vindo esta contribuir com elementos para a intervenção didática junto com os professores das escolas do campo, idealizando uma proposta de intervenção de um curso de aperfeiçoamento, na modalidade à distância, focando a formação continuada dos professores das áreas rurais no município de Campo Largo.

Para definição da proposta de formação continuada aos professores que atuam nas escolas localizadas no campo, foi considerado o período de 2013 a 2015. Período em que foi alterada a nomenclatura de várias escolas rurais do município de Campo Largo, de escolas rurais para escolas do campo.

Quanto às ações realizadas, destacam-se:

- Coleta de dados sobre a educação do campo;
- Visitas na Secretara de Educação de Campo Largo para apresentação e autorização da pesquisa;
- Após coleta de informações *in loco* sobre a realidade da escola mais distante do centro administrativo e percebendo a necessidade de formação continuada apontada pelos professores, e a dificuldade de tempo e de deslocamento para realização das formações continuadas, decidimos por organizar uma proposta de curso à distancia, para posteriormente ser ofertado aos educadores das escolas localizadas no campo.

Resultando, desta forma, uma análise profunda sobre a formação continuada destes professores, e reflexões sobre a reflexão se a formação que atualmente está sendo ofertada, estaria dando o suporte necessário aos professores, para que estes atendam às especificidades da educação do campo. Assim como, quais as alternativas poderiam ser implantadas para facilitar o processo formativo desses profissionais da educação.

Dessa forma, a pesquisa se mostrou fundamental, uma vez que possibilitou o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada na modalidade EAD, como alternativa eficaz de formação de professores. O que pode ao mesmo tempo, levar os coordenadores ou dirigentes municipais de

educação, responsáveis pela formação continuada de professores, a se questionarem e refletirem sobre a oferta permanente de formações que contemple as principais necessidades e dificuldades dos sujeitos dispersos geograficamente, com menores gastos. Contemplando as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que discorre sobre a formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis, onde tal formação poderá utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996).

A dissertação está estruturada em quatro capítulos, no primeiro capítulo está representado nesta introdução que apresenta justificativa, problema e objetivo de pesquisa. O qual traz para discussão análise sobre a importância da formação continuada para o profissional docente, principalmente sobre a educação do campo. Faz ainda um diagnóstico sobre a Educação do Campo e a formação de professores em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação (PME). O capítulo ainda realiza análise sobre as principais políticas de formação de professores das escolas localizadas o campo. Tal argumentação traz como base de estudos autores como Cunha (2010), Nóvoa (1991), Pimenta (2006).

O segundo capítulo Educação do Campo: a trajetória de reconhecimento do direito à educação aborda as políticas públicas para a educação do campo no âmbito nacional, estadual e municipal. Trazendo autores como: Cury (2002), Saviani (2011), Molina (2008), Arroyo (2007), entre outros.

O terceiro capítulo retrata a metodologia de pesquisa que levou aos resultados sobre a formação dos professores que atuam na escola do campo. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com questionários abertos obtendo dados primários sobre a concepção de educação do campo e formação de professores desta amostra. Os dados coletados levaram a reflexões sobre a proposição de oferta de cursos a distância como proposta de formação continuada para os professores da modalidade da educação do campo.

O quarto capítulo retrata a proposta de formação continuada de curso para professores que trabalham nas escolas que oferecem educação na modalidade do campo. O curso baseou-se nas necessidades apontadas pelos professores, tendo como base a pesquisa realizada com quatro professores que

atuam em uma escola localizada no campo. A proposta desenvolvida foi um curso de Agroecologia com três módulos, que discutem questões relativas à agricultura familiar, produtos orgânicos, manejo do solo e da água, defensivos agrícolas, dentre outros.

Como considerações finais a pesquisa realizada com esses professores nesta localidade em que atuam na educação do campo mostrou que há a necessidade de propor novas possibilidades que venham auxiliar no processo formativo de professores dispersos geograficamente.

1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO

No Brasil formar professores, principalmente da educação básica, tem sido muito discutido no meio acadêmico, visto que parte dos problemas relacionados à educação brasileira acabam por esbarrar na formação de professores. Ao analisarmos essa questão na modalidade da educação do campo essa situação se torna ainda mais complicada, visto que ainda se evidencia a presença do professor leigo na educação escolar do campo.

Fazendo como base os dados do resumo técnico realizado pelo Inep com relação à Educação Básica e o nível de escolarização dos docentes, conforme podem ser evidenciados na tabela abaixo, o qual indica os seguintes dados nos anos de 2012 e 2013, conforme representado na tabela 1:

Tabela 1 - Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação - Brasil - 2012-2013

Ano	Nº de docentes	Proporção de docentes por grau de formação					
		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação Superior
		Incompleto	Completo	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério	Superior em Andamento	
2012	2.095.013	0,1	0,3	16,0	5,5	5,0	73,1
2013	2.141.676	0,1	0,2	13,9	4,9	6,1	74,8

Fonte: MEC/Inep/Deed. Nota: 1) O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade. 2) Não inclui auxiliares da educação infantil. 3) Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Referente aos dados levantados observa-se um aumento do número de professores com ensino superior. Dos docentes atuantes mais da metade dos que possuem instrução em nível médio estão voltados às salas de aula para obter seu diploma em nível superior. O percentual de professores leigos aparentemente é baixo, mas ao assumirmos o discurso da importância da formação dos docentes em relação à melhoria da educação oferecida a população brasileira, esses dados nem deveriam existir.

Assim sendo, a temática de formação docente, tanto para as áreas rurais e urbanas no Brasil, sempre um problema merecedor de estudos e

questionamentos, sendo necessárias políticas afirmativas urgentes para a efetivação de quadro educacional que caminha a passos lentos rumo à qualidade.

1.1. Os novos desafios da educação e a Formação Continuada do docente

O século XXI aponta para a sociedade do conhecimento, onde as instituições educacionais estão sendo pressionados a se moldar frente à nova demanda do mundo globalizado. Segundo Esteve (2004) a qualidade do ensino depende da qualidade dos professores, isto é, a qualidade da educação depende da qualidade do pessoal que nela trabalha.

Nesta perspectiva, passou a ser exigida do “professor uma nova forma de aprender e ensinar, mas a mudança educacional depende dos professores e da sua formação” (NÓVOA, 1995, p. 28). O professor não é alguém que sozinho irá solucionar os impasses do sistema de ensino, nem a ele se deve a ideologia de ser responsabilizados pelos problemas da educação brasileira.

Assim sendo, é indispensável uma constante reflexão da formação do professor, na defesa do profissional pesquisador, num processo crítico-dialético (Vygotsky, 1989), no qual o papel do professor/pesquisador se faz inevitável para a autonomia dos sujeitos alicerçado a uma práxis pedagógica que tenha por objetivo corrigir as exigências da melhoria do ensino em relação a realidade do atual quadro educacional brasileiro.

A formação docente não restringe apenas a formação inicial, a qual geralmente é realizada nos cursos de graduação. Na prática docente, o professor requer mais do que isso, ele necessita de refletir sobre os seus percursos profissionais, pois “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Barros (2004) apresenta a formação docente em duas concepções: a formação vertical, que compreende a formação inicial (magistério e/ou graduação), a especialização, o mestrado, o doutorado e pós-doutorado; e a **formação horizontal**, que consiste nos cursos de extensão, de formação

continuada, nas participações em palestras, debates, comunicações, entre outras.

Destaca-se a formação horizontal, pois essa está diretamente focada nas discussões deste trabalho, este modelo de formação é relevante ao trabalho docente na sua prática educativa e no seu desenvolvimento profissional¹. Gatti (2008) reforça a afirmação, onde a autora relata que “ao constatar o aparecimento de diversas atividades de formação continuada reforça o discurso imperativo da necessidade de atualização e de renovação que se instituiu nas relações de trabalho nas últimas décadas”. Sobre isso, Rodrigues e Esteves (1993, p. 41) acrescentam que:

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo as necessidades de formação sentidas pelo próprio e as do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema educativo.

A formação continuada favorece ao professor a reflexão da sua ação docente, seu desenvolvimento pessoal e institucional, elevando seu trabalho para transformação de sua prática. O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de:

Conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

Assim, a formação continuada deve ser concebida num processo formativo permanente e integrada à prática docente a fim de transformá-la, quando julgado necessário, sendo de fundamental importância que ela seja alicerçada “numa reflexão, na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-informação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30).

Desta maneira, precisa-se conceber a formação para e do professor reflexivo, o que aprende refletindo para uma prática renovadora e

¹Segundo Sacristán (1992, p.76). “Mudança pedagógica e aperfeiçoamento dos professores”. Na concepção de Garcia (2009, p. 9). “[...] o que marca mais claramente o profissional do ensino porque sugere evolução e continuidade”.

transformadora. Mas, muitas vezes refletir sobre a prática pedagógica não é uma tarefa fácil, visto a complexidade do trabalho docente nos dias atuais. Sobre isso, Nóvoa (1991, p. 48) afirma que:

[...] é preciso dizer que, nesse processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional, a formação contínua ocupa um lugar decisivo. Os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e "tomar a palavra" na construção do futuro da escola e da sua profissão.

Em relação à prática reflexiva do docente, Schön (2000, p. 36) levanta a seguinte consideração:

A reflexão na e sobre a prática auxilia o professor a ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento ajudando-o a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar. A viabilidade dessa atitude reflexiva pode se dar a partir de uma formação contínua centrada na sala de aula, tendo a figura do pesquisador como colaborador atuando numa dimensão participativa e investigadora juntamente com o professor.

Os pensamentos de Schon foram importantes para se repensar o papel do professor a favor de uma prática associada à teoria, para e a reflexão é concebida a partir de situações reais, da ação como fonte de conhecimento. O autor propõe ainda que a formação do professor como prático reflexivo, superando a relação mecânica entre conhecimento técnico e a prática da sala de aula e baseada na "epistemologia da prática que tenha como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais" (SCHON, 2000, p. 34)

Em relação à formação continuada, Pimenta (2006) apresenta outras propostas como: 1) da perspectiva do professor reflexivo à do professor intelectual crítico reflexivo, ou seja, da dimensão individual da reflexão para o seu caráter público e ético; 2) da epistemologia da prática à práxis, que se refere à construção de saberes por meio da análise crítica e teórica das práticas e da resignificação da teoria a partir do conhecimento da prática; 3) do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar com a colaboração de pesquisadores da universidade favorecendo na escola a análise permanente de práticas; 4) da formação inicial e continuada que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e corporativismo ao

desenvolvimento profissional e, por fim, 5) da formação continuada que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Considerando as propostas da autora, a formação continuada impõe a reflexões sobre as práticas pedagógicas como mediadora de conhecimento construindo-se a partir de uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. Sobre isso, Zabalza (2007, p. 48) argumenta que:

A participação dos professores em propostas de trabalhos coletivos com outros colegas, que os levam a revisar suas próprias práticas docentes e a buscar alternativas para as ações que estejam funcionando mal, então poderíamos dizer que é suficiente.

Nesse sentido, Libâneo (2004) aponta que:

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. (LIBÂNEO, 2004, p.228).

Portanto, a formação continuada tem por intenção levar os educadores a refletirem sobre sua prática docente, identificando e questionando suas dificuldades, induzindo-os a traçarem novos procedimentos que os auxiliem a enfrentá-las, criando e recriando estratégias de trabalho.

Nóvoa também afirma que a formação continuada se dá de maneira coletiva, para ele nesses momentos se “consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26). Assim, a formação continuada deve ser um espaço de reflexão crítica, coletiva e constante da prática pedagógica, pois “é no diálogo com os outros que nos faz pessoas, e é no diálogo com os colegas que nos faz professores”. (NÓVOA, 2007, p. 31)

1.2. O PNE e o PME: fomento a Educação do Campo e a Formação de professores

Evidentemente muitos foram os esforços na oferta de uma educação de qualidade a população brasileira, desde a década de 1930, com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros²”, que defendia a criação de um plano geral de educação, articulado, estruturado, tornando a escola acessível a todos. Neste período a Constituição de 1934 em seu contexto incumbiu a União de consolidar um plano nacional de educação (PNE), fazendo com que em 1937 fosse enviado ao Congresso o projeto de lei para a aprovação do PNE, mas não sendo consolidado devido à falta de prioridades e ao golpe de estado da época, conhecido de Estado Novo.

Ficando o PNE engavetado, sendo visto somente depois de anos na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4.024/61), ficando sua elaboração sobre o encargo do Conselho Federal de Educação. Em 1962, por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, nasce o primeiro PNE, não como forma de lei, nem muito menos um plano que englobasse os aspectos educacionais, e como sugere Horta (1982) o plano deixou a idéia principal de planejamento integral a ser substituída pela idéia de um plano distributivo de fundos.

Esse documento passou por diversas revisões e em 2001, o PNE foi aprovado pela Lei N10. 172 (PNE 2001-2010), deixando de ser meras intenções para se tornar exigível pela sociedade, nesta nova versão o plano através de suas diretrizes, objetivos e metas, configurou um marco inicial na promoção de mudanças na educação brasileira em todos os níveis e modalidades.

E é neste contexto de conquistas, que em 2014 foi sancionada a Lei N.13.005/2014, a qual institui o Plano Nacional de Educação - 2014/2024 (PNE), documento este produzido por meio de diversas discussões e vários debates entre inúmeros atores da sociedade civil organizada, movimentos sociais e governo, na garantia da educação, em sua integralidade, como bem público e direito social, tendo como objetivo:

Articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para

² Manifesto dos Pioneiros, lançado em 1932, elaborado por Fernando de Azevedo e por um conjunto de educadores da época e em linhas gerais o Manifesto dos Pioneiros defendia uma escola pública obrigatória, laica e gratuita, onde o Estado deveria se responsabilizar pelo dever de educar, responsabilidade esta que até então, era atribuída à família.

assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas (SENA, 2014, p. 9).

O PNE apresenta 20 metas, de compromissos colaborativos, garantindo as condições básicas da educação para a população brasileira. Essas metas estão organizadas em grupos que dizem respeito ao acesso, alfabetização e ampliação da escolaridade (metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9,10 e 11), a redução das desigualdades e valorização da diversidade (metas 4 e 8), a valorização dos professores (metas 15, 16, 17 e 18), ao ensino superior metas 12,13 e 14) e ao fortalecimento da gestão democrática (metas 19 e 20).

O Plano Nacional de Educação é resultado das discussões sinalizadas na II Conferência Nacional de Educação 2014 (CONAE), realizada em Brasília, tendo como tema “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, tendo como diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Na leitura das 20 metas percorridas no PNE pode-se verificar menção sobre a educação do campo em várias estratégias, sendo uma dessas metas (meta 8) exclusiva desta modalidade de ensino.

No que se refere à meta 1, a educação do campo está referenciada no intuito de fomentar a oferta da modalidade da educação infantil para essa população atendendo suas especificidades, limitando a nuclearização das

escolas e o deslocamento dos alunos, e vindo isto ocorrer por qualquer motivo, deve-se haver consulta previa e informada (BRASIL, 2014).

Já na meta 2 evidencia-se a educação do campo em duas estratégias, mencionando a oferta de ensino fundamental em suas comunidades principalmente dos anos iniciais e o desenvolvimento de tecnologias didáticas que contemplem as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014).

A meta 3 o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos incentiva o fomento da educação em nível médio com menção a educação profissional para a população do campo e programas de educação e cultura para esta faixa etária (BRASIL, 2014).

Com relação à meta 4, exclusiva no tratamento a educação especial, uma das estratégias especifica a implantação, ao longo deste PNE, de salas de recursos multifuncionais e “fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014, p. 55).

No que se refere à alfabetização das crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, a educação do campo é referenciada dando importância ao apoiar essa modalidade através de materiais didáticos específicos e o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento específicos para esta população.

Com relação à educação integral, referente a meta 6, para a educação do campo é dada a oferta com consulta previa e informada dessa população desde que sejam consideradas suas peculiaridades locais (BRASIL, 2014).

No tocante a qualidade da educação e elevação dos índices do IDEB descritos na meta 7, menciona a educação do campo nas seguintes estratégias:

7.13. Garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;

7.14. Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;

7.26. Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

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

A meta 8 faz referencia a educação do campo em seu próprio contexto, ela traz seis estratégias para que sejam elevadas a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

A meta 10 faz referencia a educação de jovens e adultos, vinculando 25% das matrículas a educação profissional, em uma de suas estratégias cita a educação do campo para esta modalidade considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e a oferta inclusive na modalidade de educação à distância (BRASIL, 2014).

A meta 11 condiciona expandir o atendimento do ensino médio a população campesina integrada a formação profissional de acordo com seus interesses e necessidades, assegurando a qualidade da oferta (BRASIL, 2014).

Referente à educação superior, pretende-se elevar a taxa de matrícula, exposto na meta 12, onde para a educação do campo pretendem-se expandir o acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações (BRASIL, 2014).

Para os cursos de pós-graduação stricto sensu, a meta 14, dispõe programar ações para reduzir as desigualdades ético-raciais e regionais facilitando o acesso dos povos do campo a este nível escolar. Além de estimular

à participação das mulheres nas áreas ligadas a engenharia, matemática, física, química, informática, dentre outros na área das ciências (BRASIL, 2014).

A meta 15, refere-se a garantia mediante a colaboração dos entes federados, política nacional de formação dos profissionais da educação assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior em consonância ao art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, implementando programas específicos para os profissionais que trabalham nas escolas localizadas no campo (BRASIL, 2014).

Finalmente, com relação a existência de planos de carreiras para os professores da educação, a meta 18 expõe a importância de considerara as especificidades socioculturais das escolas do campo no fornecimento dos cargos efetivos (BRASIL, 2014).

É um grande avanço para educação do campo as referências citadas no PNE, mas para que essas metas e estratégias tenham êxito é necessária a formulação dos planos estaduais e municipais de educação para que o direito a educação de qualidade seja efetivado a todos os brasileiros.

Outro fator importante nesta discussão é em relação à formação dos professores que trabalham nas escolas localizadas no campo, a falta de qualificação profissional é grave principalmente no nordeste brasileiro, onde o Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2013 identificou que apenas 59,9% dos professores da educação básica possuem formação em Ensino Superior, sendo a porcentagem do país de 74,8% (BRASIL, 2014).

Na concepção de Damasceno e Silva (1996) é fundamental pensar na formação do professor capacitando-o para lidar com o conflito decorrente do confronto entre os saberes diversificados dos vários grupos sociais que estão na escola. O professor das escolas rurais precisa saber trabalhar com a realidade e a especificidade de seus alunos, a qual por muito tempo já lhes foram negadas, para que a própria escola rural não acabe por ignorar, desprezar e desvalorizar a cultura local.

É valido lembrar que ainda muitas escolas do campo enfrentam problemas básicos como em relação à falta de água, luz e saneamento básico. Segundo dados do Censo Escolar Inep/MEC de 2014, das 70.219 escolas do campo, apenas 26% tinham água de rede pública e 5% dessas escolas tinham

rede de saneamento básico (INEP, 2014).

É nítido que muitas escolas do campo apresentam estrutura física inadequadas para que os alunos e professores possam efetivar com qualidade a relação ensino – aprendizagem, de acordo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2014 foram edificados os seguintes problemas, nas 1413 escolas do campo no Estado do Paraná:

- 42% das escolas possuem biblioteca
- 51% possuem laboratório de informática
- 76% possuem acesso à internet ou banda larga (INEP, 2014).

A falta de infraestrutura básica para o acesso às tecnologias oferecidas pelo poder público torna difícil à concretização da democratização do acesso as redes sociais, visto que nem todas as escolas rurais possuem laboratórios de informática e conexão à internet.

Enfim, a educação do campo está sendo reconhecida nas políticas educacionais, mas na prática há muito por se fazer para que se possa pensar em equidade na escolarização brasileira, o problema em relação à qualidade da educação campesina, não está apenas no processo ensino e aprendizagem, mas também nos aspectos materiais, nos procedimentos e até mesmo nas características dos alunos e professores (MENDONÇA, 1994).

É importante ressaltar que para legitimar o PNE é imprescindível a participação social, principalmente no tocante a formulação dos planos estaduais e municipais de educação. Não somente como base legal, a formulação dos planos pelos estados e municípios em consonância com o PNE é que irá possibilitar a cobrança pela sociedade de uma educação de qualidade para todos, garantindo um de seus direitos constitucionais.

No município de Campo Largo, a elaboração do Plano Municipal de Educação deu início em novembro de 2014 com a formação da comissão coordenadora e técnica, dando início a um marco histórico na educação dos cidadãos campo-larguenses.

Conforme cronograma disponibilizado pela SMEC, em fevereiro de 2015 foi realizada uma palestra para os profissionais da educação, com a explanação das metas do PME contextualizando –as com dados oficiais da educação

ofertada no município. Depois as instituições de ensino debateram entre seus funcionários cada meta, elaborando estratégias a curto, médio e longo prazo.

Em março de 2015, foram realizados diversos estudos com os representantes de colégios da rede pública e particular de ensino, responsáveis pela oferta da educação nos níveis de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e de ensino superior. Esses representantes fizeram a leituras das estratégias encaminhadas pelas instituições de ensino do município e a partir destas, elaboraram o Documento Base do Plano Municipal de Educação.

Esse documento base foi encaminhado a Universidade Federal do Paraná (UFPR) para revisão e diagnóstico das estratégias, após foi realizada no dia 23 de abril a entrega solene do documento base do PME para a comissão coordenadora.

No mês de maio foi realizado o Fórum Municipal de Educação, articulado pela secretaria de educação, com todas as instituições de ensino, sindicatos, pais e comunidade dois dias de fórum para estudo e aprovação das estratégias que iriam compor o documento final do PME. Foram dois dias de muito debate, em um primeiro momento as discussões foram divididas por níveis de ensino, modalidades e metas. Esses grupos elegeram um representante para no segundo momento, na plenária apontassem as alterações se houvessem. No segundo dia do fórum, foram expostas cada meta e todas as estratégias levantadas, havendo a aprovação ou reprovação das estratégias que iriam compor o PME pelo grande grupo.

Logo após deste importante momento de debate e participação social, o documento foi encaminhado para realização dos trâmites legais junto ao setor jurídico e administrativo do município, para posteriormente ser enviado para aprovação no Legislativo municipal.

Assim, o Plano Municipal de Educação de Campo Largo, foi aprovado e instituído pela Lei Nº 2684/2015, cabendo alterações conforme avaliações em Conferências realizadas a cada quatro anos ou em Fóruns realizados sempre que houver necessidade. Fazendo análise da referida lei, observa-se que há menção à modalidade da educação do campo nas estratégias de apenas nove metas das 20 metas apresentadas, como pode ser evidenciado na Quadro 2:

Quadro 2 - Metas do PME e a educação do campo

Meta	Referencia a educação no campo
1. Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.	X
2. Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos 95 por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	X
3. Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento	X
4. Universalizar, para a população de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	X
7. Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:	X
8. Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).	X
9. Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.	X
10. Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.	X
11. Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.	X

Fonte: A autora (2016)

Em relação à formação continuada, é evidente que não foram descritas estratégias específicas para a formação continuada dos professores que atuam nas escolas localizadas no campo, apenas a citação na meta 4 do fomento a formação continuada de professores e professoras, para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. Evidencia-se que os momentos em que aparece a formação continuada de professores, não há distinção entre o urbano e campo. Nota-se que mais de uma estratégia refere-se a garantia da Secretaria em oferecer no mínimo 40 horas/anuais de capacitação para os professores, visto que esta carga horária esta correlacionada à elevação de nível da categoria.

1.3. Formação continuada, as atuais ações do MEC e do Município de Campo Largo.

Aqui será abordada a formação continuada do professor no que se refere à LDB atual 9394/96. Gatti (2008) afirma, que com relação às regulamentações e normatizações, a formação continuada ganhou grande destaque no cotidiano escolar a partir da LDB/96. No contexto da lei, no que tange a formação continuada, observa-se que há um incentivo ao docente investir em sua formação. E referida Lei, prevê a responsabilidade dos sistemas de ensino sobre a formação continuada de seus profissionais.

Art. 63, § III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

§ II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

§ V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Percebe-se que a LDB/96 oferece respaldo e divide a responsabilidade sobre o oferecimento da formação continuada com os entes federados, nos últimos anos, muitos programas para a formação continuada de professores foram lançados pelo Ministério da Educação, ficando na responsabilidade da esfera municipal efetivar a pareceria, proporcionar condições de estrutura física

e pessoal para possibilitar a participação dos docentes nos programas do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em 2007 foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), tendo por objetivo melhorar a educação do país em todas as etapas através de ações de combate aos problemas educacionais, com um prazo de vigência de quinze anos. Dentre as ações do PDE inclui a formação de professores, tanto para proporcionar a formação imposta na LDB para os professores que atuam na educação básica, como também uma formação para aqueles que atuam em áreas diferentes de sua formação inicial e formação continuada.

