

## ARTIGOS

# Escola pública no/do campo, Formação de Professores e projeto Político-pedagógico: experiências no contexto do Programa Observatório da Educação

Maria Antônia de Souza

**RESUMO**

O objetivo deste texto é caracterizar as experiências desenvolvidas em escolas públicas no/do campo, nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba. São experiências relacionadas aos temas da formação continuada de professores, projetos político-pedagógicos e produção do conhecimento em educação do campo. São analisados dois projetos de pesquisa executados no período de 2011 a 2016. São envolvidos 24 municípios, professores, estudantes de graduação e de pós-graduação e equipes pedagógicas. Prima-se pelos passos da investigação-ação na relação entre universidade e escola pública. Conclui-se que os projetos vinculados ao Observatório da Educação da CAPES/INEP possibilitaram o empoderamento de professores das escolas públicas, de estudantes e de professores da graduação e pós-graduação no que tange aos conhecimentos da educação do campo e as necessidades da educação básica, em particular no campo.

**PALAVRAS-CHAVE**

escola pública; educação do campo; formação de professores; projeto político-pedagógico.

**STATE SCHOOL IN/FROM THE COUNTRYSIDE, TEACHERS' QUALIFICATION AND POLITICAL-PEDAGOGIC PROJECT: EXPERIENCES IN THE OBSERVATORY PROGRAM OF EDUCATION CONTEXT.**

Abstract: The purpose of this text is to describe the experiences developed in state schools in/from the countryside, in the municipalities of the Metropolitan Region of Curitiba. They are experiences related to the themes of teachers' continued education, political-pedagogic projects and knowledge production concerning countryside education. We analyse two research projects carried out between 2011 and 2016, involving 24 municipalities, teachers, graduation and post-graduation students together with pedagogic teams. We give priority to the stages of investigation-action in the relationship between university and state school. It is concluded that the projects linked to the CAPES/INEP Observatory of Education made possible the empowerment of state school teachers, students as well as graduation and post-graduation teachers, regarding countryside education knowledge and the necessities of basic education, particularly in the countryside.

**KEY WORDS**

state school; countryside education; teachers' qualification; political-pedagogic project.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é caracterizar as experiências desenvolvidas em escolas públicas no/do campo nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC), a partir do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). São experiências relacionadas ao tema da formação continuada de professores, projetos político-pedagógicos (PPPs) e produção do conhecimento em educação do campo. São analisadas as atividades do período de janeiro de 2011 a outubro de 2016, contemplando as ações de dois projetos financiados pela CAPES/INEP, que são realizados em municípios da RMC.

O estado do Paraná possui a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo (APEC), formalizada no ano de 2000, durante a II Conferência Estadual de Educação do Campo. A APEC organiza-se em regionais no estado do Paraná, sendo a RMC um território de pouca ação dessa Articulação. O NUPECAMP, por meio de pesquisas, tem trazido a realidade das escolas no/do campo da RMC para o debate junto ao coletivo da APEC. Discute-se o fato de que é uma região pouco politizada no que diz respeito às experiências da educação do campo e às lutas por valorização da agricultura familiar camponesa, além de ter necessidades de toda natureza, em particular processos de formação de professores e de gestores.

Do ponto de vista do método, destacam-se as categorias do materialismo histórico dialético na análise da realidade educacional do Brasil, em particular da escola pública. Categorias tais como contradição, totalidade e prática social são essenciais para captar as manifestações da realidade no que tange à trajetória da educação do campo e aos seus possíveis impactos nas escolas públicas localizadas no campo. Cury (1989, p.30) auxilia na compreensão das categorias necessárias ao estudo da educação. Ao tratar da contradição, afirma que:

A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade.

Reitera-se o que está posto em outras obras de autoria desta pesquisadora, ou seja, de que é dessa perspectiva teórica que a educação do campo e as escolas públicas são tratadas, ou seja, como determinadas e determinantes no movimento do real, característico do modo de produção capitalista. Como afirma Cury (1989, p. 30), "A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios".

Este texto está organizado em quatro partes. A primeira caracteriza os dois projetos de pesquisa vinculados ao OBEDUC. O segundo traz os achados das pesquisas com relação à formação de professores, bem como indica novas frentes de lutas necessárias à RMC e à superação da lógica educacional distanciada da gestão democrática e do reconhecimento dos povos do campo. A terceira parte traz discussões sobre o PPP e os processos coletivos desencadeados nos municípios, visando a reestruturação dos mesmos, a partir do pressuposto de que os PPPs são produtos do trabalho coletivo e reveladores da identidade da escola. A quarta parte traz os resultados dos projetos de pesquisas no que tange à produção do conhecimento e sua divulgação em teses e dissertações.

## OS PROJETOS FINANCIADOS PELO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO NA UTP: 2011 A 2016

São dois projetos realizados entre janeiro de 2011 e março de 2017 pela equipe do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), vinculado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – da Universidade Tuiuti do Paraná.

O primeiro projeto, intitulado *Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores*, submetido ao Edital 038/2010 CAPES/INEP, foi desenvolvido nos anos de janeiro de 2011 a dezembro de 2014, no formato núcleo em rede, integrando a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Federal de Pelotas e a instituição privada Universidade Tuiuti do Paraná. O segundo projeto, submetido ao Edital 049/2012 CAPES/INEP, intitulado *Educação do campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos projetos político-pedagógicos*, está em desenvolvimento, no período de março de 2013 a março de 2017, como núcleo local da Universidade Tuiuti do Paraná.

Nos dois projetos os segmentos participantes são: graduandos de licenciaturas, professores da Educação Básica das escolas públicas localizadas no campo, mestrandos e doutorandos da área da Educação, bem como docentes dos programas de pós-graduação aos quais os projetos foram vinculados. São seis anos de trabalho contínuo articulando educação básica, graduação e pós-graduação *stricto sensu*. O território de abrangência dos dois projetos, no estado do Paraná, restringe-se a municípios da RMC, que é formada por 29 municípios, conforme disposição da Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC). Na região estão municípios com expressivo desenvolvimento econômico, como Curitiba e Araucária, e com baixo índice de desenvolvimento humano, como Doutor Ulysses e Adrianópolis, pertencentes ao Vale do Ribeira.

Na RMC há 229 escolas no campo, sendo 191 municipais e 38 estaduais. Os municípios que não possuem escolas no campo são Curitiba e Pinhais. Os três municípios com maior número de escolas no campo são: Cerro Azul (31 escolas, sendo 30 da rede municipal); Rio Branco do Sul (20 escolas, sendo 18 da rede municipal); e Lapa (18 escolas, sendo 13 da rede municipal). Lapa é o maior município em extensão territorial no conjunto da RMC e o 7º em extensão territorial do estado do Paraná, com densidade demográfica de 21,6 hab/km<sup>2</sup>, fator que indica o alto grau de ruralidade do município. A maior parte dos municípios da RMC possui baixa densidade demográfica, o que revela a existência de dezenas de comunidades rurais, em meio às atividades econômicas do agronegócio na região. São municípios com comunidades rurais distantes do centro urbano cerca de 70 km, em meio à infraestrutura, como estradas, nem sempre em condições de circulação de veículos e transporte público.

