

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

CLÁUDIA MARIA ANDRADE SKRZYPIETZ

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO: A QUESTÃO DA VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA

PONTA GROSSA

2019

CLÁUDIA MARIA ANDRADE SKRZYPIETZ

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO: A QUESTÃO DA VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, junto ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto sensu*) em Estudos da Linguagem, dentro da linha de pesquisa Linguagem, Identidade e Ensino, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dra. Letícia Fraga

PONTA GROSSA

2019

**Catálogo na publicação elaborada pela bibliotecária:
Vanessa Elaine Ribeiro
CRB 09/1546**

S629f SKRZYPIETZ, Claudia Maria Andrade.

Formação do professor do campo: a questão da variação linguística / Claudia Maria Andrade Skrzypietz. Ponta Grossa, 2020.

130p.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Fraga

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

1. Educação do Campo 2. Formação de Professores 3. Matriz Curricular. I. Skrzypietz, Claudia Maria Andrade Título. II. Universidade de Ponta Grossa – UEPG. III. Título

CDU: 37.018.51
CDD: 379

CLAUDIA MARIA ANDRADE SKRZYPIETZ

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO: A QUESTÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 04 de dezembro de 2019.



Leticia Fraga

Doutora em Linguística – Universidade Estadual de Ponta Grossa



Rozana Aparecida Lopes Messias

Doutora em Educação – Universidade Estadual Paulista



Valeska Gracioso Carlos

Doutora em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Aos alunos das Escolas do Campo e amigos do GT
Educação do Campo/Trabalho e Movimentos Sociais

AGRADECIMENTOS

São tantos os motivos e pessoas as quais agradecer que será um desafio não esquecer ninguém que fez e faz parte da minha caminhada.

Início meu agradecimento a Deus, por ter me concedido o dom da vida e colocado pessoas especiais que ajudaram em meu crescimento. Pessoas boas, as quais tenho como exemplo a seguir e, outras, danificadas no percurso da vida, mas que contribuem para que eu possa saber como não devo agir com meu próximo.

Aos meus pais, Sr. José e D. Anna que, mesmo não pertencendo ao mundo letrado, deixaram a seus filhos o entendimento de que todos somos sujeitos de deveres e direitos, e dessa forma protagonizamos nossas próprias histórias.

A minha querida Professora Orientadora, Dra. Letícia Fraga, um ser singular no mundo acadêmico. Quero agradecer a sua disponibilidade e apoio incondicional, as discussões e reflexões fundamentais nesses anos de estudo. Nunca esquecerei a sua grande contribuição para o meu crescimento como pesquisadora. Sou eternamente grata por todo seu apoio!

Aos professores que fizeram parte de minha formação acadêmica e os quais respeito imensamente por serem verdadeiros mediadores do conhecimento. Aos professores: Donizete, Avanir, Doroteia, Norton, Anna Carolina e Marilei, assim como os profissionais da educação da Escola Municipal do Campo São Pedro: Cileni, Vânia, Roni, Liliane, Ezilda, Eroni, Karina e Andréia e aos membros do GT – Educação do Campo, Trabalho e Movimentos Sociais: Donizete, Marilei, Roni, Michel, Karina, Janaide, Idelci, Pedro, Alenice, Josias, Cileni, Roni e Vânia

Estendo meus agradecimentos também aos professores e funcionários da Universidade Estadual de Ponta Grossa, os quais contribuíram por meio de discussões e reflexões fundamentais para a minha formação. Com muito carinho, também deixo registrados os meus agradecimentos aos membros da Banca Avaliadora: Profa. Dra. Valeska Gracioso Carlos (UEPG) que, diretamente e indiretamente, acompanhou minha jornada desde a entrevista do ingresso do mestrado até a defesa e Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias (UNESP) pela contribuição preciosa em minha pesquisa. Contribuições essas feitas com muita generosidade e respeito às questões educacionais que envolvem o povo campesino. Assim como não posso deixar de mencionar a Vilma, por sua disposição e sorriso sempre aberto na secretaria, nos mostrando sua competência em seu trabalho e no atendimento a todos.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Meu sincero agradecimento ao amor de minha vida, meu esposo Darlei, pessoa especial que sempre me apoia e valoriza meus sonhos. Sempre me fez acreditar que chegaria ao final dessa etapa difícil e maravilhosa.

À minha filha, Anna Carolina, companheira fiel que compartilha de minhas conquistas e à minha sobrinha Mariana.

A todos meus irmãos, mas de uma maneira muito especial às minhas irmãs Iracema e Marilei. Enquanto uma delas cuida com tanto carinho de minha filha para que possa continuar sua formação acadêmica na cidade, a outra sempre me ajudou e incentivou a dar continuidade em meus estudos. Saiba que sem a sua ajuda e reflexões, Marilei, não teria chegado até aqui.

Sou grata a todos os gestos de carinho e amor que sinto em vocês e por vocês. Obrigada!

A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz
parte do processo da busca. E ensinar e aprender
não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e
da alegria.