Masson (2012, p.166) colabora com a seguinte argumentação sobre o PDE e a formação de professores: “ele representa um plano de governo para a educação bastante ambicioso, o qual pretende diminuir a fragmentação das políticas educacionais e englobar diversas ações para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil”.

Dentro deste contexto, e fazendo parte das ações do PDE, foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) onde o Ministério da Educação em conjunto com as Instituições públicas de Educação Superior e das Secretarias de Educação assumem a responsabilidade no processo de formação dos professores da educação básica, com o oferecimento de cursos de:

a) Primeira Licenciatura – destinado aos docentes da rede pública de educação básica que não tenham formação superior.

b) Segunda Licenciatura - para docentes da rede pública da educação básica que atuam em área distinta de sua formação inicial. c)

Formação Pedagógica - para docentes da rede pública da educação básica graduado, porém não licenciada (BRASIL, 2009, p. 8).

As inscrições para o PARFOR são efetuadas por meio da Plataforma Paulo Freire, sistema que realiza a gestão dos cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância, ofertados no âmbito nacional. Segundo dados do relatório do PARFOR (2013), o programa atingiu a meta de 70.000 matriculados, o que tem contribuído para formação docente brasileira.

Mas o próprio relatório chama a atenção para que sejam implantadas novas ações a políticas e programas de formação docente, principalmente nas

áreas de Matemática, Física, Química e Biologia onde o déficit de docentes com formação nessas áreas é ainda maior, o que evidencia que ao se tratar de formação docente as ações devem ser contínuas e com políticas públicas que realmente se efetivem para a defasagem relacionada a formação dos educadores do Brasil.

Além do PARFOR, entre os programas do MEC para formação docente podemos citar:

- **Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Curso presencial de 02 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes são professores das redes, que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas (MEC, 2014).
- **ProInfantil:** curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério (MEC, 2014).
- **ProInfo Integrado:** programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas (MEC, 2014).
- **E-proinfo:** ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem (MEC, 2014).
- **Pro Letramento:** 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 (MEC, 2014).
- **Gestar II:** programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais.

A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância (MEC, 2014).

– **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores:** criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação (MEC, 2014).

Com relação aos cursos de capacitação oferecidos pelo Ministério da Educação, fica evidente que a formação continuada visa se responsabilizar por defasagens que deveriam ser supridas na formação inicial do professor, é o que pode ser observado nos Curso Pro Letramento e no Gestar II, os quais dão grande ênfase sobre conceitos fundamentais da disciplina Língua Portuguesa e Matemática, reconhecendo a deficiência dos professores com relação aos conteúdos abordados.

Por sua vez, analisando a formação continuada dos docentes no Município de Campo Largo, percebe-se que ela está garantida em forma de lei, no Plano de Cargos e Carreira do Magistério de Campo Largo (Lei 2028/08). A referida lei descreve em seu Art. 4 como objetivo central da carreira o aperfeiçoamento contínuo e valorização digna tendo como princípios:

- I - Estímulo ao trabalho em sala de aula;
- II - Reconhecimento da importância do Profissional do Magistério por meio de progressão funcional nos níveis e classes das respectivas tabelas de vencimentos, por critérios de desempenho, habilitação e formação profissional;
- III - Qualificação e aperfeiçoamento profissional com remuneração digna e condições adequadas de trabalho;
- IV - Formação continuada do Profissional do Magistério;
- V - Ingresso mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.
- VI - Liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro dos ideais da Democracia;
- VII - Gestão democrática das instituições da Rede Municipal da Educação Básica do município, mediante consulta à comunidade escolar, por meio de eleições para a escolha dos diretores dos estabelecimentos de ensino, conforme regulamentação específica;
- VIII - Período reservado na carga horária de trabalho do Professor e do Educador Infantil para estudos, planejamento e avaliação (horatividade).

Dentre os princípios citados, nota-se nos incisos III, IV e VIII o incentivo ao aperfeiçoamento do profissional por meio de cursos e estudos, enquanto mecanismo de valorização profissional. Para Carissimi e Trojan (2011, p. 61) “a

formação dos profissionais de educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio”.

A lei traz ainda uma secção inteira referente a formação docente, a secção II dispõe em seus artigos a obrigatoriedade dos professores a frequentar cursos, encontros, seminários, simpósios, conferências, congressos e outros processos de aperfeiçoamento ou atualização, quando designado ou convocado pela Mantenedora e a responsabilidade da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes (SMECE) em ofertar aos docentes no mínimo 40 (quarenta) horas anuais de cursos e programas de aperfeiçoamento continuado em cursos e 20 (vinte) horas anuais de estudos no Estabelecimento de Ensino.

A formação é um elemento de grande importância para a valorização, pois qualifica e promove a qualidade de ensino. Desta forma, a Lei 2028/08 além de referir a formação continuada dos professores como dever inerente ao Profissional do Magistério, garante como forma de incentivo a participação em cursos de capacitação que estimulem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, serão considerados como Títulos para promoção na carreira.

Para garantir às 40 horas anuais de cursos, a SMECE oferece aos profissionais da educação dois Seminários de Educação com diversas temáticas e esses eventos são terceirizados, muitas vezes, ministradas pelas instituições de Ensino Superior do Estado, são oferecidos também vários cursos e oficinas de aperfeiçoamento para cada área do conhecimento ministrada pelos coordenadores da Educação Básica do Município. Para os momentos de estudo delegados as instituições de Ensino, a equipe pedagógica envia para as escolas artigos sobre assuntos diversos relacionados à área e a modalidade de ensino de cada estabelecimento para serem debatidos entre os professores, registrados e reencaminhados a SMECE, são realizados 05 estudos que totalizam às 20 horas previstas na lei.

Nos documentos oferecidos pela Secretaria de Educação, percebe-se que nas práticas de formação continuada do município os temas mais recorrentes nos últimos três anos, foram: cursos relacionados às áreas de Português e Matemática principalmente referentes à alfabetização, propostas curriculares, Projeto Político Pedagógico, Avaliação, Educação Inclusiva, Educação Infantil e

alguns temas sobre Drogas, Violência, Indisciplina, entre outros.

Estes cursos devem atender as necessidades da atividade docente e vir de encontro às problemáticas enfrentadas, no dia a dia, em sala de aula. Mas uma das dificuldades da SMECE é oferecer cursos que contemplem os interesses da diversidade de educadores do município, alguns com muito tempo de serviço e outros iniciando carreira, o que causa interesse a alguns por ser novidade e para outros não agregam em nada em sua formação por ser algo já visto anos interiores, ficando em pauta a validade e eficácia dos cursos oferecidos.

Mas como forma de incentivo aos professores participarem dos cursos de formação continuada, o Município oferece aos que completarem a cada ano 40 horas de formação e 20 horas de estudos a elevação de nível horizontal o avanço horizontal que é a passagem de uma classe para outra dentro do mesmo nível qual é ofertado a todos os integrantes do quadro dos profissionais do magistério mediante avaliação de desempenho³ contida no Plano de Cargos e Carreiras (PCC). Através da certificação oferecida pela SMECE e posterior pontuação na avaliação de desempenho os professores recebem a cada dois anos 6% de seus rendimentos como atrativo a frequentar as formações continuada e reconhecimento do desempenho de suas funções.

Quanto à avaliação e acompanhamento das ações de formação do município a SMECE reconhece que tem dificuldades de realizar esse trabalho, alegando falta de recursos humanos, visto que os representantes das áreas do conhecimento além de suas atribuições diárias são responsáveis pelo processo de formação. Geralmente essas avaliações ocorrem em conversas informais, com as visitas da Equipe Pedagógica nas instituições ou através da análise da qualidade da educação do município.

As ações de formação continuada no município estão ocorrendo com alguns contrastes, estão efetivas quanto à proposta legal do PCC, mas por não

³O objetivo das avaliações de desempenho é a promoção do profissional na carreira que incluirá obrigatoriamente, parâmetros de qualidade do exercício profissional. Essa avaliação é coordenada por uma Comissão de Avaliação de Desempenho, constituída por Regulamento próprio e no estabelecimento de ensino no qual atua o profissional, são avaliados requisitos necessários à comprovação de sua aptidão para o cargo ao qual foi nomeado como disciplina e cumprimento dos deveres, assiduidade, pontualidade, eficiência, capacidade de iniciativa, produtividade dentre outros que correspondem num total de 10,0 pontos, onde profissional que obtiver uma pontuação mínima de 6,0 pontos já estará participando do avanço horizontal.

possuir um plano específico de formação continuada o que muitas vezes prejudica o processo de formação efetivo, dificultando diagnosticar as principais carências e dificuldades dos docentes e efetuar possíveis soluções.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: A TRAJETÓRIA DE RECONHECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Legalmente o acesso à educação é de todos os cidadãos, sendo que é considerada base para o desenvolvimento social, econômico e cultural de toda nação, ou seja, a educação de qualidade é um impulsionador da transformação social. A educação é um direito fundamental que não beneficia apenas um país, mas cada indivíduo promovendo o pleno “desenvolvimento da pessoa preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A educação, na Constituição Federal, além de direito de todos é dever do Estado, tornando-se um direito público subjetivo. Assim sendo cabe aos órgãos públicos oferecerem a população meios para que esse direito se efetive, a não execução, por parte das autoridades, implica a responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal em seu artigo 6º configura a educação como um direito social⁴, “um direito social fundante da cidadania e o primeiro na ordem das citações” (CURY, 2002, p. 21). Desta forma a educação assume a base para o exercício dos demais direitos possibilitando a participação ativa na sociedade. A esse respeito, Machado e Oliveira (2001, p. 56) afirmam que a educação é “um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis”.

Nesta perspectiva, a educação contribui para a melhoria das condições de vida das pessoas, segundo Cury (2002) a educação é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminar as diferenças discriminatórias. A educação como direito necessita que a sua efetivação abranja toda população brasileira, tendo como prioridade a igualdade de acesso, a permanência e a qualidade das escolas.

O direito à educação parte do princípio que todos os indivíduos da sociedade, sem distinção alguma, deveriam ter acesso ao conhecimento científico, que por sua vez faz parte da herança cultural da sociedade. Nesta

⁴Os direitos sociais correspondem ao acesso de todos os indivíduos ao nível mínimo de bem-estar possibilitado pelo padrão civilizado vigente (Marshall, 1967)

vertente, ter direito a educação parte da premissa de ter direito a igualdade, tanto no aspecto de qualidade, acessibilidade e permanência. Cury (2007, p.486) acrescenta “essa igualdade pretende que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento(...) onde tais membros possam ser bem-sucedidos e reconhecidos como iguais”.

E é em busca dessa igualdade de direitos que a sociedade civil, os movimentos sociais, em especial os povos do campo que configuram o foco deste estudo, cobram a sua participação na elaboração de políticas públicas educacionais que efetivem seus direitos para a superação das desigualdades vivenciadas pelas comunidades rurais ao longo dos anos.

Analisando a história da educação brasileira, essa igualdade de direitos ficou como privilégio de poucos, pode-se afirmar que a educação da população rural sempre foi menos privilegiada pelos órgãos competentes, sendo priorizada a educação da população urbana. Frente a esta realidade Molina (2008, p. 21) adverte que “sem forte intervenção do Estado para reversão deste quadro, a população rural levará mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana”. Isso se iniciarmos mudanças efetivas na implementação das políticas adequadas.

Os povos que vivem nas áreas rurais tiveram seus direitos educacionais, velados por uma educação moldada nas concepções educacionais das escolas urbanas, desvinculada da realidade campesina, consolidando neste contexto, a visão do campo como lugar de atraso, uma realidade a ser superada e, por esse motivo, as políticas públicas não foram vistas como prioritárias para essa população (ARROYO, 2007).

Desta forma, observa-se que a educação da população do campo foi deixada nas mãos dos interesses da elite, fundamentando o descaso a qual foi submetida à educação rural, que em sua maioria baseava-se em uma educação inferior com concepção instrumental, assistencialista e de ordem social.

A Educação Rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14).

Leite (2002) aponta ainda que, a educação rural nada mais era do que o simples conhecimento que lhes ensinassem basicamente a utilidades práticas como a de mexer com a enxada, ordenhar vacas, plantar e colher alimentos para garantir o seu próprio sustento, uma educação utilitarista com pouca ênfase no conhecimento, uma educação com evidente postura alienadora que reforçava uma educação utilitarista onde o conhecimento científico ficava a privilégio da classe elitista.

Ao longo da construção histórica da educação no campo, evidencia -se claramente a concepção de que para se viver no campo, não há necessidade de profusos conhecimentos socializados pela escola. As escolas criadas nas áreas rurais eram, em sua maioria, multisseriadas⁵, isoladas e pouco questionadas sobre a eficácia no ensino (SILVA, 2003).

A história da educação do campo reflete as lutas sociais vinculadas aos movimentos sociais, no início do século XXI, os movimentos e organizações sociais começam a se opor ao modelo urbano de educação, como forma de dar sentido a educação dessa população com vista as suas especificidades e mostrando o sentimento de descaso que perpetua há décadas no que se refere às políticas públicas para o campo. Neste sentido Pinheiro (2011) afirma que:

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para a população que residem lá. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica. No acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros [...] (PINHEIRO, 2011, p. 36).

É evidente que foram poucos os avanços na educação no Brasil nas últimas décadas, principalmente no que tange à educação do campo, Pinheiro (2011) ressalta que muitos foram as inovações no campo, inovaram no maquinário, no aumento da produção, nos agrotóxicos, na alteração de genes das sementes, mas na educação não houve progresso.

⁵ As escolas multisseriadas reunia estudantes de várias idades e níveis escolares em uma mesma sala de aula. Geralmente, estas classes contam com presença de um único professor (unidocência) que tem a incumbência de ensinar todos os alunos, cada um em seu nível escolar. (INEP, 2007, p. 25).

Frente a esta realidade, devido aos movimentos sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), começa a se ter uma visão relevante com especificidade aos educandos do campo. A luta por uma educação que atendesse suas particularidades, respeitando seus saberes, a sua cultura, os seus valores, construindo, assim, uma educação da população do campo e não no campo, como erroneamente acontecia.

Caldart (2002) diz que a educação “no” Campo implica no direito dos sujeitos a serem educados no lugar onde vivem, entretanto não possibilita sua participação na decisão do tipo de educação em que irão receber, por outro lado a educação “do” Campo refere-se ao direito dos sujeitos a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Ainda em relação à educação no/do Campo, Fernandes (2006, p.28) afirma que a educação “do” Campo é “compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo” e a educação “no” Campo, toma como base os princípios do paradigma do capitalismo agrário remetendo a Educação Rural.

Ao considerar esse viés, para que os sujeitos do campo possam efetivar seus direitos a uma educação que considere suas formas identitárias é importante conceber que a população camponesa precisa ser atendida por políticas educacionais que lhes garantam o direito a uma educação que seja No e Do Campo, nessa premissa, Caldart (2002, p. 18) afirma:

O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (CALDART, 2002, p. 18).

Partindo das afirmações dos autores, pode-se comprovar que a concepção de educação voltada para a população camponesa diferencia-se do

modelo proposto pela educação rural. Assim sendo, faz-se imprescindível mencionar a diferença entre educação do campo e educação rural. Souza (2010) nos auxilia a entender que a diferença não fica apenas no uso das terminologias, mas na complexidade dos sujeitos, concepção de educação, como pode ser analisado na Quadro 3:

Quadro 3 - Principais diferenças entre Educação Rural e Educação do Campo.

	Educação Rural	Educação do Campo
Sujeitos	Sujeitos do processo educativo Experiências com comunidades locais, imigrantes, Casas Familiares Rurais e das Escolas Familiares Agrícolas.	Objetos de políticas e práticas educativas. Prática social marcada por sujeitos coletivos.
Construção	Não integra ações voltadas para os povos do campo	A partir das lutas dos movimentos sociais
Concepção de educação	Campo como lugar de atraso, conteúdo de caráter urbano. Higienista, tecnicista	Perspectiva emancipatória projetada para o futuro.
Origem	Iniciativa governamental	Emerge da sociedade civil organizada.

Fonte: Souza, 2009.

O campo é um cenário de lutas políticas, sendo também banhado de tradição e cultura. Molina (2004, p.13) enfatiza que a:

Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações.

As Diretrizes Operacionais (2002) corroboram afirmando que:

A educação do campo, muito erroneamente tratada como educação rural, tem uma concepção embutida nas características das florestas, da pecuária, das minas e da agricultura, como também nos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo neste sentido, mais que um perímetro não-urbano é um conjunto de possibilidades que fomenta a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002).

Neste contexto, e analisando os aspectos envolvidos ao conceito da educação rural e educação do campo são gritantes as diferenças entre os dois

termos, mesmo a educação do campo sendo o termo mais utilizado na última década, Fernandes et al. (2006, p.25) afirmam que a utilização da expressão campo foi adotada em função da reflexão sobre o “[...] sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”. Contudo, ainda muitas pessoas, inclusive educadores, insistem em tratar a educação do campo como educação rural, como foi observada na pesquisa realizada, a qual será discutida mais a frente na Educação do Campo em Campo Largo.

2.1 Políticas públicas para educação no campo em âmbito nacional: garantia de direitos velados.

No final dos anos 90, os movimentos sociais por uma educação do Campo passam a ocupar espaço na esfera pública e política em defesa e estruturação de uma escola contextualizada com base voltada às suas especificidades. Munarim (2011, p. 30) adverte que “a Educação do campo significa, antes de tudo um território de cidadania que vem sendo construído e disputado tanto no âmbito das práticas pedagógicas quanto no das políticas públicas ou da relação Estado e sociedade civil organizada”.

Sendo assim, na construção e afirmação desta educação as políticas públicas são fundamentais no reconhecimento da educação do campo. Para Arroyo (2007, p. 101) “falar em política pública da Educação do Campo é equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e, sobretudo, novas bases capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu: a educação como direito aos povos do campo”.

Munarim (2011) e Arroyo (2007) destacam a importância das políticas públicas na construção do cenário educacional do campo, entretanto fazendo uma análise das principais políticas públicas na instância federal observa-se que até a Constituição Federal de 1988, a educação das classes menos favorecidas, principalmente a do campo, ocupou um lugar marginalizado neste quadro. Segundo Saviani (2007, p. 228), “estabelece uma nítida divisão, entre elite e massa, reservando às elites o monopólio das virtudes necessárias para dirigir, e assegurando às massas apenas o direito de realizar seu destino de massas”.

Na Constituição de 1937, vemos a idéia da ruralização do ensino ou movimento ruralista envolvendo políticos e educadores foi muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. “A legislação de 1934 foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas, mas as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas” (SECADI, 2007, p. 16).

Desta forma, mesmo que de maneira não muito priorizada, a Constituição de 1934 apontou algum tratamento para a educação rural, sobre seu financiamento, normatização sobre a opção da educação profissionalizante ou técnica relacionadas aos objetivos de formação dos trabalhadores rurais, ou seja, na prática a constituição enfatizava o ensino pré-vocaional e profissional, ficando a educação rural mera reprodutora de mão de obra para o mercado de trabalho.

§ 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934).

Assim, percebe-se que a partir de então é que a escolarização no meio rural começou a ganhar corpo, a relação entre educação e profissionalização bem própria do Estado Novo, neste contexto, faz surgir o “ruralismo pedagógico”, que se perpetuou por muitas décadas e propunha a existência de uma pedagogia que colaborasse com a fixação do homem no campo, ou então, dificultasse e até mesmo impedisse sua saída deste ambiente, considerado natural para os povos que nele habitam há muito tempo (BEZERRA NETO, 2003).

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio de uma pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitavam a longo tempo (BEZERRA NETO, 2003, p.11).

Esse movimento recebeu apoio da nobreza urbana, como forma de minimizar os problemas sociais trazidos pelo êxodo rural e a incapacidade de absorção de toda mão de obra disponível pelo mercado de trabalho da época, assim o ruralismo pedagógico, segundo Calazans (2003, p.18):

Consistia na defesa de uma educação rural típica, com currículos adequados às peculiaridades regionais, com a preocupação de ajustar ou enraizar o homem do campo, de forma a atender à vocação rural do país e que o livrasse do inchaço urbano e da iminência de uma desordem social.

Dessa forma, as décadas de 1940 e 1950, assinalam a implantação de diversos programas educativos, definidos por cursos rápidos e práticos de caráter instrumental, tais cursos eram oferecidos como materiais prontos e acabados, sem preocupação com a realidade de seus usuários, moldados a uma realidade que atendessem o ideário urbano para manter o homem no campo. Sobre isso, Calazans (2003, p. 28) reafirma:

Parece não se questionar a inadaptação de seus métodos e conteúdos à realidade brasileira, e fica sempre a questão do papel relativo em tais discussões do pensamento social brasileiro. Isto é, de que forma a tradição brasileira de investigação e debate sobre questões rurais nacionais é chamada a intervir, pelo menos para operar as mediações indispensáveis à aclimatação de tais programas aos trópicos (CALAZANS, 2003, p. 28).

Logo, a proposta do ruralismo pedagógico, tinha como função efetivar uma política-ideológica, que estava além das preocupações com a educação rural. A proposta por trás de discurso era garantir a qualificação profissional da população camponesa, mas mantê-los fixados ao campo, conforme as exigências do mercado da época. Prado (1995, p. 02) ainda esclarece que:

O discurso ruralista pedagógico é percebido como produto ideológico dos grupos e indivíduos que, em postos governamentais importantes e/ou representando, fora do poder, interesses diretos ou indiretos relacionados com o desenvolvimento rural, demonstram preocupação com a racionalidade do quadro econômico e político nacional. Esta parece passar pela resolução da questão educacional, dentre outros aspectos. O discurso sobre o papel da educação está entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna e apresenta papel de destaque na obra que o Estado Novo pretende realizar.

Desta forma, fica evidente que para a elite urbana, não havia uma real preocupação na oferta de educação de qualidade legada ao campo. Para eles esse modelo de educação colocava a mão de obra do campo como uma “reserva de funcionários” para as novas indústrias que iriam surgir. O objetivo era manter o homem trabalhando no campo para possivelmente utilizar esse trabalhador nas indústrias urbanas, fazendo do ruralismo “[...] na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas” (PRADO, 1995, p. 8).

Segundo as considerações citadas é evidente que o interesse para a educação rural fundavam-se na preocupação preservadora dos patronos, donos de terras e industriais, unindo para esse objetivo educação e trabalho, atendendo aos interesses das elites, colaborando com as ideologias dominantes para a manutenção do *status quo*.

Sobre esse modelo educacional, Therrien e Damasceno (1993, p. 26) afirma que a escola tinha como papel fundamental o de “agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todo na obra de construção da unidade nacional, para tranquilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro” (TERRIEN; DAMASCENO, 1993, p. 26).

Essa proposta pedagógica para as escolas do campo se desenvolve em uma época em que só o meio urbano era considerado um espaço civilizado e, nessa procura ao aproximar a população rural aos moldes civilizatórios urbanos, os currículos deveriam constituir-se de disciplinas que contemplassem conhecimento e domínio da higiene e da saúde, de oportunidades especialmente

[...] agrícolas, pastoris e climatológicas, do ambiente físico e local do qual depende a comunidade para seu sustento, de uma vida doméstica decente e cômoda, sem degradação nem exploração de mulheres e crianças, de quem depende a vitalidade e o progresso da raça, da arte da recreação, da arte de criar uma personalidade vigorosa e capaz de ser feliz (TIBUCHESKI, 2011, p. 64).

Portanto, na pretensão de modernização da sociedade brasileira, defendida no Estado Novo⁶, destaca-se uma educação rural diferenciada pautada em instruir, civilizar, moralizar, higienizar e nacionalizar o homem do

⁶PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. (1995)

campo na intenção de mantê-lo no campo como componente de preservação e de segurança nacional. “O conceito de educação assumia a ideologia e os interesses dos grupos dirigentes, na conjugação que Vargas fazia do objetivo de fixar o homem ao campo aos objetivos políticos e econômicos de ocupar regiões rurais pouco populosas” (PRADO, 1995, p. 16).

Desta forma, para os defensores do ruralismo pedagógico, nessa concepção de ensino, cabia ao professor formar no aluno a ideologia de permanência no campo. Para isso, eram enaltecidos aspectos característicos a vida no campo, como o amor à natureza, o valor da agricultura e também habilidades que lhes concedessem maior produtividade ao trabalho rural. O que imperava era preparar o aluno para a vida no campo, enfocando este como o lugar onde deveriam viver.

Entretanto, para esse ideal se concretizar havia a necessidade de professores formados na mentalidade rural, auxiliando a população na solução de problemas da vida cotidiana. Assim:

As atuais Escolas Rurais do interior do país, no geral, ressentem-se de verdadeiros mestres rurais, os quais deverão ser escolhidos dentre titulados no mínimo por Escolas Medias de Agricultura ou de Veterinária. Com mestres rurais devidamente instruídos para a verdadeira função da mentalidade rural do Brasil, estaria perfeitamente assegurado o ensino rural e primário (CERQUINHO, 1936, p. 5).