Isso gera desafios para a política educacional, cuja realidade tem sido de fechamento de escolas, nucleação e intensa política de transporte escolar. Em termos da prática pedagógica e da formação de professores, há desafios para a efetivação da formação continuada, que tem sido concretizada via instituições privadas, na maior parte dos casos, e em grande medida na modalidade a distância, como mostra a investigação de Faria (2015).

Nessa realidade, como funcionaram os dois projetos financiados pela CAPES/INEP? Para efetivar o primeiro projeto foi necessário que a equipe de pesquisadores da Universidade Tuiuti do Paraná conhecesse e reconhecesse a ruralidade da RMC e que identificasse o número expressivo de escolas públicas no campo. Então, realizar contatos com as equipes pedagógicas dos municípios e, posteriormente, um trabalho de identificação dos coletivos de trabalhadores e povos do campo existentes na RMC. Foram duas frentes de pesquisas: uma que se direcionou para as secretarias municipais de educação, haja vista que a maior parte das escolas pertence à rede municipal, e outra equipe voltou-se para a identificação dos sindicatos, associações, movimentos, enfim, coletivos e entidades que de alguma forma têm vínculo com as populações do campo. Esse reconhecimento do território, dos sujeitos e da gestão educacional foi fundamental para a existência dos dois projetos de pesquisa e, conseqüentemente, a articulação entre a universidade e as escolas públicas no/do campo.

A construção dos dois projetos de pesquisa exigiu da equipe das universidades a identificação de instituições escolares que pudessem e tivessem interesse em participar das investigações. O critério para a escolha das escolas no projeto sobre formação de professores e letramento foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Foram selecionadas as 10 escolas de menor IDEB para a realização de trabalho de campo e, posteriormente, 7 escolas para a organização de processos de formação, intitulados de cursos itinerantes de extensão.

Ao desenvolver o projeto de pesquisa sobre formação de professores e letramento, constatou-se o desconhecimento dos professores sobre a concepção da educação do campo, identificando-se, portanto, as marcas da educação rural nas práticas e políticas educacionais. Isto levou a equipe da universidade a enfrentar um novo desafio: organizar estudos de textos que problematizassem a concepção de educação do campo, de políticas públicas e de projeto popular de país. O intuito era evitar que a educação do campo fosse reduzida ao debate da e sobre a escola pública, desvirtuando o sentido político da concepção construída nos movimentos sociais do campo.

Mas, também, o propósito era trazer da educação do campo as interrogações sobre a realidade escolar. Interrogar o vínculo da escola com a comunidade, os processos de formação de professores existentes e os necessários para superar as práticas e políticas da educação rural, a construção do PPP, o processo de fechamento de escolas, as práticas pedagógicas e a presença de documentos oriundos de paraestatais como o SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, entre outras indagações sobre a política educacional local, como organização de diretrizes curriculares, planos municipais de educação e política de transporte escolar.

Essa constatação levou a equipe da UTP à elaboração do segundo projeto de pesquisa, definindo como objetivo geral a problematização dos projetos político-pedagógicos das escolas, haja vista a verificação de que muitos eram feitos sem a participação do coletivo de professores e das comunidades/povos do campo. Para o segundo projetos foram selecionados 24 municípios da RMC, levando em conta o critério “disposição para participar do projeto de pesquisa”, já que os principais problemas relacionados à educação dos povos do campo tinham sido constatados em todos os municípios.

Foram realizados trabalhos de campo (reunião e entrevista coletiva) com as equipes pedagógicas e/ou secretárias/os municipais de educação. Nesses momentos eram expostos os objetivos delineados para o projeto de pesquisa e solicitado o compromisso por escrito ou aceite em participar do processo de investigação voltado à reestruturação dos projetos político-pedagógicos. Dos 24 municípios, pode-se afirmar que 11 deles efetivaram problematização dos PPPs, bem como realizaram diferentes experiências de formação continuada de professores, assunto que será discutido adiante neste texto.

Os dois projetos propiciaram o reconhecimento da RMC como sendo predominantemente rural, algo que estranha a própria comunidade local, tendo em vista a difusão do ideário de que a RMC é urbana. A ruralidade se expressa nas atividades com a agricultura familiar, nos aspectos socioculturais e nos aspectos demográficos, em particular na densidade demográfica. No campo, são visíveis os dois projetos de sociedade em vigência no Brasil: de um lado, o projeto do capital, manifesto nas atividades agroflorestais, especialmente. São grandes áreas com plantação de floresta para exploração econômica. E, de outro lado, há um conjunto significativo de agricultores familiares que são responsáveis, inclusive, pelo abastecimento do mercado municipal de Curitiba e do Centro de Distribuição de Alimentos (CEASA – Centrais de Abastecimento do Paraná).

Em síntese, a gênese dos projetos de pesquisa tem relação com as seguintes constatações para a RMC:  
1) Reconhecimento das marcas da ruralidade no território brasileiro e do conjunto de povos do campo nele

presentes. Na RMC, por exemplo, foram identificados grupos faxinalenses, comunidades quilombolas, indígenas e da agricultura familiar/campo, ao lado, ainda, do trabalho assalariado no campo e do campo como dormitório, liberando trabalhadores para as áreas urbanas. 2) Reconhecimento da existência de número significativo de escolas públicas no campo, sendo a maioria pertencente à rede municipal de ensino. 3) Identificação dos coletivos/organizações vinculadas aos povos do campo na RMC e a distância dessas organizações em relação aos movimentos sociais do campo, como MST e Via Campesina. 4) Identificação de que as escolas existentes no campo, seus professores e equipes pedagógicas desconheciam os documentos nacionais e estaduais da educação do campo, bem como as experiências do movimento nacional de educação do campo no Brasil e, ainda, desconheciam a ruralidade e os povos do campo do próprio município. Mesmo assim, as redes de ensino participam dos programas nacionais de Educação do Campo, tais como Programa Dinheiro Direto na Escola-Campo, Programa Nacional do Livro Didático-Campo e Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar. 5) Constatação de que a escola, a política e prática educacional reproduziam, na maioria dos casos, a ideologia do Brasil urbano e do campo como lugar do atraso, além de receberem projetos de organizações como SEBRAE e SENAR sem qualquer questionamento sobre os conteúdos presentes nos materiais paradidáticos e projetos escolares presentes nos municípios. 6) Constatação de que os PPPs eram reproduzidos de uma escola para outra, ou eram produzidos por equipes e profissionais distantes das comunidades e povos do campo, portanto, PPPs que atendiam mais o aspecto da regulação escolar do que os princípios democráticos e voltados para transformação societária. 7) Verificação de que muitos alunos das licenciaturas da UTP são oriundos da RMC e guardam relação com as escolas públicas no/do campo, bem como com atividades na agricultura. São alunos que começam a identificar a própria região como sendo rural, quando são motivados a pensar a ruralidade do território brasileiro e os desafios que permeiam a política educacional nos espaços de baixa densidade demográfica.