(Paulo Freire)

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a educação é uma das principais ferramentas para a transformação de um povo, destaca-se a importância de o docente conhecer a realidade em que atuará em sua vida profissional, de modo que possa contribuir para o desenvolvimento de seus alunos. Dessa forma, o propósito desta pesquisa foi conhecer a matriz curricular da disciplina de Língua Portuguesa de três Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná que oferecem a Graduação em Educação do Campo e o Programa de Monitoria de uma dessas Instituições, propondo uma reflexão sobre a formação dos futuros docentes como relação à linguagem normal e normativa. Como a pesquisa se refere à realidade do povo campestre, público das Escolas do Campo, iniciou-se com uma rápida reflexão sobre o que é uma Escola do Campo; quais as dificuldades encontradas pelos professores e alunos nesse meio; qual a importância de se discutir sobre variação linguística nesse contexto; por que há um falar diferente na região; e se a necessidade de haver uma formação específica para estes professores. No primeiro momento abordou-se o histórico da Educação Ruralista até a Educação do Campo. Na sequência, foram destacados os referenciais teóricos sobre variação linguística e o dialeto caipira. No terceiro momento, foi apresentada a metodologia e os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, os referenciais curriculares sobre o ensino da língua e sua importância na construção da identidade do povo campestre. Procedemos, então, à análise documental da grade curricular dos cursos selecionados e do programa de monitoria ofertado aos discentes por uma das instituições de ensino pesquisadas. A metodologia utilizada para o trabalho foi a pesquisa documental com utilização de entrevista e visitas em Escolas do Campo, destacando-se os autores: Arroyo (2009), Amaral (1953), Caldart (2011), Faraco (2008), Cagliari (2002), Bagno (2002), Brandão (1991), Bortoni (2004), além da legislação direcionada ao tema. Concluímos que a formação do docente para atuar em ambientes específicos, como na Educação do Campo ainda não está contemplada nas matrizes curriculares e a academia não forma profissionais para as necessidades regionais.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Matriz Curricular. Dialeto Caipira.

ABSTRACT

Assuming that education is one of the main tools for the transformation of a people, stands out the importance of the teacher to know the reality in which He will act in his professional life, so that it can contribute to the development of his students. Therefore, the purpose of this research was to know the curricular matrix of the Portuguese discipline of three Public Institutions of Higher Education of the State of Paraná that offer the Graduation in Country Education and the Monitoring Program of one of these institutions, offering a reflection on the formation of future teachers as a relation to normal and normative language. As the research refers to the reality of the peasant people, public of Country Schools began with a quick reflection on what is a Country School; what are the difficulties encountered by teachers and students in this environment; the importance of discussing linguistic variation in this context; why is there a different speak in the region; and if there is a need for specific training for these teachers. At the first moment, the history of Rural Education was approached until the Country Education. In sequence, theoretical references on linguistic variation and the hillbilly dialect were highlighted. In the third moment, the methodology and procedures used for development of the research, the curricular references on language teaching and its importance in building the identity of the peasant people were presented. We proceeded the documentary analysis of the curriculum of the selected courses and the monitoring program offered to the students by one of the educational institutions researched. The methodology used for the work was documentary research using interviews and visits in Country Schools, highlighting the authors: Arroyo (2009), Amaral (1953), Caldart (2011), Faraco (2008), Cagliari (2002), Bagno (2002), Brandão (1991), Bertoni (2004), in addition to the legislation directed to the theme. We conclude that the teacher's training to work in specific environments, such as in Country Education, is not yet contemplated in the curricular matrices and the academy does not train professionals for regional needs.

Keywords: Country Education. Teacher Training. Curriculum Matrix. Hillbilly Dialect.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Gráfico 1-	Teses e Dissertações encontradas na pesquisa da Biblioteca Nacional sobre a Formação do professor da Escola do Campo – 1980 a 2019.....	65
Gráfico 2-	Teses e Dissertações de todas as pesquisas encontradas na Pesquisa Avançada na Biblioteca Nacional sobre a Formação do professor da Escola do Campo – 1980 a 2019.....	66
Gráfico 3-	Teses e Dissertações disponíveis na Biblioteca Nacional – período: 1980 a 2019, com o refinamento das palavras-chave: Educação do Campo – Formação de Professores.....	67
Gráfico 4-	Teses e Dissertações encontradas na Biblioteca Nacional, com as palavras-chave “Formação do professor da Escola do Campo” – 1980 a 2019.....	68
Fotografia 1 -	Imagens de Escolas Rurais do Município de Campo Largo.....	25
Fotografia 2 -	Imagens de Escolas do Campo do Município de Campo Largo.....	26
Figura 1 -	Linha do Tempo da Trajetória da Educação Ruralista - Educação do Campo.....	45
Figura 2 -	Continuação da Linha do Tempo da Trajetória da Educação Ruralista – Educação do Campo.....	46
Figura 3 -	Continuação da Linha do Tempo da Trajetória da Educação Ruralista – Educação do Campo.....	47