Os pensadores do ruralismo pedagógico defendiam ainda, que as crianças deveriam ter seus ensinamentos na modalidade de internato, aliando os estudos com o trabalho na lavoura. O internato vinha como solução às dificuldades de assiduidade das crianças por morarem longe das escolas, ao analfabetismo e a carência aos processos agrícolas modernos.

Conseqüentemente, segundo a concepção de Cerquinho (1936), no internato as crianças além de serem alfabetizadas, também receberiam orientações sobre os métodos modernos de agricultura e pecuária e seria instruída sobre se ter uma higiene humana, contribuindo, para a prevenção das doenças que assolavam os homens e animais no campo.

Apesar de todo discurso ideológico do ruralismo pedagógico ter fortemente se espalhado pelo Brasil, cabe ressaltar que neste modelo educacional as populações rurais mais pobres ainda tiveram limitadamente seu

direito de acesso à escola pública reconhecido na prática. Bezerra Neto (2003), afirma que:

Apesar de todas as mudanças ocorridas na educação, muitas divergências, entraves, transformações, rupturas e continuidades, o ensino continuou da mesma maneira, sem se atentar para as especificidades do meio rural, principalmente no que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado e ao calendário escolar apresentado para o trabalhador rural (BEZERRA NETO, 2003, p. 54).

Já em 1961, surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 4024/61 ou LDB/61. Essa lei foi importante para organizar as políticas educacionais da época, pois não havia antes dela uma lei geral para a educação no Brasil. Ela trouxe como principais mudanças o acesso ao nível superior, a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais. Regulava a concessão de bolsas, a aplicação de recursos do sistema público e da iniciativa privada. Também previa a cooperação entre União, Estados e Municípios (BRASIL, 1961).

Quanto à educação rural, a LDB 4024/61 trouxe algumas considerações importantes para a época, como a responsabilidade dos poderes públicos pela educação rural e um ensino de caráter vocacional, oferecimento do ensino nas propriedades rurais ou seu fácil acesso e a formação do professor. “Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio” (BRASIL, 1961).

A educação rural, neste contexto, visou preparar culturalmente os povos que residem no campo, utilizando-se de um ensino que facilitasse a adaptação na área rural, fazendo, desta forma, que ali eles permanecessem. O ensino era em sua essência utilitarista com pouca ênfase nos conteúdos, prioritariamente para que os camponeses tivessem habilidades técnicas necessárias para o trabalho no campo.

Dez anos depois, em 1971, houve uma reforma do ensino nos capítulos da LDB nº 4.024/61 que tratavam do ensino primário e médio, os quais passaram à denominação de 1º e 2º graus. Segundo Romanelli (1996), a reforma do ensino ocorreu, em função da promulgação da lei, indo do otimismo exagerado de alguns, passando pela atitude de reserva de outros, até o

pessimismo extremado dos que se colidiram contra ela. Apesar das aparentes tentativas na oferta da educação rural, percebe-se que a educação continuava a atender a ideologia elitista, mostrando que a classe camponesa ainda permanecia sem vez e sem voz.

Romanelli (1996) comenta que essa Lei teve o propósito de possibilitar um tipo determinado de formação, para a qualificação de uma atividade profissional e para sua atuação consciente na sociedade. A autora critica que cabia à escola prover-se de conteúdo e métodos que possibilitassem, além da cultura geral básica, também a educação para o trabalho. Esta Lei estabelecia curso superior de licenciatura plena para os professores, além de instituir calendário escolar, com período letivo adaptado às épocas de colheitas dos produtores rurais (BRASIL, 1971).

Ao longo da segunda metade dos anos de 1980, o Brasil vivenciava um momento político, com o aumento da luta democrática em oposição à ditadura militar, ocorreu uma representativa atuação social na gestão pública como consequência de uma maior participação política. A discussão sobre a nova constituição foi um processo muito importante na luta contra a ditadura e na formação das noções de cidadania.

Ao longo do ano de 1986, debates para a elaboração da Nova Constituição foram realizados entre vários agentes políticos. Assim, os educadores realizaram reuniões para discutir a questão educacional. Shiroma (2002) destaca que:

Expressando o espírito da época, as bandeiras de luta e propostas dos educadores cobriam um amplo espectro de reivindicações a começar pelas exigências de constituição de um sistema educacional de educação orgânico – proposta recorrente desde a década de 1930. Também se firmou a concepção de educação pública e gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado a concedê-la. Defendia-se a erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública, visando a formação de um aluno crítico (SHIROMA, 2002, p. 47).

Após várias discussões entre os educadores e os interessados sobre o assunto, muitas propostas para a melhoria da educação brasileira foram incluídas na constituição federal, sendo esta nova Lei da Educação vista como uma grande conquista para os cidadãos. A Constituição Federal de 1988 apresentou pela primeira vez na história das constituições um capítulo inteiro

dedicado à educação, a partir dela é que se passou a contemplar as especificidades da população do campo, deixa claro também o direito de se estudar próximo de sua residência, visto que antes boa parte dos alunos se deslocar aos centros urbanos para poderem frequentar a escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 é uma lei de diretiva que define e regulariza o sistema educacional. Assim sendo, a educação no Brasil é regida por esta lei, pois delinea as linhas mestras sobre a educação. A LDB 9394/96 foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 e mesmo tendo muito a avançar em termos de educação, a sua promulgação representou, um grande progresso no que diz respeito às políticas educacionais (BRASIL,1996).

A LDB/96 traz em seu contexto uma concepção de mundo rural enquanto espaço específico, sendo representado em seu Artigo 28 onde estabelece que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

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

Neste artigo, percebe-se o reconhecimento da educação rural como diversidade sócio – cultural, inovando ao reconhecer as diferenças sem transformá-las em desigualdades. Os artigos 23 e 26 tratam tanto de questões de organização escolar quanto de questões pedagógicas, como as finalidades, os conteúdos, a metodologia e também, os processos próprios de aprendizagem, podendo os sistemas de ensino se organizar segundo suas especificidades.

No ano de 1997 aconteceu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores (ENERA), a partir daí começaram a materializem-se as idéias de educação do campo ganhando espaço na formulação das políticas públicas. Esses princípios também foram percebidos por outros movimentos sociais (UNICEF, UNESCO, CNBB, MST), os quais foram discutindo suas diferentes concepções de saber que ficou contemplada na Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Neste mesmo ano, ocorreu o

lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o qual objetivava ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados e como instrumento de democratização do conhecimento no campo.

Em 2002, houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que considera o campo como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001, p.1). As diretrizes configuram um marco nas políticas públicas na educação do campo, as quais visam adequar conteúdos, tempo e espaço pedagógico às especificidades dos povos do campo.

Percebe-se que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem-se como importante instrumento para afirmação da educação dos povos do campo trazendo em seu contexto o reconhecimento do modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira.

Na sequência, em 2004, foi criado no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) que tem entre suas atribuições a de gerenciar diversos programas voltados à melhoria das condições do ensino no meio rural. Ainda, neste ano, no MEC, foi elaborado o documento “Referenciais para uma política nacional de educação do campo”, documento que apresenta um conjunto de informações que visam a subsidiar a formulação de políticas de Educação do Campo em âmbito nacional, as questões que permeiam a terra devem perpassar o currículo das escolas do campo, assim como suas matrizes pedagógicas.

Este documento apresenta um conjunto de informações e reflexões que visam a subsidiar a formulação de políticas de Educação do Campo em âmbito nacional respaldadas em diagnósticos do setor educacional, nos interesses e anseios dos sujeitos que vivem no campo e nas demandas dos movimentos sociais (BRASIL, 2004).

Na II Conferência Por uma Educação Básica do Campo, também realizada em 2004, compreende-se que há uma grande relação da Educação do campo com a realidade do campo, desconstruindo a dicotomia campo-cidade em que as áreas rurais foram consideradas atrasadas e sua população tratada de forma discriminatória (PIRES, 2012, p. 98).

Souza (2008, p.1098) acrescenta “Na declaração final da Conferência fica explícita a intenção de organizar, a partir da educação, um projeto de sociedade que seja justo, igualitário e democrático, que se contraponha ao agronegócio e que promova a realização de uma ampla reforma agrária”.

É nesse contexto que a educação do campo demonstra para a sociedade um projeto social e educacional do campo e para o campo. A partir daí outras políticas foram implementadas visando a atender as especificidades da população rural, no ano de 2005, somara-se ao PRONERA os programas: O Saberes da Terra que visava oportunizar escolarização na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Programa Escola Ativa destinado as escolas multisseriadas ou escolas pequenas com difícil acesso objetivando melhorar a qualidade do desempenho escolar através de recursos pedagógicos e capacitação de professores e o PROCAMPO que propunha formar educadores para lecionar as disciplinas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas rurais.

Em 4 de novembro de 2010, é instituído o Decreto n.7.352/2010, estabelecendo a política da educação do campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), o qual tem por objetivo:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA;
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010).

Com a intenção de consolidar as políticas públicas do campo no ano de 2012 o Ministério da Educação institui o Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO), o qual será revisto com maior consideração no próximo capítulo. Este programa através da articulação de outros já existentes

busca como propósito a garantia do direito das populações do campo a uma escola pública e de qualidade.

Essas conquistas sobre a educação do campo foram obtidas frente a diálogos dos povos do campo com outros segmentos da sociedade vinculados à educação. Esses diálogos e a inserção dessas políticas foram se propagando em vários Estados brasileiros, chegando ao Estado do Paraná como reconhecimento da necessidade de uma Educação do e no Campo, ou seja, que ela também seja ofertada no campo, com um currículo próprio e professores preparados para o trabalho pedagógico no campo.

Analisando a educação dos povos do campo na história do Brasil, fica claro que a educação para estes sujeitos foi elaborada para o meio rural, porém, através das reivindicações dos movimentos sociais uma nova visão da educação do campo favoreceu a construção de novas políticas educacionais que procurassem atender suas especificidades e lhes conferindo o direito real a educação. Sobre isso Arroyo (2006, p.128) afirma:

Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se constituindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo (ARROYO, 2006, p.128).

Para que essa garantia se concretize são necessárias ações reais no que se refere às políticas públicas, efetivando um direito que lhes foram negados ao longo da história educacional brasileira. Conforme Molina (2008, p. 29), “é a especificidade das condições de acesso e as desigualdades históricas no acesso à educação que necessariamente demandam ações afirmativas do Estado para corrigir essas distorções”.

Mesmo com a implantação de várias políticas públicas para a educação do campo, cabe ressaltar que a realidade nacional em relação à educação ofertada aos povos das áreas rurais, revela uma forte disparidade ao se comparar a educação das áreas urbanas. O que reflete até então persistentes desigualdades na escolarização da população brasileira.

Dados do INEP (2014) no que se refere às taxas de rendimento das escolas públicas urbanas e rurais demonstra claramente a desproporção da qualidade da educação ofertada para os alunos destas localidades, principalmente, nos primeiros anos do ensino fundamental, o qual é o foco deste estudo. Conforme Tabela 4 que apresenta o rendimento das escolas públicas.

TABELA 4 - Taxa de rendimento das escolas públicas

	Reprovação	Abandono	Aprovação
Urbana	7,0%	1,2%	91%
Rural	9,5%	2,1%	8,3%

Fonte: <http://www.qedu.org.br>

Por esta tabela, pode-se verificar que apesar dos esforços frente à oferta de uma educação de qualidade para os povos rurais, ainda é alto o índice de repetência, sendo 2,5% mais alto que os das escolas urbanas. A situação se mostra dramática, levando a questionamentos de ordem prática sobre a execução das políticas para a educação do campo. Faz-se importante rever mecanismos de avaliação, metodologia, currículo, formação de professores, enfim, rever a prática pedagógica das escolas localizadas no campo como um todo, para que “imputado ao aluno um fracasso que já tinha sido definido a priori pela cultura do sistema educacional” (RIBEIRO, 1991, p.15)

Assim, readmite-se a importância de compreender mais a fundo a organização, o funcionamento e as particularidades das escolas rurais, o discurso tão debatido por seus idealizadores, deve repercutir nos dados oficiais elevando os índices de aprovação e qualidade.

Simultaneamente com os dados altos de reprovação, a tabela indica outro dado preocupante da educação rural: a evasão escolar. Identifica-se um percentual de 1,1% a mais de alunos que deixam de freqüentar as escolas rurais em relação às escolas urbanas. Como identifica Marques (2002), mesmo com o alto potencial agrícola brasileiro, o espaço rural apresenta os maiores índices de pobreza, acabando por repercutir na evasão escolar, onde os alunos acabam abandonando a escola para trabalharem junto com seus familiares na agricultura de subsistência.

Alem do trabalho, a repetência contínua, a pobreza, a longa distância que os alunos precisam percorrer para chegar até a escola, a falta de transporte e até a falta de interesse de pais camponeses, são motivos levantados por Brandão (2003) sobre a evasão nas escolas localizadas no campo.

Assim, as desigualdades sociais e econômicas são fatores que contribuem para o fracasso escolar e as palavras de Gadotti (1993, p.13) se fazem precisas neste contexto afirmando que “a sociedade como um todo precisa conscientizar-se de que a educação é um valor indispensável do desenvolvimento humano, que a educação não é gasto supérfluo, é investimento”.

Estas discussões revelam o argumento do firme interesse da sociedade elitista pela educação, onde os menos favorecidos possam acostumar com a má qualidade da educação, mantendo o estado de dominação e poder, revelando a privação cultural e social, tão defendida por Marx em suas teorias.

A partir do exposto, salientamos que o currículo inadequado das escolas rurais também está relacionado ao fracasso desta modalidade de ensino, observa-se nas escolas localizadas no campo em todo Brasil, ainda utilizam-se dos mesmos currículos das escolas urbanas, tendo uma única matriz curricular.

Sobre isso, Leite (2002, p. 106) colabora com a afirmativa:

Currículo, para nós, não é simples elenco de conteúdos ou disciplinas, mas sim um complexo de atividades e propostas de ações, de estratégias, que vão desde a organização do horário escolar até o entendimento do profundo significado e o papel de cada membro da comunidade escolar, tendo em vista o exercício da cidadania e dos direitos/deveres de toda sociedade.

2.2 A educação do campo no Paraná final do século XX

As lutas por uma educação do campo no Paraná configuram sinais da força dos movimentos sociais reunidos na Articulação Estadual e da abertura governamental para interlocução sobre as reivindicações destes sujeitos. O recorte temporal deve-se à criação da Articulação Estadual para uma Educação do Campo, no ano de 2000 e a criação da Coordenação da Educação do Campo, junto à Secretaria Estadual de Educação do Paraná, no ano de 2003. (PARANÁ, 2006).

Segundo os autores Leite (1999), Arroyo (2007) e Pinheiro (2011) a educação do campo teve um lugar marginal na política educacional brasileira. No Estado do Paraná a trajetória da educação do campo não foi diferente, com referência a um trabalho pedagógico sem considerar a cultura, os saberes da experiência, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo. (PARANÁ, 2006).

Analisando as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006) evidencia-se que a política pública para uma educação do campo vem aos poucos, se concretizando no Estado do Paraná mediante ação conjunta com o governo e a sociedade civil organizada. Como resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo que tinham uma educação vinculada ao mundo urbano ignorando a identidade sociocultural desses sujeitos. Não havia preocupação com questões inerentes a sua realidade, com uma concepção pedagógica que contemplasse suas culturas, economia, etnia, etc.

De acordo com o documento citado a identidade cultural é dada pelo conceito de cultura. Sobre cultura Kroeber (1950, apud LARAIA, 2001, p. 52) “a cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo”. Assim, o que difere uma cultura de outra é o tempo e o espaço. Também o modo em o homem transforma e é transformado através de sua interação com o meio e com os outros indivíduos dão base a sua cultura.

Sobre essa questão, Camilleri (2007) esclarece que a cultura entendida como um estilo de vida próprio, um modo particular de vida que todas as sociedades possuem e que caracteriza cada uma delas, ou seja, o conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, uma comunidade ou um grupo, a cultura aí pode ser compreendida pelos aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, triviais ou ‘inconfessáveis’. Cuche (1999) afirma que:

Toda cultura é coerente, pois está de acordo com os objetivos por ela buscados, ligados as suas escolhas, no conjunto das escolhas culturais possíveis. Ela busca estes objetivos à revelia dos indivíduos, mas através deles, graças às instituições (sobretudo as educativas) que vão moldar todos os seus comportamentos, conforme os valores dominantes que lhes serão próprios (CUCHE, 1999, p. 77-78).

Mesmo o indivíduo tendo acesso a direitos universais, a concretização destes não se tem verificado na vida da grande maioria das pessoas, a cultura da classe abastada, acessível a poucos, não oportuniza que os desfavorecidos tenham acesso a ela e a uma educação de qualidade, reforçando assim, sua alienação a classe dominante.

Desta forma, a cultura é o reflexo social sendo a escola reprodutora de cultura. Bourdieu (1992) ressalta que a educação pode se constituir num mecanismo de reprodução social, manter e legitimar as desigualdades sociais inviabilizando a mobilidade social, a camada dominante impõe a cultura internalizando e desvalorizando valores da classe dominada.

Portanto, o sistema educacional, reprodutor de cultura também acaba por reproduzir desigualdades, revelando os privilégios de uma restrita camada da população. O processo ideológico das classes dominantes se reproduz nas ações pedagógicas a qual é transmitida nas escolas, onde se evidencia claramente expressiva distância social e educativa entre as camadas populacionais.

Assim, a escola acaba por atestar e vincular a cultura da classe dominante legitimando-a como cultura oficial. Como tal característica, o que se ensina aos alunos é uma massa de informações e conhecimentos que, denominados “cultura universal”, são gostos, crenças, valores, posturas, percepções e posicionamentos típicos de classe dominante (BOURDIEU, 1992).

Saviani (2007) afirma que a escola funciona como um aparelho ideológico de reprodução da ideologia da classe dominante. O autor considera ainda a escola reproduz as relações de produção de tipo capitalista. Para isso o sistema educacional transmite as crianças de todas as classes sociais durante anos a fio de transmissão obrigatória saberes práticos envolvidos na ideologia dominante, ressaltando desigualdades e reforçando a seleção social e a hierarquização.

Considerando as análises dos autores acima, pode-se observar criticamente que a escola ao longo da história das sociedades, sempre foi reflexo e o instrumento de reprodução deste ou daquele sistema específico. Logo, a ação e a autoridade pedagógica constituem parte da prática escolar e possuem em seu interior a perpetuação da dissimulação e legitimação das

práticas escolares, por meio da inculcação de um arbitrário cultural (BOURDIEU, 1975).

Alguns autores trazem a reflexão ainda de que, mesmo a escola sendo reprodutora da classe dominante, ela pode e deve produzir transformações sociais importantes, que visem o desenvolvimento de todas as capacidades e habilidades do indivíduo para promover a verdadeira inclusão social, "o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação" (SAVIANI, 2007, p. 59). Portanto, as ações dentro da instituição devem gerar uma prática naqueles que a incorporam.

A instituição escolar é a única a deter completamente em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e de formar, por uma ação sob o período de aprendizagem, aqueles aos quais confia tarefa de perpetuá-la e se encontra, portanto na posição mais favorável para impor normas para sua auto-perpetuação, na mínima, o fará usando seu poder de reinterpretar as normas externas. (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 206)

Saviani (2003) reafirma que, o ambiente escolar é o lugar propício para as transformações e alerta que, sendo a escola um instrumento de reprodução das relações na sociedade capitalista, necessariamente reproduz a dominação e a exploração. Porém, é preciso superar essa função colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Frente a estas afirmações, em relação à educação do campo se faz importante considerar a cultura dos povos camponeses e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de conhecimento que partem dos próprios povos do campo e de suas experiências vividas, como diria Gramsci (1982), uma cultura ligada à vida social.

Como a sociedade, a educação é um campo de luta entre várias tendências e grupos, ou seja, ela não pode fazer sozinha a transformação social, pois ela não se consolida e se efetiva sem a participação da própria sociedade (GADOTTI, 1995).

No Paraná, vários movimentos sociais se uniram em prol da construção de uma educação do campo, na busca da efetivação de uma educação que

valorize seus sujeitos e sua cultura, que produza conhecimento com uma função coletiva focada na transformação social (SOUZA, 2006).

No ano de 2000, no Paraná foi realizada em Porto Barreiro a II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, na qual foi construída a Carta de Porto Barreiro e criado a Articulação Paranaense na luta por uma Educação do Campo que:

Focaliza a organização do projeto popular, a participação efetiva dos educadores, a criação de convênios interinstitucionais, o diálogo com os governos, a valorização do 'jeito de ser' dos povos do campo, a necessidade de pesquisas e compromisso das universidades, enfim, a ampliação da capacidade de articulação na proposição e execução de políticas públicas (SOUZA, 2006, p. 60).

O encontro foi representado pelo diálogo entre 450 educadoras e educadores, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações (movimentos sociais populares, sindicais, universidades, ONGs e prefeituras). As entidades participantes do encontro, destacaram que as dificuldades que se enfrentavam para implementar uma educação de qualidade no campo, eram frutos das políticas governamentais que excluem o campo do desenvolvimento nacional (BRASIL, 2000).

Essa conferência levantou estudos e dedicou-se em criar intervenções/políticas que as tornem reais, para isso, muitas questões foram debatidas entre os participantes, entre elas, a formação de professores, a prática docente, a infra estrutura das escolas. É visto que a preocupação principal era em relação à efetivação de políticas reais, ou seja, ações concretas dos governantes, que efetivassem melhorias para a educação do campo, reconhecendo aos camponeses o reconhecimento de cidadãos de direitos e deveres. Frente a este percalço as entidades participantes estabeleceram compromissos assumidos em prol da educação do campo, tais como:

- a) Trabalhar para construção e elaboração de um projeto popular para o Brasil e um projeto popular de desenvolvimento para o campo,
- b) Fortalecer a educação do campo,
- c) Dialogar com os governos para implementação dos municípios de uma política de educação do campo,
- d) Trabalhar a auto-estima e valorização dos povos do campo,
- e) Fomentar pesquisas nesta área,

- f) Envolver as universidades para auxiliar as iniciativas dos movimentos populares e desenvolvimento de ações para melhoria de qualidade de vida dos povos do campo,
- g) Propor e executar políticas públicas; entre outros (PARANÁ, 2000).

Segundo Cecílio, Hirose e Silva (2010), os resultados foram expressos por esse diálogo foi à definição de parcerias para construção de escolas técnicas, cursos de pedagogia junto às universidades e ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESSOAR).

No ano de 2002, foi criada na Secretaria Estadual de Educação (SEED) a Coordenação da Educação do Campo com o objetivo de atender as demandas educacionais do campo. De acordo com Cecílio, Hirose e Silva (2010), os diálogos da Coordenação Estadual de Educação do Campo foram marcados pela elaboração de duas principais reivindicações, sendo a primeira a autorização da Escola Itinerante⁷, como instituição de ensino e a segunda sendo a reformulação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná.

Aprovadas em 2006, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná integram o resultado do trabalho dos Movimentos Sociais do Campo junto a SEED/PR, o documento afirma a elaboração de um projeto político-pedagógico para o campo, gestão democrática e participação nas decisões políticas educacionais do campo. Assim, as Diretrizes Curriculares do Campo objetivam orientar os professores a reorganizar sua prática educativa, tornando-a cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos do campo (PARANÁ, 2006).

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná, 2006, (DCEC) têm por finalidade garantir a educação como direito universal, mas possibilitando associar o conteúdo teórico à realidade dos estudantes, objetivando o débito no qual a educação rural passou por toda história da educação, passando desta forma, a reconhecer a riqueza sociocultural existentes no cenário do campo.

⁷A Escola Itinerante acompanha o deslocamento das famílias Sem Terra e garante às crianças, jovens e adultos acampados o direito à educação. Sua implementação respeita o direito das crianças que Escola Itinerante foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação sob o Parecer nº1012/2003 em 08 de dezembro de 8 de dezembro de 2003, em parceria entre a SEED/PR e o MST (www.educadores.diaadia.pr.gov.br).

O documento trás reflexões, de uma educação vinculada a evolução do homem do campo, focando o desenvolvimento humano para a transformação da sociedade. Emergindo para tal fim, conteúdos e debates que visem a diversidade da produção agrícola, a agroecologia, a historicidade da reforma agrária, trabalho rural, a pesca sustentável e o solo. (PARANÁ, 2006)

As DCEC ressaltam as características da educação do campo ao viés das seguintes concepções:

Concepção de mundo: o individuo é sujeito da historia, produtor de cultura e o homem do campo possui um jeito peculiar com grande vínculo com a terra, o qual cria alternativas de sobrevivência.

Concepção de escola: uma escola que propicie a ampliação dos conhecimentos baseados em aspectos da realidade, definindo conhecimentos locais e historicamente acumulados.

Concepção de conteúdos e metodologias de ensino: conteúdos que contribuam na ampliação dos conhecimentos dos educandos com estratégias metodológicas dialógicas, relacionando conteúdos científicos com a vivência dos alunos.