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTATAÇÕES E NOVAS FRENTES DE LUTAS NO CAMPO**

A pesquisa desenvolvida de janeiro de 2011 a dezembro de 2014 foi composta por levantamento de dados de todas as escolas públicas localizadas no campo no estado do Paraná e identificação do IDEB das mesmas. A primeira constatação foi a de que a maior parte das escolas no/do campo não participa da avaliação nacional que gera o IDEB. Dentre as escolas que tinham IDEB, foram selecionadas 10 com menor IDEB para realização de um trabalho de campo – com entrevista – com os diretores das instituições. Os resultados da pesquisa estão publicados em capítulo de Souza et al. (2016a), indicando os fatores mais mencionados pelos entrevistados e que interferem no IDEB, a saber: a gestão governamental e escolar, a prática pedagógica e fatores relacionados à infraestrutura e transporte escolar.

Os resultados da pesquisa sobre formação de professores e letramento, desenvolvida no período de 2011 a 2014, foram publicados na obra organizada por Souza (2016a), cujos capítulos foram produzidos por grupos de pesquisadores, envolvendo graduandos, mestrandos, doutorandos, professores das escolas públicas e da universidade. Em específico, sobre a formação de professores na RMC destaca-se capítulo de Souza et al. (2016b, p. 107-108). Para as autoras, as principais constatações da investigação realizada com 52 professores das escolas públicas são:

- 1) A formação dos professores é predominantemente realizada em instituições particulares e na modalidade a distância.
- 2) Os professores atribuem grande importância ao magistério, como formação que contribui para a prática pedagógica.
- 3) A totalidade de professores, praticamente, possui curso de especialização *lato sensu*, embora não reconheça tais cursos como relevantes para a prática pedagógica.
- 4) A maior parte dos professores é morador do espaço campo, embora registre horas

de deslocamento para chegar à escola. 5) Os professores desconhecem a concepção da educação do campo e, portanto, ficam reféns das políticas educacionais locais, gestadas por equipes que também desconhecem a educação do campo.

O que se nota na realidade escolar é a fragilidade da formação do professor, ao lado da precária política de valorização do trabalho docente. É urgente o fortalecimento de experiências de formação continuada por meio de estudos na escola, estudo de temas e problemas identificados pelos próprios professores. Na maior parte dos casos, os professores fazem cursos de especialização disponíveis nas suas regiões, que nem sempre garantem subsídios para o repensar da prática pedagógica. Além disso, o campo tem uma riqueza de práticas socioculturais em meio aos enfrentamentos políticos do agronegócio e da agricultura familiar, que exigem que os processos formativos sejam diferenciados, ou seja, que fortaleçam compromissos com práticas transformadoras.

Os movimentos sociais do campo têm colocado a formação de professores na pauta das demandas, nas cartas e manifestos coletivos, há décadas. Entretanto, o desafio continua visível na realidade escolar. Os movimentos e entidades que defendem a formação de professores compartilham de uma concepção transformadora de educação, ao passo que a realidade escolar é movida pela engrenagem do Estado, com hierarquias, fragmentação do trabalho, do tempo, dos conteúdos escolares, distanciamento dos educadores com os educandos e com as comunidades locais. A vida na escola é marcada pela institucionalidade, controle e regulação. Experiências de superação dessa realidade estão em movimento e podem ser potencializadas, especialmente por trabalhos conjuntos entre universidade e escola pública, e que possam acontecer na própria escola, movidos pelos interesses e necessidades dos professores e das comunidades locais.

Em síntese, os movimentos sociais têm a clareza e compromisso da concepção de educação e de sociedade que defendem. Ocorre que essa concepção entra em choque com a concepção educacional presente na escola pública, instituição do Estado. São duas lógicas de educação, de projeto político e de práticas pedagógicas que precisam ser reconhecidas pelos próprios professores, para que possam ser superadas.

A equipe do NUPECAMP chegou aos municípios com a clareza da concepção da educação do campo, como construída nos movimentos sociais, bastante caracterizada por Caldart (2009), Munarim (2011) e tantos outros autores. Entretanto, ao iniciar os diálogos, a equipe constata que a concepção educacional que orienta a prática e a política nas escolas públicas é outra. Trata-se da prática educacional conservadora ou bancária, como define Freire (1987), em que pese não ser assim definida nos municípios. Nota-se, também, uma relação de poder bem expressiva entre equipes pedagógicas e diretores em relação aos professores das escolas públicas, que vai sendo questionada na medida em que os professores ampliam os conhecimentos sobre política educacional. Quando eles começam a interrogar as lógicas locais, emergem mecanismos de punição ou sinais de pressão para que as resistências sejam silenciadas. A política educacional e a vida na escola pública no/do campo nos municípios precisam ser mais interrogadas, inclusive nos cursos de licenciaturas. Há uma cultura política local que, consciente ou inconscientemente, nega processos de transformação social, e é fruto das relações coronelistas centenárias na sociedade brasileira.

As hierarquias do mundo escolar e da gestão são fortes aliadas da concepção tradicional de educação e tornam morosas as práticas de estudos e o trabalho coletivo nas escolas, o qual requer, em primeiro plano, a identificação de objetivos comuns entre os que trabalham. Para que se firme o trabalho coletivo, é necessário tempo e uma política que valorize a ação de formação continuada, variável considerada fundamental para que a ação coletiva seja possível na escola. Afinal, como fazer trabalho coletivo quando o professor é

colaborador? Quando tem que trabalhar em várias escolas e quando tem que ficar várias horas em deslocamento para o trabalho?

A realidade municipal gerou muitas inquietações e descobertas. Foi necessário ouvir as pessoas do lugar para reconhecer os problemas. Depois, construir com os professores estratégias e temas de estudos. Os professores interessaram-se pelos estudos sobre a educação do campo, em especial os documentos nacionais e estaduais, até então desconhecidos da maioria. Após, solicitaram estudos sobre alfabetização, letramento, leitura de textos, métodos de alfabetização, educação socioespacial, jogos e brincadeiras. Enfim, foram enumerados vários temas que deram origem a uma frente de trabalho importante no projeto de pesquisa, o que ficou denominado de cursos itinerantes de extensão.

Para desenvolver os trabalhos coletivos, em que todos os professores das escolas estivessem juntos, foi necessário reorganizar a dinâmica escolar, organizar as aulas com as crianças, a exemplo dos estudos sobre alfabetização e letramento. Enquanto os professores estavam em estudo, graduando muitas vezes realizavam atividades com as crianças em sala de aula. Isso demonstra a necessidade de política educacional de valorização da profissão docente, com horas destinadas para estudos coletivos. É diferente ter horas e organização do trabalho pedagógico voltados para o trabalho coletivo e ter horas para atividades pedagógicas individuais. O objetivo comum tem que estar explícito no PPP, na prática escolar e na política educacional.