Quadro 1 -	Educação Rural e Educação do Campo.....	28
Quadro 2 -	Dissertações e teses sobre a formação de professores das Escolas da Educação do Campo.....	69
Quadro 3 -	Dissertações e teses sobre a formação de professores das Escolas da Educação do Campo.....	70
Quadro 4 -	Participantes da Pesquisa.....	74
Quadro 5 -	Cursos credenciados de Graduação em Educação do Campo ofertados pelas Instituições Públicas do Brasil.....	79
Quadro 6 -	Cursos de Licenciatura ofertados nas Universidades do estado do Paraná.....	80
Quadro 7 -	Cursos de Licenciatura ofertados nas Universidades do Estado do Rio Grande do Sul.....	81
Quadro 8 -	Cursos de Licenciatura ofertados nas Universidades do Estado de Santa Catarina.....	81
Quadro 9 -	Disciplina de uma Matriz Curricular de um dos cursos pesquisados.....	84
Quadro 10 -	Informações do Edital para seleção de Monitores de Tutores do Programa de Monitoria da UFFS.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Tabela Comparativa – Educação Rural e Educação do Campo.....	39
Tabela 2 -	Relação de Escolas do Campo no Estado do Paraná com e sem IDEB...	39
Tabela 3 -	IDEB das Escolas do Campo no Estado do Paraná.....	40
Tabela 4 -	Informações retiradas da Carta de Serviços ao Usuário – Versão 1.0/Universidade Federal Fronteira Sul/Junho de 2018.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CCRs	Componentes Curriculares
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Centro de Educação Popular
CEPAL	Comissão Econômica PARA A América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Centros Populares de Cultura
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DEB	Departamento de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro
ERCE	Escola de Integração e Recuperação da Criança Excepcional
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LedoC	Licenciatura em Educação do Campo
MEB	Movimento Educacional de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Cursos

PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PSDEC	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEPE	Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão
SUED	Superintendência da Educação
UFFS	Universidade Federal Fronteira Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO E NORMATIVAS ORIENTADORAS	25
1.1 DA EDUCAÇÃO DO RURALISTA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO	26
1.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS CARACTERÍSTICAS	37
CAPÍTULO II ENSINO DE LÍNGUA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	48
2.1 ABORDANDO A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	50
2.2 HISTÓRICO DOS ESTUDOS SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO POVO CAMPESINO	54
2.3 DIALETO CAIPIRA	61
CAPÍTULO III CAMINHOS DE PESQUISA	65
3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O QUE DIZEM OS TRABALHOS ACADÊMICOS JÁ REALIZADOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	65
3.2 PESQUISA QUALITATIVA	70
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	71
3.3.1 Entrevista semiestruturada	72
3.3.1.1 Roteiro de entrevista	72
3.3.1.2 Participantes da pesquisa	73
3.4 PESQUISA DOCUMENTAL	74
CAPÍTULO IV DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	77
4.1 ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES DE SEIS CURSOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO OFERTADOS EM TRÊS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DO PARANÁ	77
4.1.1 UNIOESTE	82
4.1.2 UFPR	83
4.1.3 UFFS	85
4.2 ANÁLISE DO PROGRAMA DE MONITORIA DOS DISCENTES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL FRONTEIRA SUL	86
4.2.1 O Programa de monitoria na visão da coordenação	86
4.2.2 O programa de monitoria na visão dos monitores	92

CONCLUSÃO	98
REFERÊNCIAS	105
Apêndice A -	Roteiro de entrevista aplicado aos monitores do Programa da UFFS.....	112
Anexo A -	Grade Curricular – Universidade Fronteira Sul (Laranjeiras do Sul) Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura.....	113
Anexo B -	Grade/Matriz Curricular – Universidade Fronteira Sul (Laranjeiras do Sul) – Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrária.....	116
Anexo C -	Grade Curricular – Universidade Federal do Paraná (Litoral) – Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e humanas.....	120
Anexo D -	Grade Curricular – Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE (Cascavel) – Educação do Campo.....	122

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, parte-se do princípio de que a educação é uma das principais ferramentas para a transformação de um povo. Para que essa transformação aconteça de maneira democrática, ela precisa estar relacionada à promoção do ser humano na sua forma integral ao articular valores, hábitos e comportamentos, respeitando-se as diferenças e as características próprias de cada grupo, pois compreende-se que:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A Sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferentes. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL, 1997, p.32).

Conhecer melhor as características do local em que o docente vai atuar é importante para que ele possa compreender seu entorno e organizar melhor o trabalho que irá realizar.

O local de trabalho da pesquisadora fica a 80 quilômetros da sede do Município de Campo Largo e atende a uma comunidade específica, com características diferentes das pessoas que moram no centro urbano. Como a sede do município está a apenas vinte quilômetros da capital do estado, é mais fácil ir até a cidade de Curitiba do que à escola, que localiza-se na zona rural da cidade.

Considerando que esta pesquisa está direcionada ao povo camponês das Escolas do Campo, faremos uma rápida reflexão sobre o que é uma Escola do Campo; quais as dificuldades encontradas pelos professores e alunos neste meio; qual a importância de se discutir sobre variação linguística nesse contexto; por que há um falar diferente na região; e se a necessidade de haver uma formação específica para estes professores.

Segundo Schwendler (2008), a Educação do Campo é resultado de políticas públicas e sua construção é uma resposta às demandas das lutas e das experiências dos sujeitos do campo. A Educação do Campo defende a identidade do povo camponês, suas lutas pela terra e pelo trabalho, questiona a carência de políticas públicas voltadas para esse povo, bem como o modelo de educação empobrecida ao longo da história e atualmente, o qual era destituído dos saberes do trabalho, da cultura e do histórico do campo.

Na Educação do Campo, se busca que o povo camponês possa ser visto e respeitado como sujeito de políticas e não como mero consumidor de ações educativas que não valorizam suas experiências, contexto e cultura.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por **políticas públicas** que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: 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. (CALDART, 2008, p.23).