Concepção de avaliação: realizada em função dos objetivos, seja bimestral, trimestral ou anual. Realizada de diversas maneiras criando um diagnóstico do processo educativo mostrando os aspectos que precisam ser melhorados na prática pedagógica (PARANÁ, 2006, p. 29).

Cabe lembrar que para o êxito dessa concepção de educação se faz imprescindível haver constantes diálogos com os povos do campo, ouvir os professores e cada sujeito do processo educativo, e a partir daí criar propostas políticas e pedagógicas indispensáveis as escolas localizadas no campo. O documento ainda reforça uma educação crítica, problematizadora.

Ressalta também as características do camponês fortalecendo as peculiaridades de sua diversidade cultural, enriquecendo o debate nas escolas do campo, oferecendo uma educação de qualidade. Para isso, são descritos eixos temáticos e alternativas metodológicas como possibilidades para o processo pedagógico e construção de conhecimentos nos temas como: trabalho, cultura e identidade, interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável, organização política, movimentos sociais e cidadania (PARANÁ, 2006).

Já sobre as alternativas metodológicas pode-se citar a organização dos saberes escolares e a organização do tempo e do espaço escolar.

Desde a II Conferência Estadual por uma Educação do Campo, os movimentos sociais e o Estado do Paraná têm debatido por meio de simpósios e seminários sobre a identidade dos sujeitos do campo tendo em vista confirmar a luta social por políticas públicas pertencentes aos camponeses.

Faz-se preciso considerar que a implantação da política para as escolas localizadas no campo, tanto no Brasil como no Paraná, não ocorreu sem problemas ou conflitos, mas foi gerada mediante lutas dos movimentos sociais. E mesmo a população camponesa tendo suas peculiaridades reconhecidas pela legislação ainda enfrentam dificuldades para que essas políticas sejam implantadas na educação permitindo a valorização de sua cultura, seus valores, seus costumes, entre outros aspectos.

Afinal, na análise dos documentos apresentados, a educação do campo no Paraná passou e ainda passa pela mobilização de influências entre o poder público e os movimentos sociais na construção das políticas educacionais, mas percebe-se no chão das escolas a marcante ideologia da educação rural

No ano de 2010, e a Resolução Nº 4783/2010 da Secretaria de Estado da Educação, que reconhece a Educação do Campo como uma política pública educacional e também foi publicado o Parecer CEE/CEB Nº 1011/10, que instituiu normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como, do processo de definição da identidade das Escolas do Campo com orientação para mudança de nomenclatura das unidades educativas.

Esse processo de identificação e mudança de nomenclatura para que escolas que se reconhecem como “do campo” foi o marco para a educação do campo no Município de Campo Largo, o qual será analisado com maior destaque a seguir.

2.3 Educação do Campo no Município de Campo Largo (2010- 2014)

Os elementos materiais de um território⁸, não estabelecem as condições sociais de uma determinada população, mas reconhecer e conhecer estes

⁸ “É o uso do território e não o território em si, que faz dele objeto de análise social”. O território só se torna conceito útil para análise social quando considerado a partir de seu uso (SANTOS, 2005, p. 137).

elementos ajudam a entender as condições pelas quais esses habitantes constroem seu modo de vida. Com relação a isto, Koga (2003, p.33) descreve que:

É no território que as desigualdades sociais tornam-se evidentes entre os cidadãos, as condições de vida entre moradores de uma mesma cidade mostram-se diferenciadas, a presença/ausência dos serviços públicos se faz sentir e a qualidade destes mesmos serviços apresentam-se desiguais (KOGA, 2003, p. 33).

Desta forma, ao discorrer sobre a Educação do Campo deste município, se faz indispensável iniciar a análise de alguns dos aspectos relevantes do município de Campo Largo, sendo este o *lócus* de contextualização do estudo.

O município de Campo Largo teve sua fundação em 1870, possui uma área de 1.359.565 km². Em seus limites estão os municípios de Castro, Campo Magro, Itaperuçu, Ponta Grossa, Araucária, Balsa Nova, Curitiba e Palmeiras. O município situa-se na região sudeste metropolitano, em posição privilegiada no corredor de exportação para o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), conforme Figura 1 que traz a localização de Campo Largo no mapa do Paraná.

Figura 1 - mapa do Paraná com a localização de Campo Largo



Fonte: Câmara Municipal de Campo Largo

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), Campo Largo possui 124.098 habitantes, onde sua maioria reside na área

urbana, estabelecendo assim, um grau de urbanização muito alto, mesmo sendo um município de vasta área rural, conforme apresentado na Tabela 5 a qual apresenta a relação da área e população rural do município.

TABELA 5 - Relação área/população de Campo Largo/2015

Área urbana	Área rural	População urbana	População rural	Grau de urbanização
141,56 km ²	1.228,00 km ²	103.995	20.103	83,80%

Fonte: Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado de Campo Largo.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal⁹ (IDHM), no ano de 2010, foi de 0,745 ocupando a 43^o posição do estado. Campo Largo é marcado pela produção de cerâmica (louças, azulejos e pisos), devido à abundância de matéria prima mineral. Destaca-se também a existência de indústria moveleira e metal-mecânica, além de uma empresa de água mineral.

Segundo o Caderno do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social do ano de 2012 (IPARDES), as principais atividades econômicas desenvolvidas no meio rural correspondem à lavoura temporária, horticultura e floricultura, lavoura permanente, produção de sementes, mudas e outras formas de propagação vegetal, pecuária e criação de outros animais, produção florestal de florestas plantadas, produção florestal de florestas nativas e pesca (IPARDES, 2012).

Conforme dados do IBGE (2015), os principais produtos cultivados nas áreas rurais são: batata, cebola, feijão, fumo, maçã, uva. E o efetivo de pecuária e aves identifica-se as criações de bovinos, eqüinos, galináceos, suínos, caprinos, ovinos tosquiados e rebanho de vacas ordenhadas.

Como uma cidade industrializada, mas com uma inserção no campo muito grande, com grande ênfase a presença da agricultura de subsistência sendo esta para a alimentação familiar e venda apenas do excedente, onde esta característica prevalece em toda comunidade rural.

⁹ O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros (GEMPAR, 01/2016).

Segundo o Plano Municipal de Educação (PME, 2015), o município de Campo Largo conta com 18 centros de educação infantil (CMEI), 35 escolas municipais de Ensino Fundamental I, 25 escolas estaduais de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, 09 escolas privadas de Ensino Fundamental e Médio, 05 escolas de Educação Especial, 04 instituições de Ensino Técnico/Profissionalizantes e 05 instituições particulares que oferecem Ensino Superior e pós graduação lato senso (01 modalidade presencial e 04 na modalidade EAD) (PME,2015).

Dentre as 35 escolas do município, cinco delas estão localizadas na área rural, sendo denominadas escolas do campo, 01 localizada no Distrito de São Silvestre, 03 no distrito de Três Córregos e 01 na comunidade de Itambezinho. Essas escolas já eram denominadas escolas rurais devido a suas localidades e, com Resolução Nº 4783/2010 da SEED e o Parecer CEE/CEB Nº 1011/2010, houve a mudança de nomenclatura onde passou a denominar-se Escolas do Campo, visando à ruptura do modelo educacional pensada para meios urbanos e reconhecendo a luta camponesa, em seus diversos âmbitos, como sujeitos de direitos (PME,2015).

Essa mudança de nomenclatura foi um processo que envolveu toda a comunidade escolar, houve nessas escolas, diversos momentos de estudos sobre a educação no campo, dirigidos pela Secretaria de Educação. Os encontros eram realizados quinzenalmente, em uma escola sede, todos os funcionários das referidas escolas, que poderiam ser denominadas do campo, foram convidados a participar.

Segundo a Coordenação da Educação do Campo no município, nesses encontros, foi estudada desde o histórico da educação do campo no Brasil, a legislação que abrange esta modalidade, as especificidades, a concepção, os princípios, os sujeitos dessas localidades, etc. Esses estudos deram a base legal para que a comunidade escolar pudesse optar pela mudança de nomenclatura.

Após os estudos, os diretores escolares tiveram que reunir os pais e a comunidade, para repassar as informações sobre a importância dessa troca de “rural” para “campo”, visto que esta mudança implicaria na disponibilidade de recursos financeiros provenientes do Governo Federal para estas escolas. Essa

troca de nomenclatura só seria realizada caso a maioria da comunidade escolar, envolvida no processo, concordasse que a referida escola contemplasse as especificidades contidas no decreto que a denominassem do campo.

Esse processo foi considerado esperançoso pela comunidade escolar, visto que suas especificidades estariam sendo reconhecidas legalmente, mas é importante considerar que essa contextualização precisa ser efetivada através de ações reais e políticas públicas efetivas para que, quanto a isso Nóvoa (2007) faz uma referência muito oportuna, o autor declara que as ações concretas são primordiais para que o excesso de discurso não acabe por esconder a pobreza das práticas educativas.

As escolas do campo do município foram constituídas através do processo de nuclearização ou nucleação das escolas rurais isoladas através do Projeto das Escolas Consolidadas¹⁰. Esse modelo de escola foi trazido ao Paraná pelo professor Roberval Eloy Pereira, o referido professor defendeu em tese a implantação do Projeto das Escolas Consolidadas, o qual fora implantado nos Estados Unidos na década de 1940, o qual inicialmente representava como a solução para as pequenas escolas distantes e de poucos alunos.

Campo Largo foi o município paranaense pioneiro a implantar Escolas Consolidadas.

Com a saída do homem do campo para a cidade, conhecido como êxodo rural, trouxe vários problemas para a área urbana fazendo com que o governo voltasse suas ações prioritariamente para as cidades. Esse aumento populacional nas cidades acabou por ocasionar problemas na área da educação, saúde, saneamento básico e abastecimento de água, atraindo uma maior atenção governamental e deixando o campo esquecido frente a essas ações.

Com a diminuição da população no meio rural, nas escolas os números de alunos reduziram significadamente, ficando várias escolas isoladas com número muito baixo de alunos e gerando gastos para o governo. A solução para esse problema seria fechar essas escolas e reunir os alunos em uma escola só, com melhor infraestrutura e melhores condições de ensino, buscando a maior qualidade da educação.

¹⁰ Escolas Consolidadas: Centralização de pequenas escolas rurais multiseriadas em uma grande escola com ampla estrutura.

Com a o discurso da distância percorrida pelos alunos e professores ao irem até a escola e falta da oferta do ensino de 5º a 8º série, os governantes implantaram o sistema de consolidação, também chamado de nucleação ou nuclearização das escolas rurais. Para isso, além das “vantagens” descritas, destacavam ainda que as escolas centrais e maiores fossem abrigar as séries pela idade dos alunos, permitindo a dedicação exclusiva do professor e aproveitamento melhor da aprendizagem (VASCONCELLOS, 1991). Pereira (2002, p. 16) ainda acrescenta:

Pelo menos na proposta, cada Escola Consolidada deveria ser equipada com espaço adequado para o funcionamento de uma boa escola; com número suficiente de salas de aula para acomodar alunos de séries diferentes em salas separadas, com biblioteca, salas específicas para oficinas, espaço para educação física e para a administração e transporte escolar [...] E corpo docente qualificado.

Com essa nova oferta de ensino a população rural, houve a necessidade da implantação do transporte diário dos alunos, o que também trouxe algumas preocupações referentes a custo, custeio e infraestrutura viária.

Imbuídos de perspectivas sobre a qualidade da oferta de ensino oferecida por este novo modo, a reorganização física, não superou a precariedade do ensino oferecida a essa população, visto que o ensino ainda estava idealizado aos moldes urbanos.

No Paraná, a primeira escola consolidada a ser criada foi a do Distrito de Três Córregos, em Campo Largo, no ano de 1981. Cerca de 20 pequenas escolas rurais multisseriadas foram desativadas e seus alunos passaram a freqüentar a Escola Consolida ou Escola Núcleo. Vide figura 2, com antigas escolas no povoamento de Três Córregos em Campo Largo.

Figura 2 - Escolas antigas que foram consolidadas.



Fonte: Aldir Buiar/ Distrito de Três Córregos Povoamento

Figura 3 - Vista aérea da escola Consolidada de Três Córregos



Fonte: Aldir Buiar/ Distrito de Três Córregos Povoamento

Como em todo país, em Campo Largo, a implantação desse projeto educacional, foi um grande desafio. Além da distância diária percorrida por professores e alunos, a falta de estrutura no distrito de Três Córregos foi um agravante, houve a necessidade de ensaiar todas as estradas que davam acesso a escola e as proximidades das residências dos alunos. O desafio ora, era transportar os 400 alunos das 22 escolas rurais fechadas.

É notório que o fechamento dessas escolas, trouxe alguns problemas como o deslocamento dos alunos para outra localidade, o oferecimento do transporte público se tornou e ainda é uma das dificuldades. Entretanto, em questão de infraestrutura, os alunos obtiveram inúmeros benefícios, pois a escola construída para a nuclearização possuiu diversas salas, biblioteca, sala de informática, quadra coberta, vantagens estas que as antigas escolas não tinham.

Em relação ao transporte público ainda hoje há questionamentos sobre a segurança dos mesmos, no qual há percentual dos alunos necessita fazer uso de até dois ou mais tipos de transporte para chegar até a escola, o que antes da nuclearização não acontecia, pois, as crianças iam a pé para as escolas. Na região de São Silvestre, os pais de alguns alunos improvisaram uma balsa para atravessar o Rio Ribeira, para que seus filhos pudessem ter o direito de freqüentar a escola.

Esses alunos além de atravessar o rio, ainda precisam pegar o transporte de carro leve ofertado pela a prefeitura para aí então pegar o ônibus escolar para chegar até a escola. O transporte em carro leve é muito utilizado, pois em muitos lugares o acesso de ônibus é restrito sendo somente realizado por carros leves ou vans.

Outro agravante é a condição das estradas que em sua maioria encontra-se em péssimas condições, tornando a acessibilidade de acesso um grande desafio para os estudantes quanto para os professores. Vide figuras 4, 5 e 6 cedidas pelo Sindicato dos Servidores Públicos, mostrando as dificuldades enfrentadas por alunos, professores e comunidade em relação a mobilidade.

Figura 4 - Realidade das estradas que dão acesso as escolas do campo



Fonte: Sindicato dos Servidores Públicos/2014

Figura 5: Ônibus atolado no barro e o motorista tentando fazer algo para prosseguir viagem



Fonte: Sindicato dos Servidores Públicos/2014

Figura 6 - Professores e alunos aguardando para prosseguir viagem



Fonte: Sindicato dos Servidores Públicos/2014

Neste contexto, é inegável que o processo de nucleação em Campo Largo, como em todo Brasil foi realizado tendo em vista a questão financeira de contenção de gastos, sem dar a devida atenção a história e diversidade da população campesina.

Com o uso dessas imagens, fazemos menção à citação de Petriu (2011) que ressalta que a garantia do transporte escolar adequado a todos os alunos, é necessário investir na adaptação dos veículos e no treinamento dos motoristas [...] e na infra - estrutura das vias de transporte. Os professores José Ferreira Chagas e Pedrina Maria Vieira, registraram as dificuldades dessa época:

Veículos só pela estrada do Cerne, para Três Córregos só a cavalo.
Eu era professora no tempo em que a professora não podia ficar doente, não tinha substituta.

Como mostra as figuras 7 e 8, com imagens de uma professora da comunidade de Três Córregos, indo trabalhar à cavalo e na outra imagem a professora na frente da escola reunida com seus alunos.

Figura 7 - Professora Pedrina indo para escola trabalhar



Fonte: Aldir Buiar/ Distrito de Três Córregos Povoamento

Figura 8 - Professora Pedrina e seus alunos frente a escola



Fonte: Aldir Buiar/ Distrito de Três Córregos Povoamento

Os moradores mais velhos relatam histórias sobre a construção da Escola Núcleo. Para uns seria um marco para a população, para outros na época não era vista com agrado, pois para muitas famílias era mais importante que os filhos ajudassem nos afazeres diários do que continuassem os estudos, para ele o saber ler e escrever já bastava, visto que agora era oferecido aos alunos a

possibilidade de cursar os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio (BUIAR, 2003).

No livro Distrito de Três Córregos Povoamento de Aldir Buliar, documento este que faz parte do acervo histórico da Secretaria de Educação de Campo Largo, mostra claramente a posição dos moradores em relação à nucleação das pequenas escolas, alguns citam a construção da nova escola com muito orgulho, onde através dela a população obteve os benefícios como o Posto de Saúde, telefone comunitário, assistência técnica aos agricultores através do Instituto Paranaense de Assistência e Extensão Rural (EMATER), rede de energia elétrica e novos empregos.

Mas infelizmente até hoje, ainda se perpetuam problemas da época, principalmente os que se referem ao transporte. Muitos alunos são obrigados a saírem muito cedo de suas casas para pegar o primeiro transporte (vans ou carros baixos) para depois o ônibus escolar que os levará até a escola. As vias de acesso são muito esburacadas, fazendo com que nos dias de chuva quase inviável o tráfego do ônibus escolar.

A escola de Três Córregos foi à primeira escola do município a ser Consolidada, repassando o modelo para outras quatro escolas, as quais funcionavam em pontos estratégicos para a vazão do transporte dos alunos, mas que herdaram os mesmos problemas dos quais foram relatados na primeira experiência.

As escolas localizadas no campo do município encontram-se localizadas numa distância de 20 a 90 quilômetros do centro da cidade de Campo Largo, são escolas isoladas que objetivam realizar um trabalho em defesa de um ensino de qualidade, para que se supere: a desigualdade, a exclusão e a discriminação, isto é, dar oportunidades de acesso ao ensino a todos, assegurando uma educação em que o aluno seja integrado dentro de uma concepção de homem na sociedade, respeitando os valores considerados por essa sociedade como: éticos e morais. (Projeto Político Pedagógico Escolas do Campo - Campo Largo/2012).

Pode-se observar a localização das escolas localizadas no campo do município de Campo Largo, através da Figura 9:

Figura 9 - Mapa da Localidade das Escolas do Campo



Fonte: Google mapas (2015).

O maior desafio desses Estabelecimentos de ensino é construir uma educação do campo que ultrapasse a dicotomia entre rural e urbano. Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem. Ambas são partes integrantes de uma única sociedade, que se dependem e se completam e não podem ser tratados de forma desigual, pois elas se articulam e se alimentam mutuamente.

Por isso a Educação do Campo, porque “o lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - Escola do Campo/ Campo Largo, 2012).

Nos registros da plataforma do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹¹, o qual objetiva a avaliação da aprendizagem dos estudantes da Educação Básica nas escolas das áreas urbanas e rurais, os resultados visam

¹¹Criado em 2007, o indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb - para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil - para os municípios.

traçar uma amostra do quadro educacional brasileiro e servindo de base na (re) formulação de novas políticas públicas para a educação.

O IDEB foi implantado pela primeira vez em 2005 tendo como público alvo alunos das escolas públicas urbanas, em 2007 o teste também passou a realizados nas escolas das áreas rurais. Sendo referencial para as metas do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) para a educação básica, espera-se para o ano de 2022 a meta seja de 6,0 comparáveis aos dos países desenvolvidos (INEP, 2011).

Nas escolas do campo do município de Campo Largo, o IDEB apresenta-se plausível com relação às especificidades desta população, o que se demonstra na tabela 6:

Tabela 6 - IDEB das escolas do Campo/ Campo Largo

Escola	2009	2011	2013
Ano			
A	4,9	4,8	4,4
B	5,7	4,2	4,7
C	4,5	***	***
IDEB MUNICIPAL	5,2	5,4	5,6

Fonte: INEP: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>***Sem média na Prova Brasil ou sem Taxa de Aprovação

É válido lembrar que a aplicação da Prova Brasil¹² é realizada nas escolas que possuam no mínimo de 20 alunos cursando o 5º ou 9º anos do ensino fundamental, em Campo Largo uma das escolas da rede municipais localizadas no campo, não foi incluída na avaliação nacional que gera o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Por não haver número de alunos suficientes para participar do teste nas duas últimas edições, duas escolas não participaram em nenhuma das edições, porque uma das escolas é na modalidade de ensino especial, o que isenta a participação e outra por ter em sua instituição um total de 40 alunos.

Com relação ao índice do IDEB geral do município, os índices apresentados pelas escolas localizadas no campo geram certa inquietação,

¹² A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>)

principalmente em relação ao poder público municipal frente a essa população. É notório que as escolas do campo apresentam uma defasagem considerável, o que reflete a dados preocupantes em relação à educação do campo, principalmente sobre os elementos que se encontram nas entrelinhas que compõem estes indicadores, como o fluxo escolar (reprovação, aprovação e evasão) que assinalam a disparidade entre escolas.

Alem dos itens citados, Souza (2012) corrobora alertando que são vários os fatores que levam ao baixo IDEB das escolas do campo no Brasil, sendo alguns deles:

Fragilidade na formação de professores; alta rotatividade de professores nas escolas do campo; dificuldades com o transporte escolar tanto de alunos quanto de professores, o que impacta no número de dias letivos, presença marcante da ideologia da educação rural nas práticas educativas (SOUZA, 2012, p 04).

Faz-se essencial apontar os fatores citados foi um estudo em nível nacional, mas que se refletem em muitos municípios e podem ser evidenciados em Campo Largo, esses elementos podem vir a contribuir na compreensão da disparidade entre estes números, mas o foco central fica no encargo da aprendizagem, ter o apoio da equipe pedagógica, com um olhar atento a essas diferenças, se faz importantíssimo para alcançar metas e resultados estimados pelos órgãos avaliativos.

Essas desproporções também revelam questões importantes quando se discursa sobre exames padronizados, como as diferenças e dificuldades relacionadas ao perfil sócio econômico, infraestrutura, formação docente e diversidade cultural. Analisando a situação educacional vivenciada pelas escolas brasileiras, é evidente que esses aspectos interferem sobre as variáveis notas dessas escolas.

Com relação aos resultados do IDEB, encontram-se diferentes posições entre os pesquisadores. Martins (2001) declara que os procedimentos de testes padronizados que não consideram a diversidade cultural não conseguem reconhecer a dinâmica da escola em sua totalidade. Já na concepção de Mello (2007), é possível a partir de estes índices promover uma melhoria da qualidade do ensino por seus gestores.

Em suma, os resultados podem ser considerados como indicador de possíveis políticas públicas legítimas e contínuas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, mas esses testes não deveriam ser padronizados mas levar em conta os entraves das barreiras da infraestrutura, da gestão e dos investimentos, como prioritariamente a pluralidade cultural existente num país tão rico em cultura como o brasileiro. Histórico das escolas do campo em Campo Largo

Conforme dados oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, segue um resumo das escolas na modalidade do Campo do município de Campo Largo. Não serão nomeadas as escolas, pois a intenção principal é descrever aspectos gerais sobre estas escolas.

✓ Escola 01 – A referida escola pertencia ao município de Itaperuçu até o ano de 1992 e através da resolução n. 6994-93 passou para a jurisdição do município de Campo Largo. A escola se localiza a aproximadamente 90 km da sede do município, no bairro de São Pedro, Distrito de São Silvestre com acesso pela histórica Estrada do cerne, fazendo divisa com as cidades de Castro e Itaperuçu. A maioria dos alunos mora distante da escola e usam transporte escolar. As maiores dificuldades são de acesso e comunicação. Os alunos na sua maioria utilizam os carros leves, há 5 alunos que são obrigados a atravessar de balsa o Rio Ribeira para poderem pegar o carro leve do transporte escolar, conforme apresenta a figura 10 que mostra a ponte do Rio Ribeira e a figura 11 representada com a jangada construída por pais de alunos para travessia do rio para poderem estudar.

Figura 10 - Ponte Rio Ribeira



Fonte: SMCE – Campo Largo/2014

Figura 11 - Jangada construída pelos pais



Fonte: SMECE Campo Largo /2014

A escola atende cerca de 70 alunos, nas etapas da Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental. A escola oferece também o Programa Mais Educação.

✓ Escola 02 – Esta escola está localizada na localidade de Palmital, São Silvestre, cerca de 70 quilômetros da sede administrativa do município. No ano de 1983, foram desativadas 08 escolas rurais isoladas das proximidades as quais foram transferidas para a atual escola do Campo em funcionamento na localidade. Na época para atender as crianças que moravam muito distantes à escola, foi implantado um turno intermediário, essa mudança de turno viabilizou um horário de saída e chegada mais apropriado para atender alunos e professores, garantindo assim, a permanência do aluno na escola.