Fontana (2016, 2016, p. 268-269, grifo nosso), membro da equipe de pesquisa, relata a pesquisa sobre a condição de letramento dos professores de 7 escolas públicas localizadas no campo. Para a autora:

Sobre a dimensão individual do letramento dos professores, isto é, das habilidades de leitura escrita e de interpretação de informações em diversos gêneros textuais constata-se que a maioria possui estas habilidades desenvolvidas. No entanto, **verifica-se a necessidade de investimentos em formação continuada para o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e escrita**, as quais estão relacionadas à compreensão e comunicação de conteúdos que refletem processos sociais e pedagógicos na sociedade capitalista e o seu contraponto, os princípios de uma sociedade socialista e da educação do campo. Significa que o uso de habilidades de leitura e escrita em práticas sociais demanda aos professores, na perspectiva de Paulo Freire, a tomada de consciência da realidade a fim de transformar a ordem sociocultural vigente que oprime os povos do campo. A tomada da consciência filosófica crítica de mundo pelos professores requer a leitura das contradições históricas das estruturas econômicas, sociais e políticas que oprimem os povos do campo e os aprisionam em sua subalternidade, como também a compreensão de aspirações e valores libertários para a ação transformadora.

Sobre a formação continuada por meio de estudos nas escolas e também com levantamento de informações sobre a condição de letramento do professor, os resultados estão publicados em vários capítulos de autoria de Faria e Souza (2016); de Seganfredo et al. (2016), e de Fontana (2016), que demonstram que a formação continuada tem sido realizada por meio de cursos de especialização a distância, prioritariamente. Indicam, ainda, que a prática pedagógica sofre influência dos materiais didáticos, como livro didático, e dos projetos escolares que chegam via Secretaria Municipal de Educação; e que a condição de letramento tem relação com o processo de formação inicial e com as políticas de valorização do professor e de formação continuada.

Registra-se grande dificuldade, por parte dos professores, na identificação do método de alfabetização utilizado nos anos iniciais. Em que pese haver domínio das técnicas, a concepção de educação e de alfabetização é nebulosa para os professores. Por fim, a constatação de que os projetos político-pedagógicos das

escolas nada expunham sobre a população camponesa ou da agricultura familiar ou empregados do campo vinculados às escolas.

Para suprir alguns desafios apontados pelos professores, a equipe do NUPECAMP, juntamente com os professores e equipes pedagógicas, criou coletivos de estudos nas escolas do campo, que só foram possíveis porque havia vínculo com o projeto de pesquisa da CAPES/INEP, com professores das escolas públicas na condição de bolsistas. Fundamental explicitar esse fato porque sem o projeto (que visa articular Educação Superior e Educação Básica) as relações seriam mais difíceis, morosas e tensas. Tanto é que o NUPECAMP está formando uma rede de municípios compromissados em continuar os estudos em educação do campo, após o fim dos projetos CAPES/INEP.

Os coletivos de estudos foram denominados de cursos itinerantes de extensão, uma expressão da formação continuada. Eles foram construídos com os professores a partir dos temas e problemas por eles elencados. Foram elaborados projetos de extensão, pela via institucional da UTP, em parceria entre universidade, Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado em Educação da UTP), graduação em Pedagogia da UTP e secretarias municipais de educação. Formalizados os projetos, sua execução ocorreu nas escolas, em períodos quinzenais e mensais, a depender da organização de cada instituição. Foram formados grupos de estudos compostos por trios (graduando, pós-graduando e professor da escola) responsáveis pela efetivação do trabalho na escola.

Esses coletivos aconteceram em escolas no/do campo nos municípios de Araucária, Fazenda Rio Grande, Quitandinha, Campo Largo, Campo Magro, Tijucas do Sul e Lapa. Outros municípios fizeram coletivos de estudos pontuais sobre educação socioespacial e sobre classes multisseriadas, a exemplo de Campina Grande do Sul, Doutor Ulysses, Rio Branco do Sul e Cerro Azul.

Destaca-se que o NUPECAMP, no período de 2013 a 2014, esteve composto por 38 bolsistas vinculados aos projetos CAPES/INEP, o que facilitou a realização dos coletivos de estudos. No período de 2015 a 2016, o grupo conta com 18 bolsistas, porém já possui uma equipe comprometida com a concepção da educação do campo em vários municípios da RMC, o que facilita a continuidade dos trabalhos coletivos. E, nesses anos de pesquisas, ao menos seis secretárias/os municipais compreenderam e, atualmente, valorizam os trabalhos coletivos nas escolas no/do campo.

Um dos temas trabalhados nos coletivos de formação continuada foi diversidade, tomando como referência o texto de Arroyo (2012), publicado no dicionário da educação do campo. Essa atividade aconteceu porque o grupo identificou o desconhecimento das equipes locais em relação às comunidades rurais existentes nos municípios. Fato é que muitos municípios começaram a mapear as comunidades rurais e identificar os povos do campo. Tijucas do Sul, Lapa, Cerro Azul e Rio Branco do Sul registraram a existência de dezenas de comunidades rurais no campo, números que se aproximam de 60, 70 e 80 comunidades. Reconhecer a existência dos povos do campo, seu trabalho, sua cultura é fundamental para fazer avançar a educação do campo e o paradigma da questão agrária, como discutido por Camacho (2014).

Dessa forma, a valorização da identidade dos povos do campo e o reconhecimento dos territórios da agricultura familiar e camponesa é um dos desafios dos processos de formação continuada no campo.

A II Conferência Nacional Por Educação do Campo (2004) firmou alguns princípios para os processos de formação inicial e continuada, como segue:

- Formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;
- Formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo;
- Incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo;
- Definição do perfil profissional do educador e da educadora do campo;
- Garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira;
- Formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo;
- Garantia da constituição de redes: de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras.

A consolidação de tais princípios requer trabalho conjunto entre instituições de educação superior, equipes gestoras municipais e estaduais e comunidades locais. Os cursos vinculados ao PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) possibilitaram avanços significativos nas experiências de formação de educadoras e educadores do campo, bem como das pesquisas em educação do campo, frutos de dissertações e teses na área educacional, conforme escreve Souza (2016b).

São muitos os problemas relacionados à formação continuada dos professores, além dos já reconhecidos na formação inicial. Salários são diferenciados quando os professores cursam especialização. Entretanto, muitos professores afirmam que perdem tempo e dinheiro fazendo cursos, em especial os que se denominam de “Especialização em Educação do Campo” e são ofertados por instituições que não são universidades e que nem conhecem as experiências do movimento nacional de educação do campo. Cria-se uma indústria da especialização, visando ofertar formação continuada que, no fundo, deturpa o que é a Educação do Campo.

Conforme registra Souza (2016c), grande importância é atribuída pelos professores ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PACTO – como formação continuada. É um dos momentos em que os professores se reúnem para discutir práticas pedagógicas, conteúdos, metodologias etc.

Por fim, cabe destacar que, a partir dos projetos CAPES/INEP realizados pela UTP na RMC, os professores das escolas puderam participar de eventos acadêmico-científicos como ENDIPE, EDUCERE, ANPED SUL, ANPED Nacional, entre outros. Além disso, participaram efetivamente do Encontro Estadual da Articulação Paranaense Por Educação do Campo, realizada em Cândói, no ano de 2013. Essa participação gera empoderamento político e educacional para os professores das escolas públicas que desconheciam as lutas empreendidas pelos coletivos estaduais e nacionais da educação do campo.

Os professores vinculados aos projetos financiados pela CAPES/INEP publicaram os resultados de suas pesquisas no Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional (2016), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UTP. Ao menos dez autoras são professoras das escolas no/do campo na RMC.