Esta é uma realidade ainda difícil de ser concretizada. Pesquisas realizadas com dados veiculados pela Secretaria Municipal e Estadual de Educação mostraram que não há uma representatividade significativa de professores do Campo nos Conselhos Municipais, Estaduais e Federais de Educação, razão pela qual as leis continuam sendo elaboradas e impostas de cima para baixo, ou seja, sem a participação direta dos envolvidos no processo. Normalmente, as leis são criadas e impostas para a população, sem pesquisas com os envolvidos ou busca de informações sobre os efeitos que a legislação causará na vida das pessoas.

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, organizem-se e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. (CALDART, 2008, p.23).

Até 1983, devido à distância dos centros urbanos, havia um número significativo das chamadas “Escolinhas Rurais”, que foram desativadas e nucleadas, porém uma visão de escola ruralista que ainda persiste. Muitas vezes, o ensino do então chamado 1º Grau se concentrava em apenas uma escola, com turmas da 1ª a 4ª séries, hoje referentes à primeira etapa do Ensino Fundamental.

Segundo Pastorio (2015), o processo de nucleação escolar não é exclusivo do Brasil. Esses modelos, com diferentes nomenclaturas, também se aplicaram em países tão diferentes como Estados Unidos, Costa Rica, Canadá, Irã, Índia e Colômbia. No Brasil, encontramos as primeiras experiências nas décadas de 1970 e 1980. Esse processo tem amparo na legislação brasileira, mas foi imposto por agências de desenvolvimento internacional como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

(BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

De acordo com o INEP/MEC (BRASIL, 2006, p.116) a nucleação é “[...] um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais”. Seguindo esta lógica, Carmo (2010, p.161) destaca que “a nucleação consiste em construir uma escola de grande porte em um determinado espaço geográfico, de forma que fique centralizada e as demais do entorno seriam deslocadas para esta”. Vale salientar que, essas escolas foram chamadas de Escolas Nucleadas, ou Escolas Polo, ou ainda Escolas Consolidadas. De forma geral, denominações criadas para identificar escolas que reúnem ou agrupam várias escolas isoladas em uma única localidade. (PASTORIO, 2015, p.56).

Ao falarmos em escolas nucleadas não podemos deixar de lado a reflexão sobre a construção da identidade cultural destes povos.

Cada sociedade, através de sua história, constrói seus costumes, sua forma de viver, ou seja, sua cultura, que dá identidade a uma sociedade local consciente das semelhanças culturais existentes entre os seus membros. Quando a sociedade perde esta consciência cultural, perde também sua identidade cultural. (SILVA, 2003, p.37).

Atualmente, o município em que a pesquisadora atua, Campo Largo, possui cinco Escolas do Campo, sendo que quatro Escolas ofertam a Educação Infantil Pré I e II e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e há uma Escola Especial. Até 1983, devido à distância havia um número significativo das chamadas “Escolinhas Rurais”, que foram desativadas e nucleadas, uma visão de escola ruralista que ainda persiste. O Ensino do então chamado 1º Grau se concentrou apenas em uma escola, com turmas da 1ª a 4ª séries, hoje referentes à primeira etapa do Ensino Fundamental.

Até o ano de 2005, para que os alunos concluintes do Ensino Fundamental pudessem continuar seus estudos no Ensino Médio tinham que se deslocar até o distrito de Bateias, situado à aproximadamente 60 km da região (sede do Distrito de São Silvestre). Mais tarde, foi implantado o Ensino Médio no Distrito de Três Córregos, diminuindo a distância entre os alunos e a escola, que fica 35 km distante da região.

No ano de 2005, iniciou a oferta o 1º Ano do Ensino Médio também para os alunos do Campo na sede do Distrito de São Silvestre.

O percurso para escolas é realizado pela histórica Estrada do Cerne. O acesso se dá por estrada de chão, sem pavimentação, com sérios problemas de conservação e com pouco investimento pelo poder público.

Atualmente, todos os docentes que trabalham nas escolas do município são concursados em um ou dois padrões pela Prefeitura Municipal. Todos têm graduação em Pedagogia, uma é Mestre em Educação/Povos Tradicionais, uma Mestranda em estudos da Linguagem, e alguns têm Especialização em Psicopedagogia, Educação Infantil e Educação Especial e Relações Étnico-Raciais. Apenas há três professores em Educação do Campo que moram na região o que facilita o cumprimento do calendário escolar.

Os docentes relatam como um diferencial o ambiente acolhedor e a valorização dos alunos pela escola, a valorização dos professores que, por conta de serem concursados, recebem a mesma data-base. Mas, há dificuldades na participação para a Formação Continuada, já que os mesmos são obrigados a ir de carro próprio ou vão com o ônibus coletivo que sai as 4h 30min da manhã (alguns professores que moram mais distante percorrem distâncias de mais 10 km até chegar ao ponto de ônibus) do Palmital de São Silvestre chegando à sede do município as 7:40 min. Também foi relatada a dificuldade na participação dos alunos nas visitas pedagógicas em locais distantes como Jardim Zoológico, Museus e outros, por conta dos gastos que o Município já tem.

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras. (ARROYO, 1999, p.26).

Pensando em Educação como direito e para que os direitos que são assegurados a todos os alunos, independentemente do espaço em que se localizam, sejam tratados com equidade para assim conseguir garantir a igualdade de direito a todos.