Esse horário de funcionamento possibilitava a realização de quatro refeições diárias, acompanhadas de um programa de higiene e atividades extracurriculares, organizado da seguinte forma:

9:00 – 9:50 – entrada e lanche

9:50 – 11:30 – aula

11:30 – 11:50 – almoço

11:50 – 12:05 – recreio

12:05 – 12:40 – atividades extracurriculares

12:40 – 15:10 – aula

15:10 – 15:20 – lanche e saída

Com essa medida, na época, observou-se a diminuição da evasão escolas e a repetência escolar, o que refletiu na melhora da qualidade da aprendizagem. A escola conta com diversos programas do Fundo Nacional de Educação (FNDE), disponibilizando para estas escolas recursos financeiros através do Programa Dinheiro Direto na Escola como o PDDE Interativo e o PDDE Escola do Campo e como recurso municipal as escolas são beneficiadas com o Caixa Escolar¹³, esses recursos federais e municipais possibilitam a melhoria na qualidade dos recursos pedagógicos, administrativos e físicos, necessários para o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade.

✓ **Escola 03** - Localizada no distrito de Três Córregos, criada em 1982, - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Localiza-se a 45 quilômetros da sede do Município de Campo Largo, A região de Três Córregos contava com 22 Escolas isoladas, dentre elas municipais e estaduais, o trabalho era desenvolvido por professoras leigas, as quais muitas vezes deslocavam-se alguns quilômetros para chegar até a escola, ou as aulas eram ministradas em sua própria casa.

Em 2015 a escola atende aproximadamente 282 alunos, distribuídos em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial, 100 alunos do Ensino Fundamental, também participam do Programa Mais Educação (Educação Integral), atendimento na Sala de Recursos Multifuncional tipo I. A Escola tem capacidade para atender no máximo 320 alunos.

✓ **Escola 04** - Esta escola está localizada juntamente à escola 03, sendo o diferencial a modalidade de atendimento de educação especial, a escola oferece também o EJA e a Educação Profissional. Em relação ao atendimento especializado, a escola oferece estimulação essencial para bebês de risco e crianças com alto atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. O apoio pedagógico para crianças de 4 a 5 anos que tenham atraso neuropsicomotor, além de fonoaudiologia e psicologia. Esses atendimentos são destinados a alunos com deficiência intelectual, síndromes, deficiência física neuromotora, TDAH e transtornos funcionais específicos como dislexia, disgrafia, discalculia e

¹³ Caixa Escolar – Verba criada pelo município de Campo Largo para atender as necessidades de concertos básicos referentes a infraestrutura e materiais pedagógicos. A verba corresponde ao numero de alunos de cada instituição.

disortografia. Os profissionais também realizam atendimento domiciliar quando necessário, para os alunos da rede municipal com ou sem deficiência, que necessitam de escolarização domiciliar devido impedimento de freqüentar a escola por motivo de doença.

✓ **Escola 05** - Esta é a unidade mais próxima da sede administrativa do município, atende alunos oriundos das localidades de Varzedo, Rio dos Matos, Barra da Prata, Rio Bonito, Água Comprida e Itambezinho. A escola oferece educação integral, além dos primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil, oferece o Projeto Ler e Pensar para o auxilia da melhoria da aprendizagem. É uma escola pequena com 07 salas de aula, sala de informática que serve como sala multifuncional, biblioteca e sala de vídeo, cozinha e dois banheiros para portadores de necessidades especiais. A escola funciona em dois períodos sendo de manhã sala de recursos, apoio pedagógico e educação integral, a tarde funciona o ensino regular.

Para se manterem, as escolas do Campo recebem 50% a mais, das verbas destinadas a escolas urbanas, além de receberem a verba da Educação do Campo, o do PDDE Básico e a verba do Mais Educação – Período Integral, verbas estas condizentes ao número de alunos. Essas verbas ainda não são suficientes para manter as escolas, visto que essas verbas têm destinos próprios para serem gastos, não contemplando algumas necessidades das escolas, isso faz com que muitas escolas acabem por arrecadar recursos através a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) para poderem manter as escolas com condições mínimas de funcionamento.

Essas unidades escolares do campo são instituições que possuem boa infraestrutura, como luz elétrica, água encanada, prédio com secretaria, sala de professores, sala de direção, laboratório de informática, biblioteca, depósito para material de expediente, depósito de merenda escolar, refeitório, quadra externa, pátio e ginásio esportivo.

Tais unidades escolares igualmente contam com um acervo bibliográfico contendo: enciclopédias, gibis, dicionários, revistas, textos, apostilas, coleções pedagógicas, literatura infantil, infanto-juvenil, também livros didáticos e livros com temáticas educacionais.

Para contribuição da prática docente, o professor encontra a sua disposição materiais pedagógicos como: mapas, cartazes, globos, jogos e carimbos diversos, alfabetos de madeira e E.V.A, artigos esportivos, laboratório de informática, projetor multimídia, televisores, aparelhos de dvd, rádios, dvds.

Em relação aos recursos humanos, as unidades escolares também contam com pedagogos e demais corpo docente qualificado com professores de formação mínima em nível superior. Por serem escolas muito distantes entre si e das moradias dos docentes, geralmente há falta de professores, pois muitos não se submetem a trabalhar longe de suas residências, o que constitui um agravo ao normal desenvolvimento das atividades escolares

Convém enfatizar, por outro lado, que os professores que atuam em tais escolas, além de receberem uma gratificação por deslocamento, tende a elogiarem muito essas escolas, pois muitos dos problemas encontrados nas escolas urbanas, raramente ocorrem nas escolas do campo, tais como indisciplina, falta de participação dos pais, desinteresse dos alunos, etc.

É ofertado transporte escolar para os alunos e para os professores se deslocarem para essas unidades escolares, por serem escolas muito distantes. Outras dificuldades ainda são enfrentadas pelos alunos para poderem se deslocar às escolas, principalmente nas épocas de chuva, devido às precárias condições das estradas e os recorrentes alagamentos na região.

Apesar de todas as dificuldades, percebe-se que essas escolas, estimam e mantêm muitas tradições adquiridas há algumas décadas atrás, a agricultura de subsistência predomina até os dias de atuais apesar de ter diminuído bastante o cultivo devido à introdução de atividades de reflorestamento na região, outras atividades econômicas como criação de animais e artesanato, além das festas tradicionais.

Em relação à matriz curricular das escolas do campo, ela não se diferencia das escolas urbanas. Os mesmos conteúdos são trabalhados em ambas as localidades sem dar especificidade às escolas do campo como se estabelece nos documentos oficiais. Mas, a coordenação da Secretaria de Educação oferece total liberdade para que as escolas adéquem o currículo a sua realidade, dando referências as vivências dos alunos do campo.

Desta forma, as escolas seguem uma matriz curricular básica podendo em conjunto com a comunidade escolar selecionar conteúdos significativos e organizar seu currículo de forma relevante ao contexto sociocultural de cada comunidade. “As atividades educacionais relacionadas ao desenvolvimento sustentável e à Agroecologia, deverão ter prioridade no projeto político pedagógico e estar inserido no contexto da escola” (PARANÁ, 2010).

Assim, analisando os projetos político pedagógico das escolas do campo, em todos foi possível identificar que a comunidade escolar reconhece a especificidade do campo, respeitando sua cultura e suas características. Essa é uma característica importante, condicionando a levar para sala de aula as práticas culturais dos moradores do campo e reconhecendo sua importância social a qual já lhe foram muito negados.

Diante deste contexto, é imprescindível que as escolas organizem seus currículos de forma democrática e abertos a mudanças, uma vez que “o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam” (VEIGA, 1995, p.82).

Sendo assim, o currículo das escolas do campo deve ser pensado de uma forma crítica e emancipadora, articulando a teoria/prática com os saberes da comunidade local e os saberes científicos. Em suma, os conteúdos trabalhados nas escolas do campo por certo necessitam ser pensados de forma que venha integrar o contexto social dos educandos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Abordagem de pesquisa

Tendo em vista o cumprimento dos objetivos propostos, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa com a técnica de estudo de caso, a qual procurou focar como personagem central, os professores de uma escola localizada no campo do município de Campo Largo, os quais trabalham com alunos das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), o lócus da pesquisa se concentrou na escola mais distante do município, sendo ela pela distância geográfica é a escola que mais se evidencia os problemas referentes a equidade em todos os aspectos. Nesse pressuposto, Yin (2005, p.19), ressalta que:

O estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Assim sendo, a intencionalidade da pesquisa é indagar sobre a formação continuada dos professores na modalidade da educação do campo, partindo da realidade dos educadores de uma escola, procurando averiguar as principais demandas destes sobre o tema.

A metodologia empregada foi qualitativa com caráter descritivo-explicativo e de caráter processual, segundo Kipnis (2005, p. 62), “tem [o] objetivo de captar o pensamento e a expressão daqueles mais diretamente envolvidos na problemática que queremos estudar”. O método qualitativo na concepção de Richardson:

É descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação entre as variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999, p. 80).

A pesquisa buscou identificar o ponto de vista dos professores que atuam nas escolas localizadas no campo focando na avaliação dos docentes sobre a formação continuada oferecida pela mantenedora, os cursos que poderiam fazer parte das pautas de formação continuada para a modalidade de educação do campo e suas expectativas e vivências como educador nas escolas do campo.

Para isso, a revisão da literatura se embasou a inúmeros estudiosos sobre o tema tais como: Souza (2010), Pinheiro, Caldart (2002), Prado, Bezerra Neto (2003), Arroyo (2007), Leite (2002), Gadotti (1995), Pereira (2002), Nóvoa (2007), Imbernón (2010), Schon (2000), dentre outros.

Alem dos autores citados, houve estudo aprofundado sobre as políticas públicas, a partir da Constituição de 1937, sobre a educação do campo e a formação continuada de professores como: Lei de Diretrizes de Bases da Educação, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Pronacampo, Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná, Plano Nacional de Educação, Plano Municipal de educação, Plano de Cargos e Salários do Magistério de Campo Largo, entre outras.

Na busca de elucidar o objeto da pesquisa, optou-se pela aplicação de um questionário aberto para os professores que trabalham nas escolas localizadas no campo e entrevistas com os responsáveis sobre a formação continuada e educação do campo da secretaria de educação.

A escolha das perguntas foi baseada a partir dos objetivos da pesquisa e a caracterização dos sujeitos da pesquisa referentes sobre sua formação inicial e suas concepções de formação continuada e de educação do campo. Segundo Ghiglione e Matalon (2005), o questionário deve ser escolhido quando o pesquisador deseja obter o maior número de informações sobre determinado assunto ou acontecimento, em dado momento, e para uso em grande escala, selecionando-se os sujeitos

Os questionários foram entregues para os professores de uma escola localizada no campo, onde a seleção desta instituição foi feita por ser a escola mais distante do centro administrativo do município, onde geralmente são ofertadas as formações continuadas para os professores. Assim, foram recolhidas informações de quatro professores sobre a temática. Foi realizada uma breve explicação sobre a pesquisa deixando em aberto para que os

professores participassem, inclusive para aqueles que possuíam menor tempo de docência na instituição.

Essa seleção se deve a preocupação de recolher informações históricas sobre a concepção dos professores sobre a educação do campo, visto que nessas instituições a rotatividade de docentes é grande, vindo possivelmente não suprir as respostas do objeto de pesquisa.

As respostas foram encaminhadas ao email pessoal da pesquisadora uma semana após a entrega dos questionários.

O questionário é composto pelas sete questões, assim apresentado: 1. Características gerais dos alunos atendidos na escola, 2. Recursos tecnológicos existentes na escola e quais recursos gostariam que a escola tivesse, 3. Os cursos de formação continuada oferecidos pela mantenedora atendem as necessidades enfrentadas em sala de aula e porque, 4. Quais os temas relacionados à educação do campo você gostaria que fossem abordados na formação continuada, 5. Houve formação específica para os professores que atuam nas escolas localizadas no campo oferecidos pela SMEC, 6. Na sua concepção há diferenças ou semelhanças entre as escolas rurais e urbanas, elas recebem o mesmo tratamento no município, 7. Descreva em linhas gerais sobre as escolas do campo e sobre sua experiência como docente nesta instituição. De posse dos questionários devolvidos, segue a sistematização das respostas levantadas.

3.2. Os sujeitos da pesquisa

Como campo de pesquisa foi definida uma escola municipal que oferta a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, localizada geograficamente mais distante do centro administrativo, no Distrito de São Silvestre a 90 quilômetros do centro da cidade de Campo Largo. Esta instituição oferece Ensino Fundamental nos anos iniciais na modalidade Regular, nos turnos matutino (das 07h30min às 11h30min) e vespertino (das 13h00min às 17h00min).

Tendo como sujeitos sociais da pesquisa, os professores que atuam no 4º e no 5º ano, participaram da pesquisa 4 professores no total. Sendo este grupo formado por uma diretora, um professor de educação física e duas professoras

regentes. Todos os profissionais participantes dessa pesquisa possuem vínculo efetivo, ou seja, são todos aprovados em concurso público pela Prefeitura do Município de Campo Largo.

Para respeitar o anonimato os professores serão codificados em P1, P2, P3 e P4. Entre os professores pesquisados todos possuem formação superior em pedagogia, atendendo as especificações da Lei de Diretrizes e Bases (9.394, de 20 de dezembro de 1996) onde estabelece que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior” Há ainda três destes docentes que estão terminando cursos de especialização e uma já possui especialização e faz disciplina isolada de mestrado em educação. Com esses dados é visto que a maioria dos professores da pesquisa se preocupa com sua formação continuada e estão buscando com recursos próprios a ampliação de seus conhecimentos.

Com relação ao tempo de docência constata-se que a maioria os professores possuem entre 4 e 18 anos de experiência em escolas localizadas no campo, sendo que apenas um profissional atua a apenas dois anos. Sendo que o P1 - possui 9 anos Educação do Campo, P2 - possui 2 anos em Escola Urbana 18 anos em Educação do Campo, P3 - possui 6 anos em Educação do Campo e o P4 0 possui 4 anos Educação do Campo.

Isso indica que os professores pesquisados possuem um satisfatório tempo de docência na educação do campo. Com este dado, a importância aqui evidenciada é verificar a formação continuada em nosso município para esta modalidade de ensino e os anseios destes professores frente a esta temática.

A localidade da escola sobreveio à pesquisa, por esta escola ser pequena em número de alunos e ao mesmo tempo grande ao analisarmos a realidade enfrentada pelos educadores e alunos em busca de uma educação de qualidade tão prometida as comunidades rurais de nosso país.

Foi possível perceber que estes educadores e alunos são fortes guerreiros com relação aos esforços realizados para poderem estar agregando o conhecimento científico em suas vidas. Os alunos por enfrentarem um trajeto de duas horas para chegar até a escola, sendo transportados de madrugada e realizando um percurso que inclui a travessia de rio com um bote não seguro, trechos de caminhadas, pegar até três tipos de conduções para chegar à escola.

Eles já chegam cansados, às vezes famintos e enfrentam 04 horas de estudo, sendo que, os alunos com mais idade, ainda no período que não estão na escola, ajudam em casa nas tarefas domésticas e na agricultura familiar.

Os professores pesquisados, e com base na observação realizada, pode-se identificar que são verdadeiros profissionais, realmente preocupados com a qualidade da educação ofertada aos seus alunos. São profissionais que buscam da melhor maneira possível estar em constante aperfeiçoamento, realizando estudos entre eles, na busca da equidade na oferta da educação do campo.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Para esta pesquisa foi utilizado um questionário com sete perguntas abertas para os professores de uma escola na modalidade de Educação do Campo responder com indagações a respeito da formação continuada. O questionário segundo Gil (1999, p.128) pode ser especificado:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

O questionário foi entregue pessoalmente juntamente com o termo de consentimento de livre esclarecimento, e depois de respondido foi encaminhado às respostas para o email da pesquisadora, sendo estes recebidos uma semana após a entrega dos questionários realizada pela pesquisadora. Marconi e Lakatos (1999, p. 100) destacam que:

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Para alcançar o objetivo proposto, os professores que participaram da pesquisa, responderam primeiramente a questões de identificação, compondo o perfil da amostra, com informações sobre sexo, idade, tempo de experiência na escola do campo e escola urbana. Foi também solicitado, que os participantes

expusessem sua percepção sobre as características dos alunos atendidos e os recursos tecnológicos que a escola dispunha.

Na sequência, foram apresentadas perguntas sobre a formação continuada destes professores, a oferta desta pela Secretaria Municipal e Educação e a concepção destes professores sobre a temática. O questionário pode ser consultado, na íntegra, no Apêndice A.

3.4. Análise dos dados coletados

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa e reflexiva tendo como base as respostas dos participantes. Iremos apresentar as questões referentes aos questionamentos que ajudaram a responder o problema de pesquisa.

Foi questionado aos professores sobre as características dos alunos atendidos pela escola, pelas respostas dos professores percebe-se que mesmo com as dificuldades de acesso e comunicação são alunos presentes e interessados, os pais possuem pouca formação escolar, mas acompanham o processo ensino aprendizagem de seus filhos. Alguns vêm o período integral como algo desnecessário, mas a maioria dos pais gostam.

A comunidade é carente, pois não há políticas públicas sérias na região para o desenvolvimento econômico, a maioria dos pais trabalham na agricultura de subsistência com criação de pequenos animais para o consumo, algumas famílias trabalham como diarista no reflorestamento de pinus. Os pais que possuem formação acadêmica trabalham na saúde ou na educação e há aposentados ou pensionistas que ajudam na renda da família.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, são alunos que não apresentam muitas dificuldades, como as turmas são compostas de até 12 alunos, o atendimento realizado pelo professor é diferenciado das outras escolas, onde muitas delas as turmas possuem um número de alunos que variam entre 20 a 35 crianças.

Os alunos que necessitam de um acompanhamento profissional são encaminhados para Escola de Três Córregos, sendo que há um carro que levam essas crianças para realizarem esses atendimentos.

Por ser uma escola pequena, os pais vêm este espaço como uma extensão de suas residências, muitos deles ajudam em pequenos concertos, participam ativamente das reuniões e festividades, é visto que se preocupam e se empenham em ajudar na melhoria do espaço para que seus filhos tenham maior conforto.

Com relação aos recursos tecnológicos existentes na escola e quais gostariam que tivessem foi possível concluir que a escola possui 02 computadores, 01 CPU, 05 monitores, 03 *notebooks*, 01 *data-show*, 01 lousa digital, 03 impressoras, 05 aparelhos de televisão e 03 aparelhos de DVD, sendo que os monitores citados compõem o laboratório de informática.

A maioria dos professores acreditam que a escola onde atuam possuem bons equipamentos tecnológicos, o que seria necessário seria uma rede de internet que funcionasse bem, pois a que possuem tem muitos problemas, impossibilitando muitas vezes de realizar o trabalho do professor. Isso faz com que muitos deles acabam por nem planejarem aulas com uso da internet para não correr o risco de frustração tanto dos professores quanto dos alunos.

Foi identificado também que o número de computadores é muito baixo, tendo que ficar três e até quatro alunos por monitor, para os professores o ideal era que fossem dois alunos por computador, para que o trabalho se realizasse de forma mais completa.

Nas escolas do campo, conforme dados do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), é disponibilizado um computador para cada 05 alunos, enquanto que para as escolas urbanas a cada dois alunos é disponibilizado um computador. Nessa distribuição já se percebe o acaso das escolas do campo, visto que muitas destas escolas possuem o mesmo número de alunos que as escolas urbanas. Para que o trabalho do professor junto ao laboratório de informática, o número de máquinas deveriam ser calculados pelo número de alunos por turma independente de ser escola campo ou urbana. Conforme apresenta o quadro 9 referente aos laboratórios Proinfo.

Quadro 9 - Laboratórios Proinfo

Proinfo urbano	Proinfo rural
----------------	---------------

Critérios	Escolas de ensino fundamental (1º ao 9º ano) Área urbana Com mais de 50 alunos Energia elétrica Sem laboratório de informática	Escolas de ensino fundamental (1º ao 9º ano) Área rural Com mais de 30 alunos Energia elétrica Sem laboratório de informática
Laboratório	Solução multiterminal com 8 CPU's e 17 terminais de acesso, 1 servidor multimídia, 1 impressora laser, 10 estabilizadores, 1 access Point. Linux Educacional 3.0 Garantia de 3 anos Necessita de Infraestrutura mais elaborada Não vai mobiliário Infraestrutura – responsabilidade do estado/prefeitura	Solução multiterminal – 5 terminais de acesso com 1 CPU, monitor LCD, impressora jato de tinta, wirelles. Linux Educacional 3.0 Garantia de 3 anos Mobiliário (mesas e cadeiras) – enviados pelo MEC Infraestrutura – responsabilidade do estado/prefeitura

Fonte: Mec em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=236:proinfo>

Segundo a coordenação do Núcleo de Tecnologia do município, atualmente poucos laboratórios estão funcionando plenamente, muitos computadores foram desativados por falta de manutenção e, muitos projetos não puderam ser desenvolvidos pela falta de equipamentos e funcionamento inadequada da rede de internet. Esses problemas foram se perdurando nos últimos anos, pois a manutenção dos equipamentos é feita pela Secretaria de educação.

Por falta de técnicos de informática para atender as necessidades de todas as escolas na manutenção dos equipamentos e falta de verba para troca dos equipamentos inutilizáveis. Além de atender todas as escolas os técnicos ainda são responsáveis pelos equipamentos dos Departamentos de Cultura e Esportes.

Os aparatos tecnológicos são uma realidade nas escolas do campo de todo país, sendo necessária a reflexão sobre o uso destas metodologias, segundo SANCHO:

Devemos considerar como ideal um ensino usando diversos meios,

um ensino no qual todos os meios deveriam ter oportunidade, desde os mais modestos até os mais elaborados: desde o quadro, os mapas e as transparências de retroprojeto até as antenas de satélite de televisão. Ali deveriam ter oportunidade também todas as linguagens: desde a palavra falada e escrita até as imagens e sons, passando pelas linguagens matemáticas, gestuais e simbólicas (SANCHO, 2001, p. 136).

Evidenciamos que a escola pesquisada uma série de recursos tecnológicos, sendo imprescindível para o professor analisar sua importância e objetivos do uso como recurso didático.

Em relação se os cursos de formação continuada atendem as necessidades de sua escola, foi observado que os professores alegam que a formação continuada oferecida pela SMEC contempla suas necessidades, pois para eles o conteúdo trabalhado está relacionado com o processo ensino aprendizagem dos alunos e este processo deve ser presente na Educação do Campo e nas Escolas da Cidade. E ao receber essa formação, nos momentos de estudos na própria instituição de ensino, juntamente com a pedagoga e diretora os professores adaptam a forma de trabalharem esses conteúdos aos saberes e peculiaridades da própria escola.

Alguns professores relataram dificuldades em relação à frequentar esses cursos devido a distancia de suas residências e a sede do município, como relata a professora 2:

Encontramos alguns problemas relacionados ao transporte, pois para os professores estarem na sede do município às oito horas da manhã para poderem participar da formação, muitas vezes são obrigados a saírem de casa as 4 horas da manhã se deslocarem 10 a 17 km com carro próprio para pegar o transporte coletivo que sai do Palmital de São Silvestre às 4 h. da manhã, ou se forem participar no período da tarde saem com o ônibus das 6h. e 45 min. E retorno com o ônibus coletivo que sai da rodoviária as 19 h. chegam no Palmital de São Silvestre às 21: 50 (pois este ônibus ainda passa pelo Distrito de Três Córregos) e fazem o restante do percurso com carro próprio. Infelizmente nenhuma gestão percebeu a necessidade de fazer esta formação para os professores do campo no campo.(P2)

Essa realidade é verificada em muitos municípios de nosso país, muitos professores são obrigados a saírem bem cedo de suas residências e enfrentarem horas de viagem para terem por muitas vezes 03 horas de assessoramento. É grande a dificuldade que estes professores defrontam para se manterem atualizados na tentativa de oferecerem aos seus alunos uma

educação de qualidade e igualitária.

Em relação à formação frente aos relatos da pesquisa pode-se concluir que há formação continuada para todos os professores do município contemplando os conteúdos da matriz curricular, sendo esta a mesma utilizada tanto pelas escolas localizadas no campo como nas áreas urbanas, há uma matriz única seguida pelas escolas contemplando os mesmos conteúdos, dispostos por trimestres.

A coordenadora geral da equipe de ensino do município reconhece a importância da formação continuada quanto ao fortalecimento da escola, na qualidade da educação e no desenvolvimento profissional dos professores e identifica que se faz preciso investir nas reais necessidades dos docentes em relação a didáticas específicas ou temas recorrentes do cotidiano escolar. Ela também reconhece que a formação é um tema ainda a ser muito debatido no município, sendo importante a efetivação de uma política de formação docente, um centro próprio de formação e uma equipe responsável e preparada para tal ação.

Quanto a formação dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), dos 532 professores, levantou-se os seguintes dados oferecidos pela SMECE:

- 33 profissionais apresentam a formação do Magistério
- 93 profissionais atuam com graduação
- 404 profissionais possuem especialização *Lato sensu*
- 02 profissionais apresentam especialização *Strictu sensu*

Um dos desafios da SMECE é oferecer aos profissionais da educação formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação gratuita e, para tanto busca junto as instituições de ensino superior, a abertura de mais cursos de licenciatura para serem oferecidos no município e a efetivação do pólo da UAB no município, que se encontra em tramite de aprovação desde o ano de 2013.