O desafio continua sendo o de organizar e manter os coletivos de estudos diretamente nas escolas públicas no/do campo, o que exige empenho institucional e política de valorização do trabalho docente. Manter a relação entre universidade e escola pública é fundamental para a educação, na perspectiva da formação humana. Da mesma forma, manter Programas como o Observatório da Educação, no âmbito do governo federal, é essencial para o desenvolvimento educacional, em particular nos municípios que carecem de todo

o tipo de trabalho de formação, de produção de materiais didáticos, de ampliação da gestão democrática e de formação de recursos humanos para trabalhar com a educação voltada para a transformação.

Recordando o que escrevem Vendramini e Machado (2011, p.16):

Um projeto de sociedade socialista implica, entre outras coisas, em uma sólida **formação política e técnica dos sujeitos na qual trabalho e educação se articulam**, pois a transformação exige apropriação dos princípios e valores que se deseja consolidar. Portanto, este é um dos motivos da cuidadosa atenção que os movimentos sociais do campo vêm dedicando à educação, com esperanças de que essa concepção de educação crítica e transformadora se propague para além do campo. (Grifo nosso)

Nos projetos de pesquisas, a ênfase está na formação continuada e na defesa de que ela tem que ser realizada no espaço escolar. Mas, é essencial a defesa de que a formação inicial de professores tem que dar atenção à compreensão da ruralidade dos municípios, visando ampliar o olhar dos futuros profissionais para a solução de problemas que enfrentarão na prática profissional. Problemas que, sob a ótica da concepção da educação do campo, exigem o enfrentamento com o Estado na construção de políticas públicas e, ao mesmo tempo, o empoderamento das comunidades no que tange à sua participação na gestão da escola pública.

Adiante, discutem-se as problematizações feitas em torno dos PPPs, tendo em foco que eles expressam a identidade da escola pública, que pode ser “para” o campo ou “do” campo, a depender do vínculo que se cria entre escola e povos do campo.

## SOBRE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

De que forma o PPP insere-se como objeto de investigação nas escolas públicas e na academia? A partir do projeto financiado pela CAPES/INEP que versou sobre formação de professores e letramento, foram identificadas as principais dificuldades nas políticas e práticas pedagógicas, dentre elas está a dificuldade de construir a identidade da escola do campo.

Tomando como referências as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo publicadas em 2002 e 2008 e o Decreto Presidencial n. 7.352 de 2010, o coletivo de pesquisadores lançou indagações sobre o vínculo entre escola e comunidades rurais e sobre a participação de professores, funcionários e os povos do campo na construção do PPP. Havendo a constatação de que os PPPs atendiam apenas as exigências administrativas municipais e estaduais, começou-se a indagar o processo de produção deles. O pressuposto teórico central é que o PPP é fruto do trabalho coletivo na escola e é revelador da identidade da escola, mas esse pressuposto ainda não se efetiva na prática e na gestão educacional.

Nesse momento, as reflexões de Veiga (2003, p. 271) sobre o PPP e as relações regulatórias e emancipatórias foram fundamentais. Para a autora:

Olhando de modo mais específico, no que concerne ao projeto político-pedagógico, o processo inovador orienta-se pela padronização, pela uniformidade e pelo controle burocrático. O projeto político-pedagógico visa à eficácia que deve decorrer da aplicação técnica do conhecimento. Ele tem o cunho empírico-racional ou político-administrativo. Neste sentido, o projeto político pedagógico é visto como um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso.

À luz da inovação regulatória, o PPP identifica a reconstituição do campo do poder dentro das escolas, como escreve Veiga (2003). Nas escolas localizadas no campo, nota-se a forte presença do que a autora denomina de “inovação regulatória”, em especial o trato com o PPP, marcadamente com viés burocrático, caráter padronizado e uniforme.

A perspectiva da inovação emancipatória do PPP é registrada por Veiga (2003, p.279) como:

A elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir.

[...] Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez de padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos.

A pesquisadora também enfatiza o PPP como fruto do trabalho coletivo, no âmbito da gestão democrática. Propõe que o projeto ultrapasse as dimensões da racionalidade técnica, burocrática e regulatória, para constituir-se em processo emancipatório. Um traço essencial do projeto político e pedagógico da educação do campo é destacado por Caldart (2004, p. 28) como: “trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita, sim, por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem”. O projeto com caráter emancipatório exige a participação efetiva dos povos do campo.

O que se verifica nos PPPs na RMC evidencia o caráter regulatório na gestão educacional. Algumas constatações a partir do projeto vinculado à CAPES/INEP em desenvolvimento de 2013 a 2017 na UTP:

1. PPP é um documento escrito pelo pedagogo ou por equipe da escola ou por algum profissional contratado para esse fim – escrever o PPP da escola.
2. O PPP tem que atender a Instrução 007/2010 da SUED/SEED do estado do Paraná, cuja conferência é feita pelos Núcleos Regionais de Educação nos municípios que não possuem sistema educacional.
3. Os professores, em sua maioria, desconhecem o PPP da escola.
4. A comunidade desconhece o PPP e não participa da sua elaboração.
5. Os PPPs trazem fragmentos de citações de autores como Piaget, Saviani e Vigotski, sobre concepção de educação e aprendizagem.
6. Os PPPs raramente mencionam a educação do campo como explícita nos documentos nacionais e estaduais.
7. A caracterização da comunidade atendida na escola pública raramente é feita, fato é que as equipes das escolas demonstraram desconhecer nomes e quantidade de comunidades e povos do campo existentes nos municípios. Às vezes as escolas enviam questionários para as famílias responderem sobre cultura e identidade da comunidade.

Feitas essas constatações, em meio a tantas outras, o NUPECAMP, por meio do projeto financiado pela CAPES/INEP, começou a interrogar a produção do PPP, ao questionar a identidade da escola e lidar com as dúvidas das equipes gestoras. Uma das dúvidas frequentes expressa-se assim: “O que diferencia a escola

rural da escola do campo?” Esta é uma indagação presente em todos os municípios da RMC e de outras regiões do estado e do Brasil, justamente em função do desconhecimento das experiências e conhecimentos já produzidos pelo movimento nacional de educação do campo.

Para sanar as dúvidas com relação a identidade da escola e para efetivar o vínculo entre escola e comunidade, os coletivos de professores organizados nos municípios de Tijucas do Sul, Fazenda Rio Grande, Lapa, Itaperuçu, Contenda, Rio Branco do Sul, Cerro Azul, Campo Magro e Campo Largo começaram a discutir e reestruturar os PPPs.

O primeiro município a reestruturar os PPPs das escolas foi Tijucas do Sul, cujos resultados estão publicados nas dissertações das professoras de escolas públicas no referido município, Rosana Cruz (2014) e Rita Machado (2016), descritas no Quadro 1, adiante. Elas começaram os estudos nos projetos de pesquisas da UTP, CAPES/INEP como professoras bolsistas da educação básica e da graduação. Há 6 anos, dedicam-se a discutir os PPPs no referido município, cujos resultados são:

1. Mapeamento das comunidades rurais e práticas socioculturais nelas presentes.
2. Reestruturação dos PPPs, com a participação da comunidade e com o registro das características marcantes de cada uma delas.
3. Realização de um curso de especialização em educação do campo no município via UTP, com a finalidade de ampliar o olhar dos professores do município sobre a educação do campo, os problemas locais e formas para superá-los.
4. Realização de seminários municipais e intermunicipais para problematizar o processo de elaboração dos PPPs e a construção da identidade das escolas.