Entre as dificuldades podem ser citadas, de modo geral, a origem e o crescimento da localidade que estão relacionadas a agricultura de subsistência (topografia irregular e dificuldade nos transporte da carga), trabalhos com registro em plantio de pinus, diaristas na lida do campo, quebra de pedras, que garantem uma renda familiar mensal de 1 a 2 salários mínimos. Outra dificuldade também relatada é a não regularização fundiária, o que não permite a grande parte da população participar da Merenda Escolar da Agricultura Familiar. A região não conta também com políticas públicas para o saneamento básico.

Os alunos do campo encontram dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Uma dificuldade que podemos destacar na observação das Escolas do Campo está relacionada

à distância que esses alunos percorrem até chegar às suas escolas. Há relatos de alunos que percorrem quase dois quilômetros a pé até chegarem ao ponto do transporte escolar (pela legislação vigente em um raio de até dois quilômetros o município tem a obrigatoriedade de oferecer transporte); alunos que têm passar o Rio Ribeira de balsa e alunos que percorrem distâncias acima de vinte quilômetros com o transporte escolar para chegarem até a escola, o que muitas vezes dificulta o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o aluno já chega cansado na escola. Outra dificuldade encontrada é para que o aluno possa continuar sua vida acadêmica, pois além da dificuldade para seu ingresso na universidade pública, quando este acontece, encontra dificuldade de adaptação, e de permanência na cidade, já que muitas famílias não possuem renda para ajudá-lo.

Busca-se, nesta pesquisa, focar de uma maneira especial a questão da variação linguística do povo campestre, o dialeto caipira, considerando que:

Nas práticas educacionais vigentes, percebe-se, em verdade, que a abordagem atribuída ao ensino de língua materna encontra-se associada ao ensino prescritivo da língua, isto é, um ensino alicerçado nas regras preconizadas pela Gramática Normativa, a qual privilegia veemente o estudo da norma padrão, excluindo as demais habilidades e competências sociocomunicativas dos alunos, inseridas nestas variedades linguísticas oriundas da realidade dele. Neste ensino, enraizado nas concepções de “certo” e “errado”, perpetua-se a noção de que existe uma língua tida como padrão, homogênea, que não reconhece as variações linguísticas. (PEREIRA; PATRIOTA, [19-?], p. 2).

Segundo Zilles e Faraco (2015), a variação linguística é uma realidade que mesmo sendo estudada pela sociolinguística provoca reações sociais negativas, o que acaba folclorizando a variação regional, interpretadas estas mudanças na fala como sinais de deterioração da língua.

É por meio da língua que o homem expressa suas ideias, as ideias de sua geração, as ideias da comunidade a que pertence, as ideias de seu tempo. A todo instante, utiliza-a de acordo com uma tradição que lhe foi transmitida, e contribui para uma renovação e constante transformação. Cada falante é, a um tempo, usuário e agente modificador de sua língua, nela imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara. Nesse sentido, pode-se afirmar que, na língua, se projeta a cultura de um povo, compreendendo-se cultura no seu sentido amplo, aquele que abarca. (BRANDÃO, 1991, p. 5).

Desse modo, propõe-se conhecer a matriz curricular da disciplina de Língua Portuguesa de três Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná, que oferecem a Graduação em Educação do Campo e o Programa de Monitoria de uma destas Instituições,

propondo apresentar uma reflexão sobre a formação dos futuros docentes com relação à linguagem normal e normativa.

Esta pesquisa parte da intenção de compreender o olhar da academia para a formação do professor da Escola do Campo na Licenciatura em Educação do Campo do estado do Paraná.

Segundo Bagno (2007, p.41), a variação regional também é conhecida como variação diatópica. “Variação diatópica é aquela que se verifica na comparação entre modos de fala de lugares diferentes”, sendo possível assim verificar como a Língua Portuguesa é variável.

Uma língua é um sistema de sinais acústico-orais, que funciona na intercomunicação de uma coletividade. É resultado de um processo histórico, evolutivo. Fala-se, portando, de uma língua histórica portuguesa, espanhola, francesa etc., ou seja, existe em cada uma delas uma estrutura fônica, gramatical e lexical definida das demais. Cada uma dessas estruturas, a do português, a do espanhol, a do francês, etc., é resultado da diversidade de uma língua anterior, o latim, que teve a sua própria organização estrutural modificada no tempo e no espaço. (CARDOSO, 1994, p.11).

A diversidade na linguagem é, muitas vezes, ignorada, pois ainda reina a ideia do “certo” ou “errado”, sendo possível perceber que essas discussões muitas vezes não fazem parte do ambiente escolar por falta de preparo ou conhecimento teórico-metodológico para que o professor possa trabalhar com elas.

Nesse contexto, muitos alunos acabam se perdendo no caminho de sua formação, já que não conseguem acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. A discussão sobre essa temática é necessária para que o aluno do campo tenha sucesso em sua formação, que pode ser na Educação Básica ou Superior, já que ambas demonstram em seus processos de avaliação defasagem ou abandono por parte dos alunos.