Não se evidenciou nas respostas se esta formação está oferecendo aos professores uma reflexão de sua prática, apenas sobre os conteúdos trabalhados durante o ano. Uma professora concluiu sobre a importância dos momentos de formação que acontecem no âmbito da escola:

Além dos cursos oferecidos pela SMEC, os momentos em que mais aprendemos são durante as reuniões e estudos realizados na escola. É nesses momentos que trocamos idéias e um professor acaba ajudando o outro em suas necessidades. (P3)

Essas palavras nos remetem as reflexões de Freire:

Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 2006, p. 81).

Estar refletindo sobre sua prática a partir de sua própria realidade e com aqueles que vivenciam o mesmo contexto histórico-social é imprescindível para o professor, pois cada escola possui suas especificidades, suas comunidades, alunos, estrutura, cada qual trás traços de uma vivência diferenciada.

Já sobre quais os temas relacionados à escola do campo que você gostaria que fossem tratados na formação continuada, os assuntos mais levantados pelos professores, por ordem de classificação foram: agroecologia, leis e resoluções e as diretrizes da Educação de Campo. Todos os temas apresentados são de suma importância, e neste estudo serão abordados assuntos referentes à agroecologia, o qual faz parte das Diretrizes Curriculares do Paraná para as Escolas do Campo, documento este que permeia a educação do campo do município. Sendo este também um tema importante a ser tratado em sala de aula, onde boa parte das famílias dos alunos atendidos na escola mantém sua sobrevivência através da venda de produtos cultivados em suas propriedades, são pequenos produtores que com o trabalho familiar conseguem tirar da terra o provento necessário para suas famílias.

Outros assuntos almejados pelos professores referem-se às Diretrizes Curriculares e a legislação que norteiam a educação do campo em nosso país. As questões relacionadas a legislação são importantes para o conhecimento tanto do professor, quanto para a comunidade escolar. A comunidade tendo o conhecimento de seus direitos frente a uma educação diferenciada irá reconhecer a importância de seu papel frente à escola, pois todos somos educadores. Desta forma haverá um empenho conjunto da escola e comunidade agregando forças para lutar na conquista e na efetivação de direitos que lhe são

legalmente adquiridos, sendo que constitucionalmente todos os cidadãos brasileiros tem o direito a educação de qualidade.

No tocante se houve formação específica para os professores do campo oferecida pela SMEC, os professores relataram nos questionários que em dois mil e treze os professores iniciaram um grupo de estudos sobre educação do campo envolvendo as cinco escolas do município, mas, como esta formação não tem a preocupação fornecer certificados, e também a dificuldade de conseguir transporte, apenas os professoras da Escola Municipal do Campo São Pedro, 3 profissionais da Educação do CEMAE Prof^a. Doraci (Três Córregos) e o Prof^o. DR. Donizete continuam até hoje participando quinzenalmente do Grupo de Estudos na Escola M. do Campo Augusto Pires de Paula, sendo ofertado por ele gratuitamente aos professores interessados, cabe ressaltar que essa formação está sendo realizada pelo trabalho voluntário do professor Donizete, não sendo oferecido pela Secretaria de Educação do município.

No ano de dois mil e quinze os professores puderam participar do Seminário da Educação do Campo organizado pela Universidade Tuiuti com o aval do Secretário da Educação - Prof^o. Avanir. Para eles esse foi um momento muito importante de formação, pois todos elogiaram o evento sendo muito importante na ampliação de seus conhecimentos sobre o tema.

Para os professores pesquisados, mencionaram que infelizmente formação direcionada para os professores do campo do município de Campo Largo não aconteceram até o momento. Mas como o Grupo de Estudos é organizado eles estão sempre em debate com o tema.

Acerca das diferenças ou semelhanças entre as escolas urbanas e rurais, se elas recebem o mesmo tratamento a pesquisa mostra que na concepção dos professores não deve haver diferenças no resultado que se deve chegar tanto para Educação do Campo como Educação Urbana, mas para que consigamos ter condições iguais deve haver equidade, pois para esses professores, os povos do campo sempre foram esquecidos, e as ações que aconteceram e ainda acontecem vem de cima para baixo, sem a participação ou consulta das pessoas que realmente conhecem a realidade do chão escolar do campo, sem dar a real concepção diferenciada entre os alunos que moram nas áreas rurais e os alunos que moram nas escolas urbanas.

Lendo artigos sobre a Educação do Campo, muitas iniciativas positivas estão acontecendo, tanto em relação a conteúdos, metodologias, avaliação e formação de professores. Mas será que essas iniciativas estão sendo realizadas para todas as escolas localizadas no campo ou se restringe apenas a uma minoria de escolas? Será que os governantes estão dando a mesma atenção a duas realidades tão distintas? (P3)

A voz da professora identificada como “P3”, alerta sobre a implantação de políticas educacionais para o campo, levantando a reflexão se elas estão sendo efetivadas a nível nacional ou apenas aonde existam movimentos ou instituições de ensino superior envolvidas com essa modalidade. Será que a implantação está sendo realizado do Oiapoque ao Chuí? É evidente que temos que considerar os entes estaduais e municipais, se não houver interesse e engajamento desses representantes da sociedade, infelizmente por melhor que seja a política educacional implantada ela não será efetivada em sua totalidade e funcionalidade. Segundo Arroyo (2007):

Reivindicar políticas de Estado significa superar estilos de formulação de políticas por programas temporários, experimentais, supletivos, de carências. Este tem sido o estilo predominante durante as últimas décadas. Projetos, programas temporários, experimentais e supletivos não constituem políticas de Estado permanentes, universais.

Essa afirmativa evidencia a importância da formulação de políticas efetivas para a população do campo, ultrapassando o estágio compensatório que se delimitou a preocupação dos entes federados.

É obrigação do estado, olhar para a formação acadêmica e continuada destes professores para que esses possam ajudar no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos do campo, pois quando estes forem fazer o vestibular, concurso ou outros, ninguém irá perguntar se o aluno é do campo ou da cidade, ninguém vai se preocupar se eles perderam em média 40 minutos de aula por dia, por causa do transporte dos professores (P1).

Analisando a fala da professora “A” fica clara a preocupação dela quanto à formação docente tanto em relação à formação inicial quanto a continuada. Mas ela levantou um ponto muito importante, fala-se tanto nos discursos governamentais sobre a importância de se valorizar as peculiaridades dessa camada da população, mas os testes padronizados de avaliação da educação são universais a todos os alunos do país. Um aluno que tem uma

defasagem diária de 40 minutos da carga horária de estudo, vergonhosamente porque os professores não conseguem chegar à escola no horário por problemas no transporte, conseqüentemente esses alunos não terão a mesma participação/resultado relacionando aos alunos das escolas urbanas. Não há como equiparar as mesmas condições a esses alunos, como se difundir a mesma avaliação de nível nacional como acontece com o ENEM e IDEB, tendo que considerar essa realidade enfrentada por tantos alunos das áreas rurais em todo nosso país. Arroyo (2007) salienta que “a educação do campo, seus profissionais e sua formação são tratados nos estilos políticos mais primitivos, longe dos avanços que conquistamos no trato dos profissionais das redes e escolas urbanas”.

Em relação sobre a experiência como professor do campo, percebeu-se que apesar de todas as dificuldades já mencionadas ao longo deste trabalho em relação à educação do campo, se faz importante ouvir as vozes desses professores, que no seu trabalho diário vivenciam as alegrias e tristezas do ofício a ele conferido. Segue o relato dos professores pesquisados:

“É uma experiência muito gratificante trabalhar nas escolas denominadas do campo, a diferença é enorme há dificuldades, mas em compensação não temos problemas com disciplina e falta de participação dos pais” (P1).

Acredito seriamente que o professor da Educação do Campo teve ter um compromisso maior com seus alunos, pois as dificuldades são maiores e no momento do Enem, vestibular e concursos ninguém quer saber de onde vem o aluno, o que importa é apenas o resultado. Outra dificuldade encontrada é que nossos alunos dificilmente têm direito a lazer e cultura, pois quando há algum projeto relacionado com este tema são escolhidos as crianças da cidade para evitar as dificuldades de transporte, alimentação e outros” (P2).

Adoro trabalhar com essa modalidade de ensino, mas me preocupa a falta de políticas públicas para essa camada da população. Só quem trabalha ou já trabalhou é que entende a realização profissional, há dificuldades mas em relação a escola urbana, é muito melhor. Os alunos e família se compromete com a escola. Só falta que essas pessoas sejam levadas mais a sério por nossos governantes, pois são pessoas que lutam por ter seus direitos garantidos, dia-a-dia, trabalhando e tirando seu e o nosso sustendo da terra (P3).

No início relutei em vir trabalhar nessa distancia, mas agora vejo que tudo compensou, o meu trabalho é reconhecido, os alunos são participativos, estou muito realizada. A escola é pequena e o grupo de professores muito comprometidos, gosto do meu trabalho apesar das dificuldades do meu dia a dia, como o transporte. Em dias de chuva é o

caos (P4).

Observa-se pelos relatos dos professores que apesar das dificuldades enfrentadas com o transporte, eles se sentem valorizados dentro da profissão que escolheram. Alguns relatam a importância de políticas públicas concretas para essa população, políticas tanto para área educacional como para as outras áreas como saúde, obras, transporte, conforme enfatiza o documento do Ministério da Educação.

[...] as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção (BRASIL, 2007, p.33).

É muito compensador ler esses relatos e perceber a sensibilidade e o comprometimento desses profissionais pelos alunos que são atendidos pela modalidade de educação do campo, percebe-se que se os governantes se empenharem na aplicação das políticas educacionais para esses povos com o mesmo engajamento desses professores, logo poderemos observar uma real equidade na educação brasileira.

Todavia, as dificuldades existem, mas há um envolvimento de toda comunidade escolar e familiar na construção do processo pedagógico. A escola do campo é vista por estes professores não só uma questão educacional mas sim também como uma questão social precisando ser observada e estruturada com maior atenção e maior cuidado. Assim sendo, “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem de dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade” (ROCHA, 2009, p. 41).

Mas para que isso aconteça além do engajamento dos professores que atuam nas escolas do campo e da comunidade rural, é preciso uma consciência e interesse do poder público, principalmente do poder municipal, mostrando preocupação e porque não até um grau de sensibilidade defronte as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos que fazem parte da Educação do Campo.

4. PROPOSTA DE CURSO DE QUALIFICAÇÃO EM AGROECOLOGIA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE BENEFÍCIO ESCOLAR E DO CAMPO

A modernização da produção agrícola trouxe inúmeros benefícios para os proprietários do agronegócio, resultando na maximização do lucro e da produção, mas esse avanço na agricultura cresceu sem se preocupar com as consequências indesejáveis, como as alterações no uso da terra, na saúde, no equilíbrio dos recursos naturais ou mesmo com o desenvolvimento sustentável da sociedade como um todo.

Seguindo o modelo que se iniciava na Europa e nos Estados Unidos, na década de 1970, se instaura no Brasil o processo histórico conhecido como Revolução Verde, tendo por objetivo o aumento da produtividade através do uso da tecnologia na agricultura, por meio da inovação do maquinário, uso impensável de agrotóxicos e na manipulação de genes das sementes.

Assim, com a instalação das indústrias no campo, o sistema de produção implantado foi o da monocultura, modelo este que exige o uso cada vez mais rigoroso de inseticidas, de pesticidas, de herbicidas e a intensa atuação de máquinas. Em decorrência disso, segundo Chiavenato, (1989, p. 62), “a terra se transformou em um “laboratório químico” - ou lata de lixo dos laboratórios químicos - o que implica geralmente no aumento das injustiças, com sua carga de sofrimento inseparável: a poluição”.

Para Carson (1969) e Dorst (1973), o grande uso de agrotóxicos no combate as pragas na lavoura se deve a monocultura, o homem está contra a natureza, diminuindo o domínio de restauração do ambiente. O uso da monocultura é responsável por diversos impactos ambientais negativos, além dos já citados, ela acarreta o empobrecimento do solo com o tempo, diminui a biodiversidade e reduz a mão de obra no campo.

Contra esta concepção se inicia o conceito de agricultura alternativa provinda de quatro correntes, sendo a agricultura orgânica que visa manter a fertilidade do solo sem o uso de agrotóxicos, agricultura biológica que oferece alimentos saudáveis respeitando os ciclos de vida naturais, biodinâmica que trabalha com o conhecimento dos ciclos cósmicos e a agricultura natural

interferindo o mínimo possível no ambiente natural, conhecida como agricultura do “não fazer”.

É através da difusão destas correntes que surge a agroecologia, que sem o uso de fertilizantes químicos favorece a produção em pequenos lotes beneficiando a produção familiar. Segundo Conforme Altieri, (2002):

O termo Agroecologia pode significar muitas coisas. Definida de forma mais ampla, Agroecologia geralmente representa uma abordagem agrícola que incorpora cuidados especiais relativos ao ambiente, assim como aos problemas sociais, enfocando não somente a produção, mas também a sustentabilidade ecológica do sistema de produção (ALTIERI, 2002, p. 26).

Desta forma, a agroecologia compreende as questões ecológicas, como também sociais e culturais. Favorecendo a emancipação dos pequenos produtores, o que não resulta em um método pronto para a produção agroecológica, variando segundo determinado local, reconhecendo seus desafios e suas potencialidades. Assim, a agroecologia reconhece e se sustentam dos saberes, conhecimentos e experiências dos atores envolvidos no desenvolvimento rural.

Reconhecer os potenciais locais é fundamental na perspectiva da agroecologia, unindo os saberes populares com os conhecimentos criados por diferentes áreas do conhecimento em sua totalidade, se tornando um campo científico ofertada por diversas instituições de ensino superior. Segundo Altieri (1998) mais que salvar a saúde ecológica, a agroecologia se faz através da preservação da diversidade cultural, sendo os conhecimentos populares particularmente relevantes para agricultura local. Nesse sentido:

Há múltiplos conhecimentos práticos, saberes e fazeres, tecidos em íntimo contato com o mundo, no detalhe, conhecimentos locais, não necessariamente universalizáveis, que manejam o potencial produtivo da natureza por meio da criatividade das culturas (diversidade cultural). O desperdício desses saberes de povos indígenas, de camponeses, de quilombolas, de operários e de donas-de-casa pelo preconceito constituinte da colonialidades do saber e do poder é parte do desafio ambiental contemporâneo (PORTO - GONÇALVES, 2006, p.119).

Com base nessas premissas, a educação do campo passa ser espaço privilegiado para a agroecologia, estimulando a importância da agricultura

sustentável, a qual é pautada aos interesses e ao desenvolvimento da população rural levando em consideração as especificidades e dinâmicas do lugar não apenas no seu aspecto econômico, mas principalmente cultural.

Ao refletir sobre educação do campo é imprescindível refletir sobre um novo projeto de sociedade, para Molina (2012) a agroecologia vem sendo um modelo importante na construção dessa dicotomia, e essencialmente presente nas políticas para o campo, onde no Pronera se configura como matriz técnico-científica inovadora, na formação da população campesina.

Como se evidencia, o discurso sobre agroecologia e sustentabilidade vem ganhando espaço nos debates entre os diversos segmentos e movimentos sociais, inclusive a escola. Assim sendo, ressalta-se a importância da formação de professores em relação ao tema, como reconhecimento e valorização das famílias rurais atestando maior visibilidade às experiências e práticas agroecológicas em promoção do conhecimento.

É com essa inquietação na busca de contribuir para o saber que auxilie os professores que atuam nas escolas localizadas no campo no domínio de saberes para a emergente preocupação agroambiental sustentável que é apresentado a idealização de uma nova possibilidade de formação continuada. Nesta vertente, é que se fundamenta uma das dimensões dessa pesquisa, no tentar por meio da oferta de uma proposta de curso na modalidade e-learning¹⁴, moldado na categoria assíncrona¹⁵, é concebido o curso “AGROECOLOGIA NA ESCOLA”, tendo como intencionalidade proporcionar aos professores das escolas localizadas no campo uma alternativa na construção da consciência ecológica e valorização cultural e social dos moradores locais, questões estas indispensáveis na construção de um (novo) sentido sobre a realidade desses povos.

¹⁴ “O aprendizado remoto com a utilização de algum meio de comunicação. Hoje com o advento e popularização da Internet, podemos simplificar o conceito dizendo que *e-learning* é o aprendizado via Internet” (REGO JR, 2001, p. 222)

¹⁵ Assíncrono: a transmissão de conhecimento é repassada de forma que cada participante acesse no momento em que achar propício. Os alunos interagem entre si e com o instrutor através de e-mails, fóruns e murais, incluindo exercícios de laboratórios, simulados e discussões. (BERNARDO-ROCHA ; ARATA, 2003, p. 32)

4.1. Caracterização da proposta do curso: Agroecologia na Escola

Atualmente, evidencia-se a oferta de cursos de agroecologia, tanto de nível superior como de nível técnico, mas pouco se encontra em relação à oferta de cursos de formação continuada docente em relação à temática.

O proposta do curso de AGROECOLOGIA NA ESCOLA foi desenvolvido na modalidade à distância, visando capacitar os professores que atuam em escolas localizadas no campo, tendo como sujeitos os professores dessas escolas como atores da pesquisa e objetivando preparar esses educadores na construção da conscientização agrícola familiar sustentável e ecologicamente correta, através da valorização de sua cultura a partir dos modos de produção local.

O curso de Agroecologia na escola foi planejado para ser implantado como um curso com carga horária de 60 horas, em nível de capacitação docente, sendo ofertado por meio da estrutura da plataforma MOODLE que disponibiliza o conteúdo do curso via internet. Sendo a proposta curricular desenvolvida a partir das concepções da educação do campo e das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná, a qual enfatiza em seu contexto que educação do campo, deve emergir, entre outros conteúdos e debates, a agroecologia e também incentiva iniciativas na área da agroecologia recusando a inserção no modelo capitalista, criando alternativas para manter o vínculo com o trabalho e vida no campo. (PARANÁ, 2006, p. 27 e 31).

Fundamentado nesses expostos, o curso é composto por três módulos descritos no seguinte exposto:

- **MÓDULO I - INTRODUÇÃO A AGROECOLOGIA**
 - Aula 1 - Agroecologia fundamentos e aplicações
 - Aula 2 - Agricultura familiar
- **MÓDULO II - MANEJO DO SOLO E DA ÁGUA**
 - Aula 3 - Manejo ecológico do solo e da água
 - Aula 4 - Adubação Orgânica
- **MÓDULO III - CULTIVO ORGÂNICO**
 - Aula 5 - Produção orgânica

Aula 6 - Implantação e cuidados de hortas

Cada módulo contempla metodologia auto-instrutiva com atividades teóricas reflexivas, e dicas práticas para aplicação dos conceitos da agroecologia na escola no final de cada módulo, e possibilitando com que os alunos compartilhem esses conhecimentos em suas casas e também com a comunidade. Os módulos constituem ainda, atividades de avaliação, vídeos, sendo a comunicação professor/aluno realizado através de email e a interatividade entre os participantes através dos fóruns disponíveis em cada aula.

As inscrições dos professores participantes poderão ser realizadas através do email, ao enviar um email para a inscrição, o aluno/professor aguarda um feedback com seu registro de aluno (R.A.), uma senha de acesso e as boas vindas ao curso. O aluno poderá iniciar o curso a qualquer momento após receber a senha de acesso.

A plataforma do curso deve ser de fácil acesso, para que os professores que tenham pouco conhecimento tecnológico possam utilizá-la sem maiores dificuldades, deve também conter um visual harmônico e ícones de fácil reconhecimento, recomenda-se os comumente usados na internet. Com base em textos e desenhos, o aluno pode acionar os materiais alimentados na plataforma, como vídeos, PDF, sites, entre outros, visando facilitar o processo de aprendizagem.

No fórum de discussão apresentado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o aluno poderá realizar seus comentários sobre o tema de cada módulo além de poder também estar postando arquivos referentes a textos que contribuam para a aprendizagem do grupo e estar postando fotos e as atividades realizadas com seus alunos sobre o tema, isso tornam a aprendizagem colaborativa através da troca de idéias e praticas entre os educadores.

Nesta proposta de curso a presença do participante será indicada pelo professor a partir dos fóruns de discussão, das atividades propostas e do monitoramento de acesso aos vídeos.

Os conteúdos abordados nesta proposta de curso foram levados em consideração às necessidades dos professores pesquisados, as Diretrizes

Curriculares do Paraná para as Escolas do Campo, uma profunda pesquisa na matriz curricular de diversos cursos em Agroecologia oferecidos com várias instituições do Brasil.

Na página inicial do curso, ou seja, página de acesso, pretende-se que o professor preencha o perfil de participantes com seus dados pessoais e se preferir podendo até inserir uma foto. Nesta página também haverá uma “carta de boas vindas” felicitando o participante e motivando-o sua presença até a finalização do curso. Nesta carta também haverá a descrição dos módulos e um texto auxiliando os participantes sobre o percurso de cada módulo, as atividades, avaliação e certificação.

Possíveis recursos de cada módulo:

- **Primeiros passos:** introdução e trajetória percorrida pelo aluno;
- **Fórum:** espaço para discussão de temáticas sobre cada módulo possíveis troca de experiências e envio das atividades práticas.
- **Vídeos:** referentes a cada tema/aula, além dos vídeos complementares.
- **Atividades:** objetivas, discursivas, produção de texto
- **Glossário:** termos sobre agroecologia
- **Saiba mais:** links para enriquecer o conhecimento do participante.

No curso o professor conta ainda com o Manual do Professor (anexos), este documento apresenta várias dicas para enriquecer o trabalho do docente em sala de aula, ele poderá fazer uso de vídeos, sites interessantes e jogos com o tema Agroecologia. É um material base que poderá ser adaptado a realidade de cada escola, sendo usado de subsidio para ser agregado aos conhecimentos pré existentes dos alunos e dos professores que atuam nas áreas rurais.

O plano de ensino com a ementa do curso e o desenvolvimento de cada módulo se apresenta descrito nos componentes curriculares referente a cada tema/módulo, como veremos segue abaixo.

PLANO DE ENSINO	
IDENTIFICAÇÃO	
CURSO: Agroecologia na Escola	
Carga horária: 60 horas	
Modalidade: EAD	
Mediadora Pedagógica: Solange Heyda de Almeida	
PÚBLICO ALVO: professores da modalidade de Educação do Campo	
EMENTA	
Agricultura familiar. Manejo do solo e da água. Adubação orgânica. Cultivo orgânico. Implantação e cuidados de hortas.	
OBJETIVO GERAL	
Oferecer elementos teóricos relacionados a agroecologia e a agricultura familiar para professores da educação do campo, visando aprimorar e aplicar esses conteúdos em sala de aula.	
CONTEUDO PROGRAMÁTICO	
<p>MÓDULO I - INTRODUÇÃO A AGROECOLOGIA: Agroecologia fundamentos e aplicações. Agricultura familiar</p> <p>MÓDULO II - MANEJO DO SOLO E DA ÁGUA: Manejo ecológico do solo e da água. Adubação Orgânica</p> <p>MÓDULO III - CULTIVO ORGÂNICO: Produção orgânica. Implantação e cuidados de hortas.</p>	
METODOLOGIA	
O curso será composto por vídeos, fóruns, atividades objetivas e atividades práticas a serem desenvolvidas com os alunos.	
AVALIAÇÃO	
A avaliação ocorrerá através da participação nos fóruns (20 pontos) e das atividades objetivas (40 pontos) e discursivas (40 pontos). Totalizando 100 pontos.	
BIBLIOGRAFIA	
<p>ALTIERI, M. Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura. Ed. UFRGS, 2009.</p> <p>ALTIERI, M. Agroecologia: Bases científicas para uma agricultura sustentável / Miguel Altieri, AS-PTA, Rio de Janeiro, RJ, Ed. Agropecuária, 2002, 592p.</p> <p>ALTIERI, M. El estado de la arte en agricultura y su contribución en el desarrollo sostenible em América Latina. In: Cadenas Marin (Ed.): Agricultura y desarrollo sostenible. Madrid: MAPA, 1995, p. 153-203.</p> <p>AQUINO, A. M. de; ASSIS, R. L. de. Agroecologia: Princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável. EMBRAPA, 2005, 517p.</p> <p>BONILLA, J.A. Fundamentos da agricultura ecológica. São Paulo: Nobel, 1992. 260p.</p> <p>SOUZA, J.L.; RESENDE, P. Manual de horticultura orgânica. 2 ed. Viçosa: Aprenda Fácil, 2006. 843p</p> <p>Sítios úteis: www.planetaorganico.com.br www.embrapa.br www.periodicos.capes.gov.br www.revistaagriculturaurbana.com.br www.agroecologia.com.br www.aspta.org.br www.autosuficiencia.com.ar http://www.fao.org/organicag/ www.agrisus.org.br www.revistanossopara.com.br www.ufrgs.br/agroecologia</p>	

Modelagem do curso em Agroecologia na escola

Módulo I - Primeira Semana

Componente Curricular: Introdução à Agroecologia

<p>Vídeos da aula 1: Introdução à Agroecologia OBJETIVO: Conhecer os princípios relacionados à agroecologia</p>
<p>Agroecologia fundamentos e aplicações</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=9OIBHdKsID4 - parte 1 - 17m47s</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=tPC8V34tfQE – parte 2 – 22m03s</p> <p>Vídeos do Centro de Agroecologia, Energias Renováveis e Desenvolvimento Sustentável (CAERDES) Série de vídeos sobre Agroecologia</p> <p>AVALIAÇÃO: Participação nos fóruns e atividades propostas</p>
<p>Vídeo complementar: – Agroecologia e Meio Ambiente</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ebLoeAvyP6o – parte 1 – 17m00s</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=YBbyPiQ7Mso – parte 2 – 7m41s</p> <p>Vídeos referente a reportagens sobre “Agroecologia pode ser mais lucrativa e melhor para o meio ambiente”, produzidos pela Rede TVBrasil – Jornal Goode News.</p>
<p>FÓRUM – Aula1</p>
<p>Na sua concepção, qual é a importância do desenvolvimento rural sustentável com base na agroecologia, para o Brasil, mediante as dificuldades que se apresentam com a globalização da economia?</p>
<p>QUESTÕES – Aula1</p>
<p>1) Como uma produção agrícola em sintonia com o meio ambiente pode oferecer renda aos pequenos agricultores e preservar o ecossistema?</p> <p>2) A charge destaca a parte negativa, do Agronegócio. Nela observamos a relação financeira contra a preservação do meio ambiente. Sobre isso, avalie as alternativas corretas:</p>

NOVO CÓDIGO FLORESTAL: BANCADA RURALISTA



I) Agronegócio é a totalidade das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas.