Os desdobramentos desse processo são muitos. Vale destacar que o PPP reestruturado foi devolvido pelo Núcleo Regional de Educação para reformulação, haja vista a inclusão de informações não previstas na Instrução Estadual que rege o PPP. Ou seja, nota-se que os processos de transformação, incluindo o PPP, necessitam de diálogos interinstitucionais, entre as hierarquias institucionais, e com as comunidades locais, para que possa avançar na direção da concepção da educação do campo. A escola está em um cenário estrutural de disputas ideológicas, pedagógicas e políticas.

Ao lado de Tijucas do Sul, cabe mencionar a Lapa como município que tem investido na reestruturação dos PPPs. A pesquisadora Polon (2014) demonstrou a presença da vertente regulatória na produção do PPP e as possibilidades, via relação com a comunidade, de construir o PPP a partir da vertente emancipatória. A tarefa exige o pensar coletivo e a desacomodação de práticas e rotinas escolares.

Em um município da RMC, ao discutir a produção coletiva do PPP, um professor fez o seguinte questionamento: “Quer dizer que, além de tudo o que fazemos na escola, ainda vamos ter que escrever o PPP?” Essa fala demonstra que, na prática, o PPP não é produzido pelos professores e que tal conduta já é cultural. Revela mais, os professores trabalham em mais de uma escola e muitas vezes têm que se deslocar dezenas de quilômetros para chegar ao destino, o que inviabiliza a participação em trabalhos coletivos na escola. Essa realidade exige empenho governamental, em todas as esferas, na valorização do trabalho docente. Trabalho que vai muito além da sala de aula, que exige estudo, pesquisa, atualização, politização etc.

No próximo tópico, serão expostos resultados obtidos em 6 anos de pesquisas financiadas pela CAPES/INEP no contexto o OBEDUC e do NUPECAMP.

## O PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS: A RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO

A produção de conhecimentos foi intensificada a partir da relação da universidade com as escolas públicas, especialmente em três frentes:

**1. Foram ampliados os trabalhos de conclusão de curso**, nas licenciaturas, versando sobre educação do campo e sobre as escolas públicas localizadas no campo na RMC. No período de 2011 a 2016, ao menos 12 TCCs foram concluídos nessa área.

Os projetos financiados pela CAPES/INEP potencializaram a articulação entre a graduação e a pós-graduação, haja vista que novos docentes se interessaram pela temática da educação rural e da educação do campo, identificando as diferenças e a complexidade histórica dos conceitos. Mesmo entendendo que a educação do campo é muito maior do que a escola, os projetos de pesquisa deram atenção às práticas pedagógicas e/ou políticas educacionais, tomando como referência as escolas rurais.

Destaca-se que alguns municípios mudaram a nomenclatura da escola de “escolar rural” para “escola do campo”, entretanto, as práticas e políticas educacionais não sofreram modificações significativas, levando ao entendimento de que a lógica presente na RMC é, predominantemente, da educação rural. É necessário reconhecer essa realidade para provocar interrogações e construir experiências voltadas à superação do distanciamento da escola em relação às comunidades; superação do clientelismo local e das relações de poder sustentadas pela troca de favores; e superação de práticas isoladas com projetos escolares que nada têm a ver com a concepção da educação do campo e com as lutas dos movimentos sociais do campo.

Portanto, com a ampliação dos trabalhos interessados em compreender o campo, a educação e as políticas públicas, ampliam-se os temas e a identificação de problemas locais. Com isso, amplia-se o potencial formativo dos profissionais que ingressarão nas equipes locais na área da educação.

**2. Organização de seminários intermunicipais.** No ano de 2014, foi realizado o I Seminário Intermunicipal de Educação do Campo, em Tijucas do Sul, integrando comunidades, professores e o coletivo de pesquisa da UTP. Dois municípios participaram das discussões sobre educação do campo e PPP: Tijucas do Sul e Lapa, reunindo cerca de 500 pessoas. No ano de 2015, foi realizado o II Seminário Intermunicipal na Lapa, somando cerca de 700 pessoas dos municípios da Lapa e de Tijucas do Sul. No ano de 2016, foi realizado o III Seminário Intermunicipal de Educação do Campo, integrando os municípios de Tijucas do Sul, Lapa, Campo Largo (sede do III seminário), Rio Branco do Sul e Araucária, reunindo em torno de 600 pessoas. Os seminários têm sido elos de fortalecimento do debate da educação do campo nos municípios.

Em cada seminário foram construídos Grupos de Trabalho para debater temas como: formação de professores, educação infantil, diretrizes curriculares, classes multisseriadas, educação ambiental, projeto político-pedagógico, identidade da escola do campo, entre outros. Ou seja, os seminários vêm constituindo-se em espaços importantes para formação continuada dos professores. Aqueles professores que participaram desde o início já têm ideia do que é o movimento nacional de educação do campo, bem como já identificam os principais problemas relacionados à política educacional do campo.

**3. Ampliação das pesquisas da pós-graduação *stricto sensu***, na UTP, na área da educação interessadas em compreender o campo, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais articuladas aos povos do campo.

Os dois projetos financiados pela CAPES/INEP geraram produtos como teses e dissertações, sendo algumas delas defendidas por professores que trabalham nas escolas no/do campo na RMC. São trabalhos que versam sobre: classes multisseriadas, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas que estão no campo, práticas de alfabetização e letramento nos anos iniciais e práticas de educação ambiental em escolas rurais. Assim, no período de 2011 a 2016, registra-se a conclusão de 4 teses de doutorado em educação no Programa de Pós-Graduação da UTP e 13 dissertações de mestrado em educação. Desse total, 12 foram bolsistas CAPES/OBEDUC, 1 foi bolsista do CNPq e 4 não foram bolsistas.

O mais importante a destacar é que, desses 17 autores, 9 são professores ou pedagogos de escolas públicas que estão no campo. Os demais são professores universitários, sendo 1 de instituição particular e 7 de instituição pública, com potencial para ampliar as pesquisas em educação do campo nas instituições onde trabalham.

Inauguram-se, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UTP, novas frentes de pesquisas, a partir do projeto financiado pela CAPES/OBEDUC, entre as quais duas são expressivas: relação entre educação do campo e educação ambiental; e políticas e práticas pedagógicas em escolas públicas no campo na RMC.

Os Quadros 1 e 2 trazem as referências das teses e dissertações concluídas e em andamento, respectivamente.