É possível fazer ouvir novamente a voz que já foi calada pela escola? Será possível ainda reconstruir a autoestima destruída pela força do poder do professor que, sem avaliar a dimensão e o alcance da sua voz, vai semeando descrença enquanto vai ensinando? Que pedagogia estamos adotando quando nossos alunos se sentem incapazes de falar e de escrever ao longo de toda a sua vida escolar? (ZILLES; FARACO, 2015, p.31).

A palavra faz parte do dia-a-dia da vida dos alunos e estes trazem uma forte bagagem cultural da linguagem quando chegam às escolas. Para analisar tais pontos do processo da variação linguística da população campesina, deve-se levar em consideração os aspectos social, regional e cultural ligados a este uso.

Segundo Santos (2008), pensar a escola no século XXI é pensar na heterogeneidade que está em todos os espaços escolares. Há diferenças econômicas, sociais, religiosas, étnicas,

culturais e de gênero, alunos com deficiência, alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e alunos que não demonstram interesse.

Esses são os alunos presentes nas escolas, que não seguem o padrão idealizado, de modo que não é possível o desenvolvimento de uma única e homogênea ação pedagógica.

Faz-se necessário considerar que o trabalho desenvolvido na escola pública ou particular deve respeitar a diversidade presente em todo o ambiente escolar e, se for o caso, alterar a prática pedagógica, criando metodologias que permitam um olhar atento às especificidades de todos.

É importante perceber como as escolas trabalham com essas diferenças. No caso das escolas que se localizam no campo, as dificuldades de acesso e permanência dos alunos são maiores ainda, considerando tais características e diversidades. Daí a importância de um olhar diferenciado que busque respeitar as características dos alunos.

Segundo Arroyo (2009), até o final da década de 1980 do século passado, a sociedade tinha dificuldades em perceber e respeitar a diversidade humana. Ainda hoje, as escolas demonstram esta dificuldade, pois um grande número de instituições de ensino mantêm concepções e práticas pedagógicas que partem do princípio de que o processo de ensino e aprendizagem deve ser homogeneizado, ou seja, na prática elas não se preparam para trabalhar com as diferenças de cada povo ou região.

A função da escola e da equipe escolar é conhecer a comunidade escolar em que está inserida e desenvolver um papel de mediadora desprovida de estigma, exclusão e preconceito, propondo novas formas de mediar os conhecimentos para que haja sucesso e permanência do aluno nas escolas, o que está diretamente ligado ao estudo e à formação continuada de professores.

Também é preciso contemplar aspectos cognitivos, afetivos, socioculturais e da comunicação, pois a interação do aluno com o seu ambiente, com suas experiências de vida e sua cultura não podem ser deixadas de lado.

Para entender a formação docente como preparo do professor que atuará nas diversas áreas, faz-se necessário pensar na necessidade de caracterizar os diferentes espaços em que estes docentes atuarão, com suas especificidades.

Na Educação do Campo, é primordial destacar o trabalho com a variação linguística da comunidade rural, por vezes considerada uma linguagem errada porque está fora do padrão formal. As identidades socioculturais do aluno do campo não são respeitadas e o motivo desse desrespeito pode ser uma formação docente falha, ou seja, não direcionada para públicos com características específicas, ou que não se enquadrem em um formato considerado “normal”.

O ponto crucial do ensino é redimensioná-lo e levar ao conhecimento do aluno, mediando a linguagem normal para a aquisição da norma culta, de modo que o aluno passe a ser protagonista de sua própria história.

Levando em conta a importância e a necessidade do professor de conhecer a identidade da comunidade escolar em que está trabalhando, deve-se buscar desenvolver um papel de mediador desprovido de estigma, exclusão e preconceito.

OBJETIVOS

São elencados os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL

Analisar a forma como os currículos de Licenciatura em Educação do Campo – LedoC, preparam os professores do curso para discutirem sobre o ensino de língua e a variação linguística.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Investigar a proposta do programa de “Monitoria de Leitura, escrita e produção textual” da Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS, na visão da coordenação;
- Avaliar a percepção dos monitores do programa sobre a execução do trabalho.

Como questionamentos da pesquisa, apresentam-se os seguintes:

- 1) Como os currículos de LedoC preparam os professores do curso para discutirem sobre ensino de língua e variação linguística?
- 2) Como a coordenação do programa de “Monitoria de Leitura, escrita e produção textual” da UFFS se organiza?
- 3) Como os monitores do programa avaliam a execução do trabalho?

Visando responder ao problema proposto nesta pesquisa, este trabalho se divide em quatro capítulos. Na apresentação, procuramos relatar sobre o motivo do interesse da pesquisa e esta introdução iniciou-se com a apresentação da problematização do estudo, a justificativa,

os objetivos gerais e específicos, as perguntas que motivaram a pesquisa e a estruturação do trabalho.

No primeiro capítulo, será abordado o histórico da Educação Ruralista até a Educação do Campo, salientando as características da Educação do Campo.

No segundo capítulo, será apresentado o referencial teórico direcionado à variação linguística e ao dialeto caipira. Usando a expressão “dialeto caipira” ao falar na variação do povo campesino na perspectiva da colaborar no entendimento de descartar o preconceito e discriminação ainda presentes em relação aos falares caipira, refletindo que não há correto ou errado nos modos de como os sujeitos expressam e comunicam suas ideias e formas de viver.

No terceiro capítulo, será abordada a metodologia e os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, os referenciais curriculares sobre o ensino da língua e sua importância na construção da identidade do povo campesino.