II) O agronegócio é indispensável para o crescimento financeiro do Brasil e ajuda na preservação do meio ambiente.

III) O agronegócio e agricultura familiar se fundamentam nos mesmos princípios de sustentabilidade.

É incorreto o que se afirma, apenas em:

A) I e II;
 B) I;
 C) II e III;
 D) I e III.

Vídeos da aula 2: AGRICULTURA FAMILIAR

OBJETIVO: conhecer e reconhecer a importância da agricultura familiar.

<https://www.youtube.com/watch?v=tgJ6qwp9eHc> – 58m54s

Agricultura tamanho família

Vídeoaula complementar:

Agricultura familiar - Iniciativas que deram certo

<https://www.youtube.com/watch?v=F3mE8FyG0Os> – 19m38s

FÓRUM - Aula 2

Hoje a agricultura familiar responde por cerca de 70% dos alimentos consumidos em nosso país. O pequeno produtor ocupa espaço decisivo no abastecimento do mercado brasileiro. Em sua opinião quais fatores vêm contribuindo para este crescimento?

QUESTÕES - Aula 2

- 1) **Você foi convidado para representar sua organização em uma audiência pública, no município em que trabalha. Essa audiência teve como finalidade discutir ações de melhoria na da agricultura familiar. Quando iniciaram a reunião, os participantes destacaram quais ações deveriam ser realizadas. Quais as propostas que foram levantadas por você para apresentar ao grupo?**

OBJETIVO DA ATIVIDADE:

Descrever de forma clara e objetiva a importância da agricultura familiar, levantando propostas para o fomento da mesma.

- 2) Conforme o artigo 14 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, do total de recursos financeiros repassados pelo FNDE no âmbito do PNAE, parte dele devem ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações. Qual é a porcentagem mínima do valor total devem ser utilizadas para essa função?
- A) 10%
B) 25%
C) 30%
D) 35%

ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM - sugestão a ser trabalhada com os alunos - MÓDULO I

- 1 - Acesse o link do vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=z6xAkNPV3QI> -

O vídeo Comida que Alimenta é uma realização do Centro Sabiá, vinculado ao projeto Trabalho, Renda e Sustentabilidade no Campo, patrocinado pela Petrobras. O projeto busca fortalecer as experiências de agricultura Agroflorestal de base Agroecológica na Zona da Mata Sul de Pernambuco, além de ter um forte componente de agregação de valor à produção da agricultura familiar desse território, com a instalação de Unidades de Beneficiamento de frutas e de mel, para atender principalmente as compras institucionais via Programa de Aquisição de Alimentos - PAA e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, e o mercado turístico do território. Além de buscar fortalecer a estratégia de comercialização direta produtor/consumidor via Feiras agroecológica.

- 2 - Solicite que os estudantes relatem situações pessoais sobre a agricultura familiar;
3 - Solicite que formem grupos de 3 a 4 pessoas para confecção de cartazes representando o tema tratado;

Modelagem do curso em Agroecologia na escola

Módulo II - Segunda Semana

Componente Curricular: Manejo do solo e da água

Vídeos da aula 3: Manejo ecológico do solo e da água

OBJETIVO: estudar os tipos de solo e sua conservação.

Conhecendo o solo:

<https://www.youtube.com/watch?v=E-xUoRqi7eQ> – 8m11s

Vídeo produzido pela TV Paulo Freire em colaboração com o Programa Solo na Escola/UFPR.

<https://www.youtube.com/watch?v=OEFcnd6Ajsk> – 28m46s

Vídeo do Centro de Agroecologia, Energias Renováveis e Desenvolvimento Sustentável (CAERDES) Série de vídeos sobre Agroecologia. (Formulações de defensivos naturais)

FÓRUM - Aula 3

O escritor e político francês conhecido como visconde de Chateaubriand (1768 – 1848), disse certa vez: “As florestas procedem os povos, o deserto segue-nos.” O que ele quis dizer com isso?

QUESTÕES - Aula 3

1) Leia o poema “Erosão” e marque a alternativa correta:

*“A erosão parece uma serpente
Rachando a terra, devorando o chão
E a riqueza que era da gente
Vai toda embora com a erosão
Por isso, agora estou aqui cantando
Chamando o povo pra esse mutirão
Vamos minha gente, salvar nossa terra
Das rachaduras da erosão”.*

(“Erosão”. Composição: Walter Santos e Teresa Souza).

- a) terreno erosivo é ótimo para o plantio.
- b) a erosão pode se intensificar com a ação das atividades humanas.
- c) os sedimentos podem ser considerados agentes erosivos.
- d) a ação erosiva das águas não é considerada um fenômeno natural.

2) “Solo com minhocas é solo fértil”. Explique a afirmativa:

Vídeos da aula 4 - Adubação Orgânica

Objetivo: apresentar os efeitos dos agrotóxicos para os seres vivos e ara a natureza

<https://www.youtube.com/watch?v=D31RVAYibNU> – 27m09s

Utilização de Fontes alternativas de adubos orgânicos e minerais naturais. Vídeo do Centro de

Agroecologia, Energias Renováveis e Desenvolvimento Sustentável (CAERDES) Série de vídeos sobre Agroecologia.

<https://www.youtube.com/watch?v=ue2ofCF0-IU> – 38m29s

Aula do professor Wanderlei Pignati sobre os efeitos dos agrotóxicos.

FÓRUM - Aula 4

Como os agrotóxicos podem afetar o meio ambiente e nossa saúde?

QUESTÕES - Aula 4

1) Acesse o site e responda as perguntas abaixo:

<http://www.mma.gov.br/seguranca-quimica/agrotoxicos>

- A) Diferencie agrotóxicos agrícolas e não agrícolas:
- B) Qual é a atual situação dos agrotóxicos no Brasil?

2) Qual é a lei que proíbe o registro de agrotóxicos no Brasil? Assinale a alternativa correta:

- a) LDB 9.397/97
- b) Lei 7.802/89
- c) Lei 4.674/11
- d) Lei 7. 812/02

3) Sobre as figuras abaixo, escreva um texto de no mínimo 10 linhas sobre a temática:



ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM - atividade para ser realizada com os alunos – MÓDULO II

1 – Acesse o link do vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=kW64JiwdVTk> – 13m43s

Uso Correto e Seguro de Defensivos Agrícolas. Disseminando as Boas Práticas Agrícolas.

2- Solicite que os alunos comentem o vídeo e relacionem com a produção realizada em suas casas.

3- Faça grupos com os alunos e com o uso do laboratório de informática, pesquisem reportagens sobre os malefícios do uso de agrotóxico para nossa saúde.

4- Promova um debate sobre os resultados encontrados e reproduza a pesquisa através de um texto.

Modelagem do curso em Agroecologia na escola

Módulo III - Terceira Semana

Componente Curricular: Cultivo Orgânico

Vídeos da aula 5: Produtos orgânicos

Objetivo: incentivar a produção orgânica

O mundo dos orgânicos

https://www.youtube.com/watch?v=rYxl_zHHWk4 – 41m15s

Globo Repórter

Como fazer inseticidas naturais e adubação orgânica

<https://www.youtube.com/watch?v=G9wNP3VIsKo> – 14m55s

FÓRUM - Aula 5

Infelizmente o uso de agrotóxicos ainda é muito alto em nosso país, como podemos promover a democratização do acesso aos produtos orgânicos e naturais?

QUESTÕES - Aula 5

Teste seus conhecimentos:

- 1) O que é um produto orgânico?
- 2) Todo alimento cultivado sem o uso de agrotóxicos é orgânico?
- 3) Quais práticas são comuns no processo de plantio dos produtos orgânicos?

- 4) Frutos grandes e bonitos indicam o uso de agrotóxico?
- 5) Qual a diferença entre orgânicos e hidropônicos?

Vídeos da aula 6 - Implantando e cuidado de hortas

Objetivo: incentivar a produção de hortas

<https://www.youtube.com/watch?v=xou1ckVzltk> – 27m22s

A Horta Orgânica - Construir uma horta é uma tarefa complexa que se realiza em vários passos.

Como fazer uma horta passo a passo:

<https://www.youtube.com/watch?v=T2kYSAgJdkA> – 13m27s

<https://www.youtube.com/watch?v=kYcfmm8c9MU> – 3m13s

FÓRUM - AULA 6

Em sua opinião vale a pena produzir uma horta? Quais benefícios ela pode trazer ao indivíduo?

Questão - Aula 6

- 1) **Descreva de forma simplificada o processo de implantação de uma horta:**

ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM - Atividades para ser realizada com os alunos - MÓDULO III

Inicie a aula com o vídeo Turma da Monica – “Na roça é diferente”.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZW5P7Fdq4Wc>

- 1 – Organize os alunos sentados em um semicírculo;
- 2 – Solicite que os alunos comentem as diferenças entre viver no campo e na cidade (incentive para que os alunos reconheçam a cultura local e a importância do trabalho rural para toda a sociedade.)
- 3 – Que tal agora fazer uma horta em sua escola?
Defina o espaço e mãos à obra!!
- 4 – Utilize o manual do professor e escolha o formato de horta que melhor se adéque aos espaços disponíveis em sua escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas delimitações desta pesquisa foi possível observar a emergente preocupação com a formação continuada dos professores que atuam nas escolas localizadas no campo, principalmente aquelas que se encontram geograficamente mais distantes dos centros urbanos.

Apesar dos avanços, ainda estamos historicamente envoltos a embates e avanços frente a políticas educacionais que envolvam a modalidade de educação do campo. Sabemos que foi através das lutas dos movimentos sociais, em especial do MST, que foi conquistado o direito legal de uma educação para esses povos que sejam pautadas em suas peculiaridades, mas que haja a legitimação dos direitos é preciso o envolvimento de todos os entes federados, principalmente os municipais, na concretização desses direitos.

Através dos dados coletados podemos dizer que é grande a preocupação dos professores do município em relação à qualidade da educação ofertado e em especial a sua formação continuada. Não há como falar em equidade sem se vestir desses sujeitos, vivenciando suas dificuldades e experiências, dando-lhes o devido respeito, pois devemos romper essa idéia de hierarquização entre o rural e urbano, tendo em mente que antes de ser do campo estes sujeitos são brasileiros, paranaenses e campolarguenses.

Diante desse real e preocupante problema, procuramos apresentar uma nova experiência para a formação continuada dos professores que trabalham nas escolas localizadas no campo, principalmente para aqueles professores que possuem dificuldades de transporte. A proposta de uma formação online evidencia a sua importância para esses professores, por poderem realizar sua formação na própria escola nos horários de permanência ou em sua residência no horário que melhor lhe convir, sem ter o sacrifício de sair de madrugada de suas casas para muitas vezes ter apenas 03 horas de formação e retornar a noite para seus lares, colocando até suas vidas em risco.

Outro ponto crucial é a oferta de cursos que sejam de interesse aos professores, independente do local onde atuam. Ofertar temas que envolvam suas problemáticas e anseios, é determinante no sucesso da formação

continuada docente. Notoriamente compreendemos que formação continuada é muito mais do que a somatória de certificados, mas sim o crescimento profissional ao sermos melhores educadores após conquistarmos a elucidação de nossas dificuldades, nos permitam a troca experiências, e até mesmo, nos tragam o entendimento acerca das legislações que envolvem a educação brasileira.

Finalizando, reafirmamos que as reflexões e a metodologia aqui apresentadas estão longe de serem conclusivas, mas emitem apreciações sobre a relevância do estudo e suas futuras contribuições na formação dos professores que estão engajados com a Educação do campo. E em se tratar de educação não há ponto conclusivo, determinado e, sim há um eterno aprendizado, uma infindável busca pelo conhecido.

REFERÊNCIAS

- ALTIERI, M. A. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 3.ed. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 2002. (Síntese Universitária, 54)
- ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores (as) de campo**. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de mar. 2015.
- ARROYO, M. G. Que educação básica para os povos do campo. In. Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária /ITERRA. **Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária: texto de estudo**. São Paulo: ITERRA; 2006.p.137-149. (Boletim de educação - Edição Especial, nº.11).
- BARROS, K. O.S. **As intencionalidades e os desdobramentos do CAPP no trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003.221p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1982. (Publicado originalmente em francês, 1970).
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em 24 out.2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Lei 4024/61, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília 1961.
- BRASIL. Lei 5692/71, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília 1971.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios (Coord.) RAMOS, M. N. et al.**

Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL. Decreto nº 7352, de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm>. Acessado em 30 de jun. De 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____. **Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo.** Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, abr.2002.

CAMPO LARGO. **Lei nº 2028, de 02 de abril de 2008.**

CAMPO LARGO. **LEI Nº 2684/2015, de 26 de junho de 2015.**

CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo:** traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, R.S. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

CALAZANS, M.J. **Para compreender a educação do Estado no meio rural.** In THERRIER; DAMACENO, M. N. (Orgs.). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 2003. p. 15.

CARSON, R. **Primavera Silenciosa,** São Paulo – RX – 1969.

CARISSIMI, A. C. V.; TROJAN, R. M. **A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais.** Jornal de Políticas Educacionais, n. 10, ago./dez. de 2011.

CAMILLERI, E. (2007). **Antecedents affecting public service motivation. Personnel Review.** Emerald Group Publishing Limited, vol. 36, 3: 56-97.

CECILIO, M. A.; HIROSE, K.; SILVA, I. M. S. Educação do campo: políticas e diretrizes. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e diversidade cultural.** Maringá: EDUEM, 2010.

CUCH, D. **A noção de cultura nas ciências sociais / DenysCuchc;** Inidução de Viviane Ribeiro: Bauru: EDUSC,1999.

CERQUINHO, J. G. V. **Pelo Ensino Rural.** In: I Congresso de Ensino rural. São Paulo, 1936. Cuiabá – MT, 193.

CHIAVENATO, J. J. **O massacre da natureza**. São Paulo: Moderna, 1989.

CURY, C. R. J. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: n. 116, p 245-262, jul, 2002.

CURY, C. R. J. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. Disponível em: RBPAE – v. 23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Acesso em 21 jun. 2015.

DORST, J. **Antes que a natureza morra**. Rio de Janeiro: Edgard Blücher, 1973.

ESTEVE, J. M. **A Terceira Revolução Educacional**: a sociedade do conhecimento. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. **Organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. São Paulo: Editora Ática, 1993.

GADOTTI, M. G12p **Pedagogia**: diálogo e conflito/Moacir Gadotti, Paulo Freire P. e Sérgio G. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. In: Revista Brasileira de Educação. V. 13, no. 37 jan/abr, 2008.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O Inquérito**: teoria e prática. Tradução de Conceição Lemos Pires. 4.ed. 1 reimp. Oeiras, PO: Celta Editora, 2005

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n. 2, Mar/Abr. 1995a p.57-63

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KIPNIS, B. **Elementos de pesquisa e a prática do professor**. Brasília. DF: Editora UnB, 2005.

KOGA, Dirce. **Medidas de cidades**: entre territórios de vida e territórios vividos. São Paulo, Cortez, 2003.

LARAIA, R. B, 1932- **Cultura**: um conceito antropológico - 14.ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

MACHADO, L. M. e OLIVEIRA, R. P. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, L. C. e GRACINDO, R. V. (org.) **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil - 1991-1997**. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, M.M. **A atualidade do uso do conceito de camponês**. Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/nera/revistas/12/9_marques_12.pdf. Acessado em: 20 nov. 2015

MARTINS, A. M. **A descentralização como eixo das reformas do ensino**: uma discussão da literatura. Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação: CEDES, n. 77, ano XXII, p. 28-48, dez. 2001.

MASSON, G. “Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores”. In **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.20, n.74, p.165-184, 2012

MEC. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

MENDONÇA, E. F. **A educação é um direito de cidadania**. In Retratos da Escola. Brasília, DF, n.1, 2007

MELLO e SOUZA, A. de. **Dimensões da Avaliação Educacional**. Editora Vozes, Petrópolis, 2007.

MENDONÇA, A. P. C. **Universidade e formação de professores**: uma perspectiva histórica. Cadernos de Pesquisa: São Paulo, n. 90, p. 36-44, ago. 1994.

MOLINA, M. C. e JESUS, S. M. A. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, M. C. **A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo**. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). Por uma educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. Escola do Campo. In: CALDART, R et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MUNARIM, A. et al (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In: TAVARES, José (Org.). Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. (Coord.) Os professores e a sua formação. 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, A. O Regresso dos professores. In: **Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Ministério da Educação (Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação) - Comissão Europeia (Direcção-Geral de Educação e Cultura), 2007. p. 21-28.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná**. Curitiba: SEED, 2006.

PEREIRA, R. E. **A consolidação de escolas unidocentes como política de educação para a zona rural no Estado do Paraná**. São Paulo: Annablume/Fundação Araucária, 2002.

PIMENTA, S. g. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. p. 17- 52. In: PIMENTA, S. g.; Ghedin, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO, M. S. D. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em: Acesso em: 02 agosto 2015.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PRADO, A. A. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/ado nia4.htm>. Acesso em: 01 março 2015.

PIRES, A. M. **Educação do Campo como direito humano**. Coleção educação

em direitos humanos. v. 4. São Paulo: Cortez, 2012.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. 3ed. Ver. E ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Â; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996

RIBEIRO, C. S. **A Pedagogia da Repetência**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141991000200002. Acesso em 17 jun 2015

SANCHO, J. M. (org.). **Para uma tecnologia educacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, D. Estruturalismo e educação brasileira. In: SAVIANI, D., **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17ª ed. Campinas, Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: vozes, 2006.

SOUZA, M. A. **Pesquisa em educação e movimentos sociais do campo**. Reunião Anual da Anped, 31, Caxambu, 2008.

SOUZA, M. A. **O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas**. EccoS Revista Científica, v.11, n.1, p.39-56, jan./jun., 2009.

SOUZA, M.A. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba: UFPR, 2010.

SHIROMA, E. O. e MORAES, M. C. M. EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. 1998. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TERRIEN, J., DAMASCENO, M. N. (coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

TIBUCHESKI, J. K. **Educação Rural no Município de Araucária/Paraná: de**

escolas isoladas as escolas consolidadas, Dissertação de Mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A formação continuada é suficiente para a mudança de postura do professor e conseqüentemente melhoria do aprendizado dos alunos? **Revista Aprendizagem**. Pinhais: Melo, p. 48-49. 2007.

APÊNDICE

Formação acadêmica:

- 1. Tempo de docência na escola do campo e na escola urbana:**
- 2. Características gerais dos alunos atendidos na escola**
- 3. Quais os recursos tecnológicos existentes na escola?**
- 4. Os cursos de formação continuada atendem as necessidades de sua escola? Porque?**
- 5. Quais os temas relacionados a educação do campo você gostaria que fossem abordados na formação continuada?**
- 6. Houve formação específica para os professores do campo oferecidos pela SMECE?**
- 7. Na sua visão há diferenças ou semelhanças entre as escolas do campo e escolas urbanas?**
- 8. Fale em poucas linhas sobre sua experiência como docente na escola do campo.**

Anexos**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **Curso de agroecologia para escolas localizadas no campo: uma proposta de formação continuada no município de Campo Largo, Pr.**, desenvolvido (a) por **SOLANGE HEYDA DE ALMEIDA**. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é (coordenada/orientada) pelo **Professor Doutor Ivo José Both**, Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias/Pro - Reitoria de Pós – Graduação, Pesquisa e Extensão (41) 3311 – 5605 a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário pelo telefone nº (41) 3311 – 5605 ou e-mail ivo.b@uninter.com. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é apresentar as contribuições e implicações da formação continuada que os professores da educação do campo no município e propor um curso de formação continuada a distância para estes professores. Foi também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, conforme a Resolução 466/2012. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada (a ser gravada a partir da assinatura desta autorização). O acesso e análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu (a) orientador (es)/ coordenador (es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse (a) estudo/pesquisa/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão de Ética em Pesquisa (CONEP).

Curitiba, 07 de junho de 2016

Assinatura do (a) participante _____
Assinatura do (a) pesquisador _____
Assinatura do(a) testemunha _____

CURSO AGROECOLOGIA NA ESCOLA



MANUAL DO PROFESSOR – 2016

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	03
AGRICULTURA FAMILIAR.....	04
LEI 11.326/06.....	04
AGRICULTURA FAMILIAR EM NÚMEROS.....	06
ESTÍMULOS GOVERNAMENTAS A AGRICULTURA FAMILIAR.....	06
SUGESTÕES DE ATIVIDADES.....	07
BIBLIOGRAFIA.....	26

APRESENTAÇÃO

CARO PROFESSOR

Neste manual você encontrará dicas para trabalhar com seus alunos sobre o tema Agroecologia e Agricultura Familiar. Através dele, você professor, poderá enriquecer suas aulas acompanhado da vivência de seus alunos, contribuindo para a construção da consciência da agroecologia e da agricultura familiar para manutenção da vida e do meio ambiente.

Esse material foi em especial desenvolvido para os professores que trabalham nas escolas localizadas no campo. Sabe-se que historicamente esses povos foram negligenciados, perpetuando a mentalidade da cultura do campo como sinal de atraso. Mas graças a essa população é que os moradores das áreas urbanas obtêm sua alimentação.

Desta forma, é imprescindível mostrar aos nossos alunos, as riquezas que advêm da terra e do trabalho da agricultura familiar, a qual é grandemente realizada nas comunidades rurais. Fazendo das práticas pedagógicas estímulo da participação e sensibilização das crianças sobre o uso consciente dos recursos naturais e das questões da sustentabilidade ambiental do nosso planeta.

A Autora

AGRICULTURA FAMILIAR

Considera-se agricultor familiar aquele que explora a terra na condição de proprietário, posseiro, arrendatário, assentado e que utiliza mão-de-obra própria e da família, podendo em caráter complementar ter até dois empregados permanentes ou ajuda de terceiros – sazonalidade da atividade.

Lei 11.326/2006

Considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;

II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;

III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;

IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

Agroecologia corresponde “à aplicação de conceitos e princípios da Ecologia, da Agronomia, da Sociologia, da Antropologia, da ciência da Comunicação, da Economia Ecológica e de tantas outras áreas do conhecimento, no redesenho e no manejo de agroecossistemas que queremos que sejam mais sustentáveis através do tempo.

Agroecologia corresponde ao campo de conhecimentos que proporciona as bases científicas para apoiar o processo de transição do modelo de agricultura convencional para estilos de agriculturas de base ecológica ou sustentáveis, assim como do modelo convencional de desenvolvimento a processos de desenvolvimento rural sustentável”(CAPORALE COSTABEBER, 2002)



As agriculturas de base ecológica são os diferentes estilos de agricultura ecológica que se desenvolveram ao redor do mundo, a exemplo das agriculturas regenerativa, orgânica, biodinâmica, biológica, natural e ecológica, cada um contendo particularidades conceituais, culturais e metodológicas provenientes dos grupos sociais que foram responsáveis pelo desenvolvimento de cada



AGRICULTURA FAMILIAR EM NÚMEROS

A agricultura familiar é muito importante, da comida que chega às mesas das famílias brasileiras, ela responde por cerca de 70% dos alimentos consumidos em todo o País.