**QUADRO 1- TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO CONTEXTO DOS PROJETOS CAPES/INEP/OBEDUC NA UTP: 2011 A 2016**

Escola pública do campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional. 191f. Patrícia Correia de Paula Marcoccia. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza.	UTP	M	2011
O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada. 166f. Regina Bonat Pianovski. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza.	UTP	M	2012
O IDEB das escolas localizadas no campo no estado do Paraná: dos números à realidade local. 130f. Poliana Priscila Matos Pardal. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza.	UTP	M	2012
Práticas Pedagógicas na perspectiva da alfabetização e letramento. 165f. Eliane de Souza Silva. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza.	UTP	M	2014
Políticas públicas para pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação básica. 335f. Maria Iolanda Fontana. Orientadora: Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira.	UTP	T	2014
Reestruturação do projeto político-pedagógico das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul/PR. 229f. Rosana Aparecida da Cruz. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza.	UTP	M	2014

Comitê estadual da educação do campo: a materialização da luta política no âmbito da educação do campo no Paraná. 196f. Katia Aparecida Seganfredo. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza.	UTP	T	2014
Educação Ambiental nas práticas educativas dos professores das escolas localizadas no campo da rede municipal de ensino de Contenda. 159f. Regiane Aparecida Kusman. Orientadora: Dra. Maria Arlete Rosa.	UTP	M	2014
A regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo. 216f. Sandra Aparecida Machado Polon. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza	UTP	T	2014
Saberes docentes e práticas do ensino de História nas escolas localizadas no campo no município de Piraquara/PR. 137f. Gilmará Cristine Back. Orientador: Dr. Geysy Dongley Germinari.	UTP	M	2014
Formação continuada de professores das escolas rurais: cursos de especialização a distância e contrapontos com a educação do campo. 256f. Adriano Antonio Faria. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza.	UTP	T	2015
A prática pedagógica com o uso de livros didáticos em escolas localizadas no campo. 195f. Francisco de Assis Teles Maria. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza.	UTP	M	2015
Políticas de formação continuada de professores do campo no município de Araucária: elementos orientadores. 185f. Simeri de Fátima Ribas Calisto. Orientadora: Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira.	UTP	M	2015
Formação continuada na modalidade EAD: contribuição dos cursos de pós-graduação lato sensu à prática pedagógica. 122f. Noeli Pinto Steklain. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza	UTP	M	2015
A cultura como matriz pedagógica na proposta curricular das escolas localizadas no campo. 144f. Rita das Dores Machado. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza.	UTP	M	2016
Representações sociais sobre o campo/rural na transição escola rural e urbana em Bocaiúva do Sul/PR. 173f. Valéria dos Santos Cordeiro. Orientadora: Dra. Maria Cristina Borges da Silva.	UTP	M	2016
A representação social de moradores do entorno das escolas rurais paralisadas/extintas no município de Almirante Tamandaré/Pr. 140f. Vanusa Emília Borges. Orientadora: Dra. Maria Cristina Borges da Silva.	UTP	M	2016

Organização: Maria Antônia de Souza, out. de 2016.

Além das pesquisas concluídas, existem 7 teses de doutorado em educação em andamento no PPGED-UTP, e mais 3 dissertações também voltadas à análise das escolas públicas no/do campo, sempre em relação com a concepção de educação do campo construída nos movimentos sociais. Destaca-se o fato de ser “em relação com” porque a maior parte das escolas públicas não envolve a comunidade no processo pedagógico e na gestão educacional, bem como a maior parte da prática pedagógica é distanciada das matrizes pedagógicas da educação do campo, como expõe Arroyo (2010), a saber: movimentos sociais, terra, cultura e trabalho.

**QUADRO 2 – TESES E DISSERTAÇÕES EM ANDAMENTO VINCULADAS AOS PROJETOS CAPES/INEP/OBEDUC NA UTP**

A política de fechamento das escolas do campo na RMC. Camila Casteliano Pereira. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza	UTP	M	Defesa março de 2017
A prática pedagógica em escola multisseriada no município de Fazenda Rio Grande/PR. Fabiana Aparecida Franco Rodrigues. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza.	UTP	M	Defesa março de 2017
Ensino aprendizagem em classes multisseriadas do campo à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Regina Bonat Pianovski. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza.	UTP	T	Defesa março de 2017
Povos tradicionais: outros sujeitos que interrogam as práticas pedagógicas. Marilei de Fátima Ferreira Gonçalves. Orientadora: Dra. Maria Cristina Borges da Silva.	UTP	M	Defesa março de 2017
Educação ambiental e educação do campo: trabalho pedagógico nas escolas no/do campo. Gerson Luiz Buczenko. Orientadora: Dra. Maria Arlete Rosa.	UTP	T	Defesa dezembro de 2017.
Escola pública e contradição: a construção coletiva dos PPPs. Rosana Aparecida da Cruz. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza	UTP	T	Defesa dezembro de 2018
Formação de professores: teoria e prática na licenciatura em educação do campo. Valdirene Moraes. Orientadora: Maria Antônia de Souza	UTP	T	Defesa dezembro de 2018
Educação de surdos e a relação com educação do campo. Priscila Festa. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza.	UTP	T	Defesa dezembro de 2019
Educação do campo: a resistência pela construção da escola necessária. Solange Fernandes Barrozo Debortoli. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza.	UTP	T	Defesa dezembro de 2019
Escolas públicas no campo: a presença das empresas no processo pedagógico. Rosângela Cristina Rosinski Lima. Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza	UTP	T	Defesa dezembro de 2019

Organização: Maria Antônia de Souza, out. 2016.

Observa-se que o envolvimento com a realidade local faz emergir temas de pesquisas que constituem problemas reais a serem superados.

Necessário destacar que a produção do conhecimento tem sido analisada por Souza (2016b) e demonstrado que o movimento nacional de educação do campo tem produzido conhecimentos coletivos a partir de experiências que são coletivas.

Na RMC de Curitiba, o intuito dos grupos de pesquisas é fazer emergir mais investigações que provoquem rupturas na realidade educacional e que, aos poucos, as produções coletivas tenham expressividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, programas como o Observatório da Educação intensificam a produção do conhecimento que articula teoria e prática. Essa não é tarefa fácil, pois exige desacomodação de relações, rotinas e políticas enraizadas nas escolas públicas e nas secretarias municipais de educação.

O desafio, ao término do projeto, está em manter a rede de estudos entre coletivos da universidade e da educação básica. Para que isso seja possibilitado, estão sendo firmados compromissos entre os coletivos já consolidados, para a continuidade dos estudos e para que novos municípios, professores, gestores, comunidades integrem-se à rede em construção.

Outro desafio ainda presente diz respeito ao envolvimento das comunidades/povos do campo no debate da educação do campo na RMC. Em que pese os esforços investidos nos seis anos de projetos, as ações ficaram muito restritas ao mundo escolar, necessitando de alargamento para o mundo dos coletivos já identificados na RMC.

O Programa Observatório da Educação possibilitou o empoderamento de professores no que diz respeito aos conhecimentos sobre educação do campo e seu arcabouço normativo, como diretrizes nacionais, estaduais, resoluções e decreto presidencial que fixa os princípios da educação do campo. Com isso, os professores firmam compromissos com a educação voltada para a transformação, interrogam práticas e políticas locais. Mas, a caminhada é longa, pois a maior parte das escolas públicas pertencem às redes municipais, que por sua vez acumulam problemas de diversas naturezas: políticas, econômicas e culturais.