No quarto capítulo, a ênfase será na análise documental dos cursos pesquisados, do programa de monitoria ofertado aos discentes por uma das instituições de ensino pesquisadas procurar-se-á avaliar se o seu direcionamento está preocupado com esta diversidade da linguagem.

Nas considerações finais, merecem destaque as reflexões que procuram responder às perguntas levantadas na pesquisa, descrevendo os limites encontrados e apontando sugestões para futuras pesquisas.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO E NORMATIVAS ORIENTADORAS

Este capítulo visa apresentar o histórico da Educação do Campo, estabelecendo as relações entre Educação do Campo e Educação Ruralista, destacando suas características e abordando a cronologia e legislação relativas ao tema.

As imagens apresentadas a seguir, Fotografia 1, são da Escola Rural da Região de São Silvestre em Campo Largo, Paraná, no Século XX, e imagens da escola na atualidade, Fotografia 2, que seguem as concepções de Escola do Campo, proporcionam o diferencial, além das imagens, na organização do trabalho pedagógico.

Fotografia 1 – Imagens de Escolas Rurais do Município de Campo Largo



Fonte: Fotos resgatadas de moradores da região de São Silvestre / Campo Largo - PR

Fotografia 2 – Imagens de Escolas do Campo do Município de Campo Largo



Fonte: Fotos resgatadas de moradores da região de São Silvestre / Campo Largo - PR

1.1 DA EDUCAÇÃO RURALISTA À EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

Não é possível falar em Educação do Campo sem mencionar a Educação Rural e as legislações brasileiras que a nortearam. Segundo Saviani (1987), a educação está fortemente ligada à estrutura política de um país. É fundamental a reflexão e a compreensão do desenvolvimento da Educação Rural no Brasil, suas relações políticas com o contexto social.

No início do século XX, houve uma redefinição do papel do Estado por conta da transformação do capital agrícola para o processo industrial. Segundo Almeida e Grazziotin (2013), ocorreu uma crescente migração do interior para a cidade. Nessa época, a maioria da população brasileira concentrava-se no campo, mas a necessidade de melhores condições de vida ocasionou um êxodo rural. Muitas vezes, esse êxodo não foi voluntário. Concentração fundiária, grilagem, miséria, fome e violência no campo geraram a degradação das condições de vida dos trabalhadores rurais. Conforme Almeida:

A marginalização e a exclusão social acompanham as populações na saída do campo, não permitindo que se integrem efetivamente à realidade urbana, permanecendo alijadas do processo produtivo onde passam a viver. [...] as pessoas não estavam preparadas profissionalmente para a inserção nas ofertas de trabalho das cidades, por isso não conseguiam ocupação e suas expectativas de uma vida melhor logo se viam frustradas. Restava a marginalização e a exclusão social (ALMEIDA, 2011, p.281).

Conforme Almeida, a saída involuntária das pessoas do meio rural contribuiu para que essa população se sentisse excluída nos centros urbanos, gerando inclusive frustração por não conseguir se organizar no mercado de trabalho, pois sem formação não tinham chances de competir com as pessoas do meio urbano.

De acordo com Silva (2010), muitos documentos e relatórios de pesquisa constataam o descaso com a educação rural, apontando as precárias condições de infraestrutura, a deficiente formação de professores e a educação separada dos interesses e necessidades da população situada fora dos centros urbanos.

Em 1918, aconteceu em Curitiba a Conferência Pela Educação Rural, marcando assim a preocupação a respeito da difusão da educação popular no país. Antônio de Arruda Carneiro Leão, um dos fundadores da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), da qual foi presidente nos anos de 1924 e 1925, defendia o potencial agrícola do país, por meio da valorização do camponês que deveria ter acesso a uma educação de qualidade. Para Leão, "os professores sentiam-se impotentes para desenvolver um bom trabalho" (ALMEIDA, 2011, p.288). A formação docente não era direcionada para esse objetivo, considerando ainda que, na maioria das vezes, os professores eram leigos, ou seja, não tinham nenhuma formação docente.

Visando manter a população no campo, no final da década de 1920, a concepção nacionalista modificou a educação rural para evitar a saída dos jovens do campo, também para incentivar a produção agrícola.

Em 1927, aconteceu a I Conferência Nacional da Educação, retomando o discurso em torno da educação rural. Nessa conferência, Deodoto de Moraes, membro da Associação Brasileira de Educação, apresentou a necessidade de manter o povo campestre no meio rural, atribuindo à escola o seguinte papel:

Cabe à escola propagar as noções que correspondem às necessidades sociais e econômicas da população rural, levantar o prestígio da profissão agrícola, fazendo ver que a cultura da terra é um trabalho honroso e de intensa intelectualidade, despertando e fomentando nas crianças o amor à vida campestre e prática das nobres tarefas de valorização do solo (MORAES, 1997, p.195).

A proposta de valorizar o trabalho do camponês é histórica, mesmo sendo infrutífera.

Desde o início do século XX, discute-se a manutenção do jovem do campo no interior.

É comum confundir Educação do Campo e Educação Rural. Para destacar algumas das diferenças, apresenta-se a Quadro 1 – Educação Rural e Educação do Campo, retirada da III Edição da Escola da Terra, sendo usado como fonte Valdir P. Duarte e Rogéria Pereira Alba ASSESOAR – Centro de Educação Popular (CEP), junho de 2012 e Maria Antônia Souza. A informação segue na íntegra, conforme foi apresentada na III Edição da Escola da Terra em novembro de 2018.