O pequeno agricultor ocupa hoje papel decisivo na cadeia produtiva que abastece o mercado brasileiro: mandioca (87%), feijão (70%), carne suína (59%), leite (58%), carne de aves (50%) e milho (46%) são alguns grupos de alimentos com forte presença da agricultura familiar na produção.

Na cidade de Campo Largo, conforme dados do IBGE (2015), os principais produtos cultivados nas áreas rurais são: batata, cebola, feijão, fumo, maçã, uva. E o efetivo de pecuária e aves identifica-se as criações de bovinos, equinos, galináceos, suínos, caprinos, ovinos tosquiados e rebanho de vacas ordenhadas.

ESÍMULOS GOVERNAMENTAIS A AGRICULTURA FAMILIAR

- **PROGRAMA NACIONAL FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR (PRONAF):** Programa de crédito que permite acesso a recursos financeiros para o desenvolvimento da agricultura familiar.
- **ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL (ATER):** leva assistência técnica às propriedades rurais. Melhora os processos no trabalho e, conseqüentemente, a qualidade de vida dos agricultores.
- **Programa de Aquisição de Alimentos (PAA):** Uma das ações do Fome Zero, do Governo Federal, o PAA garante o atendimento de populações em situação de insegurança alimentar e nutricional e promove a inclusão social no campo fortalecendo a agricultura familiar.

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE): Instituído pela Lei no. 11.947/2009, o Pnae prevê a compra de ao menos 30% dos alimentos provenientes da agricultura familiar para serem servidos nas escolas da rede pública de ensino.

Esses programas são políticas públicas de âmbito federal para o estímulo à agricultura familiar e que se encontram efetivamente no município de Campo Largo.

Na cidade está presente ainda a valorização das feiras ao ar livre, a qual oferece alimentos de maior qualidade nutricional, a preços melhores para quem compra e para quem vende e a compra direta dos produtores onde é realizada as compras coletivas de alimentos frescos e secos oriundos da produção familiar agroecológica, sendo entregue mensalmente um kit de produtos da época. A compra é feita mediante cadastro objetivando ter cliente fixo e quantidade de produto para atender a demanda.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1. VÍDEOS

<https://www.youtube.com/watch?v=z6xAkNPV3QI> - O projeto busca fortalecer agregação de valor à produção da agricultura familiar.

https://www.youtube.com/watch?v=IBRFa_cMfG8 – Aprenda mais sobre o solo.

<https://www.youtube.com/watch?v=N4pqg--jHXM> – João das Alfaces –
introdução a agricultura

<https://www.youtube.com/watch?v=kW64JiwdVTk> – Uso correto dos defensivos agrícolas.

<https://www.youtube.com/watch?v=rHp6uD-sQKE> – Poluição ambiental

<https://www.youtube.com/watch?v=ZcXVDnT40p0> – Mônica – uma solução para salvar o planeta

https://www.youtube.com/watch?v=n5O_fawifUg – Natureza sabe tudo : lixo e desperdício

<https://www.youtube.com/watch?v=fYwfW6PTyxE> – Desenho infantil educativo defensores da natureza

2. REALIZAR VISITAS E PESQUISAS COM QUEM TRABALHA COM A AGRICULTURA FAMILIAR EM SUA COMUNIDADE, VALORIZANDO SUA PROFISSÃO.

3. **VISITAR A CASA DO AGRICULTOR E AS FEIRAS MUNICIPAIS.**
4. **PEDIR A COLABORAÇÃO DA CASA DO AGRICULTOR PARA REALIZAR TRABALHOS COM OS PAIS E ALUNOS.**
5. **ESTIMULAR A PRODUÇÃO DE HORTAS ESCOLARES:**

Aproveite e envolva toda a comunidade! Uma boa partida para estimular o plantio.





As hortas podem ter diversos formatos, dependendo do espaço existente, podendo até ser horta suspensa. Que tal fazer com os alunos um concurso com o desenho que dará o formato da horta da escola?

6. TRABALHAR SOBRE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL.

O professor pode incentivar a alimentação correta, alertando sobre os perigos dos fast foods.

7. MÚSICAS:

Aquarela do Brasil – Ary Barroso

No tabuleiro da baiana tem... – Ary Barroso

Vatapá – Dorival Caymmi

Feijoada Completa – Chico Buarque

Feira de Mangaio – Sivuca e Glorinha Gadelha

Feira de Caruaru – Onildo Almeida

Tropicana – Vicente Barreto e Alceu Valença

Pomar – Palavra Cantada

8. MAPA PRODUÇÃO LOCAL:

Identificar e construir com os alunos um mapa dos alimentos produzidos na região, identificando o “caminho da comida na região”.

9. CONFECCIONAR O FAMOSO BONECO DE ALPISTE.



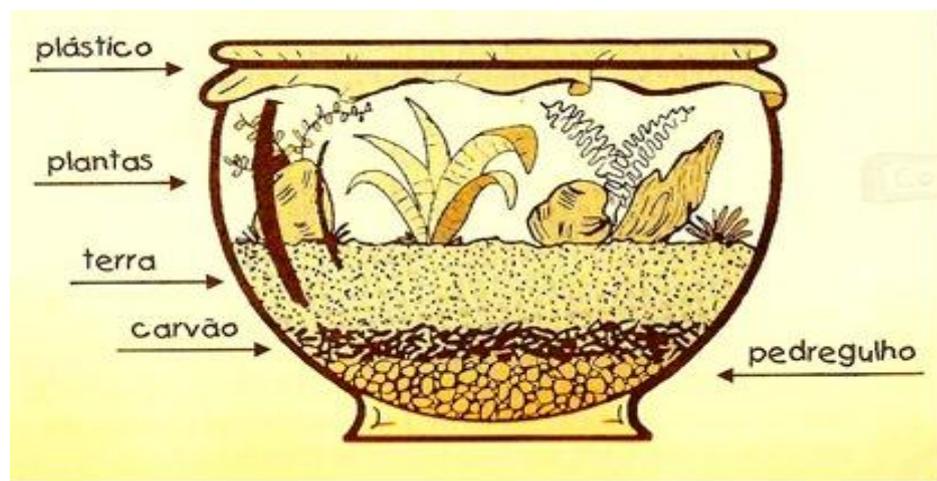
MATERIAL

- meia de seda

- botões (boca e olhos)
- linha • tesoura
- pó de serragem • garrafa PET (só o fundo para a base do boneco)
- sementes de alpiste (por no fundo da meia)
- água

10. REALIZAR AULAS DE CULINÁRIAS, PESQUISANDO RECEITAS QUE PODEM SER FEITAS COM OS PRODUTOS LOCAIS E FINALIZAR SERVINDO AOS DEMAIS ALUNOS.

11. CONFECCIONAR UM TERRÁRIO



Jogo da memória

Jogo da Memória - interações entre animais e a floresta - Polinização de flores e Dispersão de sementes



Quebra cabeça



Jogo dos 7 erros



Infográficos disponíveis para download no site

- 1 - Os ecossistemas da Amazônia
- 2 - Os benefícios da floresta
- 3 - As florestas tropicais
- 4- Tipos de Rios Amazônicos
- 5 - Rios que voam
- 6 - Floresta e o ciclo da água
- 7 - Consequência das mudanças climáticas
- 8 - Efeito estufa
- 9 - Dispersão de sementes
- 10 - Conheça as funções dos principais órgãos de uma planta
- 11 - Compreendendo a fotossíntese
- 12 - Cuidados necessários para a implantação de um viveiro de mudas
- 13 - Atividades que emitem gases

13. BIOGRAFIA:

Fazer o estudo e a biografia de Rachel Carson (1962), a qual foi um marco para o movimento ambientalista de denúncia ao uso de agrotóxicos.

14. MÁQUINA DO TEMPO

Plantar uma árvore no terreno da escola, fazer uma capsula do tempo e nela colocar frases, cartas, fotos, etc. E após 10 ou 15 anos se reunirem para a abertura da cápsula e observar as mudanças ocorridas.

15. JOGOS INTERATIVOS

Boa opção é o site <http://www.gentequecresce.cnpab.embrapa.br/site.html>, o qual disponibiliza uma fazendinha onde os alunos irão conhecer cada parte dela, como o minhocário, horta, etc.



16. LIVROS E AUDIO LIVROS

Este site ainda trás uma série de livrinho com o personagem Molungu, que conta de forma simples diversas histórias relacionadas a agroecologia.



17. SITES

Viver sustentável

O Eco

Blog do planeta

Envolverde

Portal do meio ambiente

Ecopress

Ecoterrabrasil

Ambiente Brasil

Ecoplanet

WWW.mda.gov.br

www.institutomaniva.org.br

www.slowfoodbrasil.com

www.anvisa.gov.br

www.aspta.org.br

www.planetaorganico.com.br

18. INSETISIDAS NATURAIS

Que tal fazer inseticidas naturais para horta e para cãs?

Formiga: gotas de limão, pó de café, talco, pimenta e cinzas, só colocar diretamente no formigueiro.

Baratas: bicabornato de sódio e açúcar, colocar nos locais onde elas se encontram.

Traças: cânfora, faça saches e coloque nos armários.

Pulgas: lave os bichinhos de estimação com 2 colheres de sopa de alecrim fervidas em 2 litros de água.

19. TRABALHAR O CONSUMO CONSCIENTE É EXTREMAMENTE IMPORTANTE PARA SAUDE DE NOSSO PLANETA.

Que tal fazer um bazar de trocas?

20. SABÃO CASEIRO

Aproveitar o óleo usado e fazer sabão é uma boa opção de reaproveitamento.

Receita sabão de álcool:

2 litros de óleo de cozinha usado;

2 litros de álcool;

2 litros de água quente;

½ Kg de soda em flocos.

Coloque no balde a soda cáustica e adicione lentamente 2 litros de água quente. Misture com muito cuidado utilizando a colher de pau até a soda cáustica dissolver completamente. Junte os 2 litros de óleo e continue mexendo por 20 minutos. Acrescente o álcool e a essência.

21. INCENTIVAR O CONSUMO CONSCIENTE DA ÁGUA

22. MONTAR UM CANTINHO DE TEMPERO E PLANTAS MEDICINAIS.

23. ESTIMULAR A SEPARAÇÃO DO LIXO



24. MAPEAR AS ÁRVORES E ANIMAIS EM ESTIÇÃO NO PARANÁ.**25. FAZER ESTUDOS, VISITAS OU SE CORRESPONDER COM ENTIDADES AMBIENTALISTAS De CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA.**

CNPJ: 02.765.393/0001-50 - Portaria Nº: 360, Data: 28/12/2006
Nome: ASSOCIAÇÃO AMBIENTALISTA CURUPIRA - CURUPIRA AMBIENTAL
Endereço: Rua XV de Novembro, 1700, 2º andar, sala 5
Bairro: **Alto**
CEP: **80050-000**
Cidade: **CURITIBA**
UF: **PR**
Telefone: **(41) 3027-0586**
Data de Fundação: 19/08/1998
E-mail: contato@curupira.org.br
Home Page: <http://www.curupira.org.br/>

CNPJ: 78.774.197/0001-03 - Portaria Nº: 140, Data: 04/05/2006
Nome: ASSOCIAÇÃO DE DEFESA DO MEIO AMBIENTE DE ARAUCÁRIA - AMAR
Endereço: Rua Prof. Alfredo Parodi, 455
Bairro: **Centro**
CEP: **83702-070**
Cidade: **ARAUCÁRIA**
UF: **PR**
Telefone: **(41) 3642-4797**
E-mail: defesaambiental@gmail.com
Home Page: <http://www.amarnatureza.org.br/>

CNPJ: 03.708.754/0001-99 - Portaria Nº: 458, Data: 02/12/2003
Nome: AÇÃO POPULAR CAMPOS GERAIS - APONG
Endereço: AV. General Carlos Cavalcanti, SN
Bairro: **Seminário**
CEP: **84030-000**
Cidade: **PONTA GROSSA**
UF: **PR**
Telefone: **(42) 3226-4335**
Associados: **1313**
Data de Fundação: 01/03/2000

CNPJ: 00.117.463/0001-38 - Portaria Nº: 249, Data: 09/06/2003
Nome: CENTRO DE ESTUDOS, DEFESA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL - CEDEA
Endereço: Rua Rockefeller, 706, Apto. 302-B
CEP: **80230-130**
Caixa Postal: **501 - CEP-80011-970**
Cidade: **CURITIBA**
UF: **PR**
Telefone: **(41) 3333.3864, (41)9968.2032**
Fax: **(41) 3333.3864**
Data de Fundação: 19/11/1988
E-mail: laurajanc.ea@gmail.com

CNPJ: 04.351.940/0001-86 - Portaria Nº: 42, Data: 04/03/2004
Nome: CENTRO INTEGRADO E APOIO PROFISSIONAL - CIAP
Endereço: Rua General Carneiro, nº 1031
Bairro: **Alto da Glória**
CEP: **80060-150**
Cidade: **CURITIBA**
UF: **PR**
Telefone: **(41) 3071-2280**
E-mail: planejamento@ciap.org.br

CNPJ: 05.696.601/0001-02 - Portaria Nº: 140, Data: 04/05/2006
Nome: ECOLOGIA URBANA - EU
Endereço: Rua Dom Alberto Gonçalves, 47
Bairro: **Mercês**
CEP: **80510-340**
Cidade: **CURITIBA**
UF: **PR**
Telefone: **(41) 3324-4140**
Associados: **18**
Data de Fundação: 02/06/2003
E-mail: contato@ecologiaurbana.org.br
Home Page: <http://www.ecologiaurbana.org.br/>

CNPJ: 07.151.191/0001-31 - Portaria Nº: 113, Data: 23/04/2008
Nome: ECOVITAE TECNOLOGIA AMBIENTAL - ECOVITAE
Endereço: Rua Grã Nicco, nº 113, conjunto 505
Bairro: **Mossunguê**
CEP: **81200-200**
Cidade: **CURITIBA**
UF: **PR**
Telefone: **(41) 3228-1728**
Associados: **20**
Data de Fundação: 25/11/2004

E-mail: efrancio1@yahoo.com.br

CNPJ: 03.677.993/0001-29 - Portaria N^o: 249, Data: 09/06/2003
Nome: FUNDAÇÃO ANGELO CRETÃ DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL -
FUNDAÇÃO CRETÃ
Endereço: Rua Vereador Arlindo Chemim, 50, Salas 111/113
Bairro: **Centro**
CEP: **83601-070**
Cidade: **CAMPO LARGO**
UF: **PR**
Telefone: **(41) 3393-3357**
Fax: **(41) 3292-4458**
E-mail: fundacaocreta@brturbo.com
Home Page: <http://www.fundacaocreta.com.br/>

CNPJ: 00.487.432/0001-79 - Portaria N^o: 42, Data: 04/03/2004
Nome: FUNDAÇÃO ESTADUAL DE CIDADANIA - FEC
Endereço: Rua Odilon de Santa Rita Borba, 123, apto. 12
Bairro: **Bacacheri**
CEP: **82510-260**
Cidade: **CURITIBA**
UF: **PR**
Telefone: **(41) 3029.4147 - Mauricio 41-96347510**
Fax: **Edson (41) 9615-6330**
E-mail: edsonpadilha2006@yahoo.com.br

CNPJ: 81.915.050/0001-09 - Portaria N^o: 458, Data: 02/12/2003
Nome: FUNDAÇÃO O BOTICÁRIO DE PROTEÇÃO À NATUREZA -
FUNDAÇÃO O BOTICÁRIO
Endereço: Rua Gonçalves Dias, 225
Bairro: **Batel**
CEP: **80240-340**
Cidade: **CURITITIBA**
UF: **PR**
Telefone: **(41)3340-2636**
Fax: **(41) 3340-2635**
E-mail: contato@fundacaoboticario.org.br
Home Page: <http://www.fundacaoboticario.org.br/>

CNPJ: 79.643.268/0001-00 - Portaria N^o: 249, Data: 09/06/2003
Nome: GRUPO DE ESTUDOS ESPELEOLÓGICOS DO PARANÁ - GEEP-

AÇUNGUI

Endereço: Rua Desembargador Westphalen, nº 15, sala 1606, 16º andar

Bairro: **Centro**

CEP: **80010-903**

Caixa Postal: **1383**

Cidade: **CURITIBA**

UF: **PR**

Telefone: **(41) 3225.5009**

Fax: **(41) 3225.5009**

E-mail: acumgui@mailcity.com

CNPJ: 03.190.107/0001-38 - Portaria Nº: 321, Data: 19/08/2003

Nome: INSTITUTO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - IBEAM

Endereço: Rua Dr. Roberto Barrozo, 886

Bairro: **Centro**

CEP: **80520-070**

Cidade: **CURITIBA**

UF: **PR**

Telefone: **(41) 3584.1294**

Fax: **(41) 3338.6561, (41) 3338.7120**

Home Page: <http://www.ibeam.org.br/>

CNPJ: 81.650.202/0001-80 - Portaria Nº: 249, Data: 09/06/2003

Nome: INSTITUTO ECOPLAN

Endereço: Rua Pe. Agostinho, 1114

Bairro: **Mercês**

CEP: **80430-050**

Cidade: **CURITIBA**

UF: **PR**

Telefone: **(41) 336.5527**

Fax: **(42) 552.1173**

Associados: **2560**

E-mail: ecoplan@ecoplan.org.br

Home Page: <http://www.ecoplan.org.br/>

CNPJ: 40.161.911/0001-15 - Portaria Nº: 140, Data: 04/05/2006

Nome: INSTITUTO INDIGENISTA E DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS -
TERRA MATER

Endereço: Rua General Aristide Atayde Júnior, 131, apt. 01

Bairro: **Bigorriho**

CEP: **80730-370**

Cidade: **CURITIBA**

UF: **PR**

Telefone: **(41) 3339-1650**

Data de Fundação: 19/02/1990

E-mail: luli_m@ig.com.br

CNPJ: 07.001.150/0001-69 - Portaria Nº: 113, Data: 23/04/2008
Nome: INSTITUTO INTERNACIONAL DE PESQUISA E
RESPONSABILIDADE SÓCIO AMBIENTAL - CHICO MENDES - INPRA
Endereço: Rodovia PR 506, 2617
Bairro: **Borda do Campo**
CEP: **83420-000**
Cidade: **QUATRO BARRAS**
UF: **PR**
Telefone: **(41) 3672-3681, (41) 3672-3106**
Fax: **(41) 3672-3681, 3672-3106**
Associados: **1000**
Data de Fundação: 03/03/2004
E-mail: operacional@institutochicomendes.org.br,
coordenacaotecnica@institutochicomendes.org.br
Home Page: <http://www.institutochicomendes.org.br/>

CNPJ: 04.138.237/0001-94 - Portaria Nº: 42, Data: 04/03/2004
Nome: INSTITUTO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE - INNAMA
Endereço: Rua Almirante Gonçalves, 2265
Bairro: **Rebouças**
CEP: **80250-150**
Cidade: **CURITIBA**
UF: **PR**
Telefone: **(41) 3332.6081**

CNPJ: 01.217.533/0001-92 - Portaria Nº: 503, Data: 19/12/2002
Nome: INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL ARINDIANA JONES
Endereço: Rua Dr. Barreto Coutinho, 163
Bairro: **Santa Cândida**
CEP: **82640-050**
Cidade: **CURITIBA**
UF: **PR**
Telefone: **(41) 9245-4441, (41) 3203-4765**
E-mail: arindianajones@bol.com.br, arivaldowo@hotmail.com
Home Page: <http://www.arindianajones.org/>

—

CNPJ: 40.358.772/0001-14 - Portaria Nº: 42, Data: 04/03/2004
Nome: LIGA AMBIENTAL
Endereço: Rua José Domakoski, nº 161
CEP: **80730-140**
Cidade: **CURITIBA**
UF: **PR**
Telefone: **(41) 224.5005**

Fax: **(41) 224.5005**
Associados: **23**
Data de Fundação: 20/04/1991
E-mail: ligaambiental@ligaambiental.org.br
Home Page: <http://www.ligaambiental.org.br/>



CNPJ: 80.235.781/0001-32 - Portaria N^o: 321, Data: 19/08/2003
Nome: MATER NATURA - INSTITUTO DE ESTUDOS AMBIENTAIS
Endereço: Rua Lamenha Lins, n^o 1080
Bairro: **Rebouças**
CEP: **80250-020**
Cidade: **CURITIBA**
UF: **PR**
Telefone: **(41) 3013-7185**
Fax: **(41) 3013-7185**
E-mail: pizzi@maternatura.org.br
Home Page: <http://www.maternatura.org.br/>

CNPJ: 04.346.048/0001-07 - Portaria N^o: 140, Data: 04/05/2006
Nome: REDE BRASILEIRA PARA CONSERVAÇÃO DOS RECURSOS
HÍDRICOS E NATURAIS AMIGOS DAS ÁGUAS-ADA
Endereço: Rua Justiniano de Melo Silva, 378
Bairro: **Jardim Social**
CEP: **82530-150**
Cidade: **CURITIBA**
UF: **PR**
Telefone: **(41)3264.6023**
Fax: **(41) 3264.6023**
Associados: **1288**
Data de Fundação: 21/03/2001
E-mail: amoaguas@terra.com.br

CNPJ: 03.765.675/0001-10 - Portaria N^o: 326, Data: 02/07/2002
Nome: REDE NACIONAL PRO-UNIDADES DE CONSERVAÇÃO - REDE
PRÓ-UC
Endereço: Rua Schiller, 702 B
Bairro: **Alto da XV**
CEP: **80050-260**
Cidade: **CURITIBA**
UF: **PR**
Telefone: **(41) 262.9255**
Fax: **(41) 362.7939**
Data de Fundação: 28/02/2000
E-mail: redeprouc@redeprouc.org.br
Home Page: <http://www.redeprouc.org.br/>

CNPJ: 78.696.242/0001-59 - Portaria Nº: 321, Data: 19/08/2003
Nome: SOCIEDADE DE PESQUISA EM VIDA SELVAGEM E EDUCAÇÃO
AMBIENTAL - SPVS
Endereço: Rua Victorio Viezzer, 651
Bairro: **Vista Alegre**
CEP: **80810-340**
Caixa Postal: **305**
Cidade: **CURITIBA**
UF: **PR**
Telefone: **(41) 3094-4600**
Associados: **95**
Data de Fundação: 19/11/1984
E-mail: spvs@spvs.org.br
Home Page: <http://www.spvs.org.br/>

CNPJ: 00.834.339/0001-93 - Portaria Nº: 249, Data: 09/06/2003
Nome: SOCIEDADE DE PRESERVAÇÃO AMBIENTAL - MOVIMENTO
ECOLOGICO AMIGOS DO CÂMBUI - MEACAM
Endereço: Rua Vereador Arlindo Chemim, 50 - salas 111 e 113
Bairro: **Centro**
CEP: **83601-070**
Cidade: **CAMPO LARGO**
UF: **PR**
Telefone: **(41) 3292.4458**
Fax: **(41) 393.3357**
Associados: **30**
Data de Fundação: 10/05/1994

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, J. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Comissão Editorial da Série Estudos Rurais. In: **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre, jul. 2008.

ALMEIDA, S.; VENTICINQUE E.; FERREIRA L. V. **O desmatamento na Amazônia e a importância das áreas protegidas**. São Paulo, Estudos Avançados. v. 19 n. 53, jan.-abr. 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006**. Documento não numerado. Disponível em: . Acessado em: 20 de maio de 2016.

CANUTO, J. C. **Agricultura Ecológica no Brasil — Perspectivas socioecológicas**. Córdoba: Instituto de Sociologia y Estudios Campesinos (ISEC) — Escuela Superior de Ingenieros Agrónomos y Montes (ETSIAM), 1998.

CAPORAL F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia: enfoque científico e estratégico para apoiar o desenvolvimento rural sustentável** (texto provisório para discussão). Porto Alegre: EMATER/RS-ASCAR, 2002. (Série Programa de Formação Técnico-Social da EMATER/RS. Sustentabilidade e Cidadania, texto 5).

DENARDI, R. A. **Agricultura familiar e políticas públicas: alguns dilemas e desafios para o desenvolvimento rural sustentável. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, v.2, n.3, jul./set.2001.

EMBRAPA. **Marco de Referência em Agroecologia**, Brasília, 2006. (disponível no sitio www.pronaf.gov.br/dater)

FERREIRA, Cezar Henrique et al. **Políticas para a agricultura familiar**. Porto Alegre: EMATER/RS-ASCAR, 2008.

PAULUS, G. **Do Padrão moderno à agricultura sustentável: possibilidades de transição**. Florianópolis, 1999. (Dissertação de Mestrado) Curso de Pós-Graduação em Agroecossistemas, UFSC, 1999.

www.mamiraua.org.br

www.gentequecresce.cnpab.embrapa.br

www.mda.gov.br

www.institutomaniva.org.br

www.slowfoodbrasil.com

www.anvisa.gov.br

www.aspta.org.br

www.planetaorganico.com.br

www.youtube.com.br

www.google.com/imagens