## NOTAS

1. Utiliza-se “no” para indicar que se trata da escola que está localizada no campo e utiliza-se “do” para indicar que a escola pode ser “do” campo se construída a partir dos princípios da educação do campo, especialmente o reconhecimento do vínculo com os povos do campo. A escola pública ainda não é do campo. Essa identidade com os povos do campo está em construção, a partir das experiências coletivas do movimento nacional de educação do campo.

2. **Maria Antônia de Souza:** Licenciada e Bacharel em Geografia pela UNESP/ Presidente Prudente. Bacharel em Direito pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – Universidade Tuiuti do Paraná. Professora Associado C da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Curso de Pedagogia. Tem livros e capítulos de livros publicados sobre o tema movimentos sociais, educação do campo e pesquisa em educação. É bolsista produtividade em pesquisa do CNPq. E-mail: maria.antonio@pq.cnpq.br

3. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira.
4. Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Tuiuti do Paraná.
5. Os municípios são: Adrianópolis, Agudos do Sul, Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo do Tenente, Campo Largo, Campo Magro, Cerro Azul, Colombo, Contenda, Curitiba, Doutor Ulysses, Fazenda Rio Grande, Itaperuçu, Lapa, Mandirituba, Piên, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Quitandinha, Rio Branco do Sul, Rio Negro, São José dos Pinhais, Tijucas do Sul e Tunas do Paraná.
6. Essas informações foram obtidas via INEP (Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/data-EscolaBrasil>). Após o levantamento de dados na plataforma do INEP, foram realizados trabalhos de campo nos municípios para conferência dos dados, que findaram em dezembro de 2015.
7. Foram identificados, no segundo semestre de 2014, por meio de trabalho de campo (entrevista com representantes dos coletivos), 49 coletivos que têm algum vínculo com os povos do campo. Dentre os 49 coletivos, encontram-se sindicatos de trabalhadores rurais, Associação de Agricultores familiares, Associação de moradores e produtores rurais, Associação recreativa, entre outros. As principais entidades coletivas são: sindicatos e associações de produtores. O trabalho de campo foi realizado por pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP) da UTP, coordenado pela profa Maria Antônia de Souza.
8. Tomando como referência estudos de Bernardete Gatti, Joana Romanowski, Iria Brzezinski e Elsa Garrido e, Maria Isabel Antunes-Rocha sobre formação de professores.
9. As referências de pesquisa foram as obras de Magda Soares e Silvia Maria Gasparin Colello.
10. Foram estudadas obras de Roseli Salete Caldart, Miguel Arroyo, Antonio Munarim, Conceição Paludo, Célia Vendramini, Marlene Ribeiro, Maria Antônia de Souza, Mônica Molina, Bernardo Mançano Fernandes entre outros pesquisadores.
11. Almirante Tamandaré, Araucária, Campo Largo, Campo Magro, Contenda, Cerro Azul, Fazenda Rio Grande, Lapa, Quitandinha, Rio Branco do Sul e Tijucas do Sul.
12. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.
13. Programas como o Agrinho, cujo conteúdo é distante das matrizes pedagógicas da educação do campo, nos termos de Arroyo (2010), a saber: terra, trabalho, movimentos sociais e cultura.
14. Sobre o assunto, consultar a dissertação de Poliana Pardal (2012), referenciada no Quadro 1, neste artigo.
15. Para sanar essa dúvida, é fundamental o conhecimento das Diretrizes Nacionais da Educação do Campo e da Resolução 4783/2010 GS/SEED/PR. A Resolução da SEED/PR fixa a educação do campo como política educacional e dispõe sobre a identidade da escola do campo.
16. M – Refere-se à dissertação de mestrado em educação.
17. T – Refere-se à tese de doutorado em educação.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA Maria Isabel. Desafios e perspectivas na Formação de educadores: Reflexões a partir do curso de Licenciatura em educação do campo Desenvolvido na FAE/UFMG. In: SOARES, Leôncio (Org.) [et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* / – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel González. As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima. *Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana*. v. I. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

ARROYO, Miguel González. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista de Educação Brasileira*, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 18, set./dez. 2001.

CADERNO de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, UTP, v.11, n. Especial, 2016. Disponível em: [http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/sumario\\_esp\\_2016.html](http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/sumario_esp_2016.html). Acesso em: 16 out. 2016.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.). *Por Uma Educação do Campo: Contribuições para um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5. p. 10 – 31.

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

CAMACHO, Rodrigo Simão. Paradigmas em disputa na Educação do Campo. 806f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2014.

COLELLO, Sílvia Maria Gasparin. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Sílvia M. Gasparin (Orgs.). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

II CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Declaração Final*. Luziânia, 2 a 6 de agosto de 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FARIA, Adriano Antonio. Formação continuada de professores das escolas rurais: curso de especialização a distância e contrapontos com a educação do campo. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

FARIA, Adriano Antonio; SOUZA, Maria Antônia de. Formação continuada de professores das escolas públicas no campo: enfrentamentos necessários. In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e práticas pedagógicas*. Curitiba: UTP, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna C. *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FONTANA, Maria Iolanda. O letramento de professores de escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba. In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e práticas pedagógicas*. Curitiba: UTP, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13 n.37, p.57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete A. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. *Cadernos Cenpec*, v.4, n.2, p.248-275, dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. (Org.). *Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília, DF: MDA; INCRA, 2008. p. 19-31.

MUNARIM, Antônio. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). *Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011.

PARANÁ. SUEP/SEED. *Instrução 007/2010*. Dispõe sobre a política educacional do campo no estado do Paraná. Curitiba, 2010.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PALUDO, Conceição (Org.). *Campo e cidade: em busca de caminhos comuns*. Pelotas: Editora da UFPel, 2014.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. *Educ. Rev.*. Belo Horizonte, v.28, n.1, p. 459-490, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e profissionalização docente*. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SEGANFREDO, Katia Aparecida et al. Prática pedagógica nas escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba. In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e práticas pedagógicas*. Curitiba: UTP, 2016. p. 241-270.

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

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

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

SOUZA, Maria Antônia de (Org.). *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e práticas pedagógicas*. Curitiba: UTP, 2016a.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015*. 2. ed. rev. atual. ampl. Curitiba, 2016b. No prelo.

SOUZA, Maria Antônia de. *Escolas públicas, formação continuada de professores e princípios da educação do campo*. 13f. In: ENDIPE, XVIII., Cuiabá, 2016 c.

SOUZA, Maria Antônia de et al. *Escolas públicas rurais: realidade e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e práticas pedagógicas*. Curitiba: UTP, 2016a.

SOUZA, Maria Antônia de et al. *Formação de professores das escolas localizadas no campo em municípios da Região Metropolitana de Curitiba*. In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e práticas pedagógicas*. Curitiba: UTP, 2016b.

SOUZA, Maria Antônia de. *A educação do campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção?*, 2010 b. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010.

UFSC; UFPEL e UTP. *Projeto de pesquisa: Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores*. Encaminhado e aprovado pelo Edital 038/2010 CAPES/INEP/OBEDUC. Florianópolis, 2010.

UTP. *Projeto de pesquisa. Educação do campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos projetos político-pedagógicos*. Encaminhado e aprovado pelo Edital 049/2012 CAPES/INEP/OBEDUC. Curitiba, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. Apresentação. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. *Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