Quadro 1 - Educação Rural e Educação do Campo

(continua)

EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
Para o povo rural	No campo e dos sujeitos do campo
Uniformiza todos os povos do campo, das águas e das florestas.	Reconhece a diversidade dos povos do campo, das águas e das florestas: escola do campo, escola indígena, escola quilombola.
O rural é visto como lugar de atraso, cujo desenvolvimento encontra-se na área urbana ou no avanço do capitalismo agrário, das tecnologias e da produção de matéria prima para exportação.	O campo é tido como lugar de vida, trabalho, cultura e diversidade de produção. Enfatiza a produção agrícola sem o uso de agrotóxicos e a produção para o mercado interno. Lugar de luta e resistência.
As políticas educacionais, formação de professores, materiais didáticos, planejamento de ensino, processo avaliativo são construídos por equipes governamentais. Educadores e educandos são objetos do processo educativo.	As políticas públicas são fruto de diálogo permanente entre as organizações e movimentos de trabalhadores e as instâncias governamentais.
Para produzir matéria prima e mão de obra. Conhecimento técnico para o trabalho.	Fortalecer um Projeto Popular Brasileiro que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa de acordo com os interesses e necessidades da maioria da população.
Aposta na solução da integração do campo às atividades econômicas das empresas.	Integra-se na construção de outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo, apoiado pelo Estado e controlado pelos agricultores e camponeses.
Quer ‘fixar o homem no campo’	Supera a oposição entre campo e cidade.
Tem-se o HOMEM DO CAMPO como sinônimo de atraso. Preserva-se a educação que é necessária para ele.	Tem o homem e a mulher como sujeitos da história e da escola.
Ideologia do capitalismo agrário.	Ideologia da sustentabilidade socioambiental e da transformação do modo de produção capitalista.
Governos determinam gestão educacional.	Movimentos sociais indagam a realidade das escolas rurais e protagonizam experiências coletivas.

Quadro 1 Educação Rural e Educação do Campo

(continuação)

<p>Materiais didáticos vinculados à lógica empresarial.</p>	<p>As experiências coletivas são sistematizadas e passam a constituir memória essencial para a continuidade e aprofundamento da luta por um projeto contra hegemônico de sociedade, campo e educação.</p>
<p>EDUCAÇÃO RURAL</p>	<p>EDUCAÇÃO DO CAMPO</p>
<p>Política de fechamento de escolas.</p>	<p>Possui marcos normativos importantes que dispõem sobre identidade da escola do campo, projetos institucionais, gestão da escola, organização da educação de jovens e adultos, educação infantil e educação especial. Ainda, dispõem sobre a política de fechamento e nucleação de escolas. Em função do expressivo fechamento de escolas no campo, denunciado pelos movimentos sociais, em Manifesto contra o fechamento, foi incluído o parágrafo Único ao artigo 28 da LDB. O referido artigo expressa que o fechamento de escola não poderá ocorrer sem a realização de diagnóstico pelo poder público e sem a participação da comunidade.</p>
<p>Escola como salvadora de um povo incapaz, que precisa ser dirigido pelo Estado.</p>	<p>Concebe as políticas de educação articuladas a outras de garantia dos direitos sociais e humanos do povo que vive no e do campo.</p>
<p>Rural submetido culturalmente à cidade.</p>	<p>Educação de interesse geral dos trabalhadores do país, desde a especificidade do campo.</p>
<p>Estado determina desde a sua estrutura, burocracia.</p>	<p>Educadores/as, educandos/as e moradores/as como sujeitos de educação.</p>
<p>Relação Professor-alunos: hierárquica e de atenção voltada ao cuidado do aluno.</p>	<p>Relação educador-educandos: pretende-se dialógica, mas há um longo caminho a ser percorrido, pois a formação dos professores ainda é bastante tradicional e com pouca atenção à realidade da agricultura familiar e camponesa do país.</p>
<p>Transmissão do conhecimento.</p>	<p>Diálogo e produção de conhecimento.</p>
<p>Material didático e pedagógico produzido por empresas.</p>	<p>Material didático e pedagógico produzido pelos movimentos sociais, universidades públicas. Conteúdos: livros didáticos, demais materiais presentes na escola. Ainda é um desafio, pois se busca um material didático pedagógico que valoriza o trabalho, a cultura, a identidade e a organização dos povos do campo.</p>
<p>Professor/a silencioso cumpre tarefa. Vincula-se a uma concepção bancária de educação que não interroga os conflitos de classe. Trata-se de uma concepção liberal de educação. Escola e professores são fundamentais para “levar o progresso para o campo” e para conter o processo de migração-campo cidade”.</p>	<p>Educadores/as comprometidos, capazes de análise do contexto e das políticas do estado. Vincula-se a uma concepção sociocultural e problematizadora do mundo e da educação. Coloca em evidência a disputa entre dois projetos para o Brasil. O projeto dos povos do campo e o projeto do agronegócio em grande escala. Trata-se de uma concepção libertadora e transformadora de educação.</p>
<p>Avaliação: centrada na “devolução dos conteúdos ensinados em aula”. Notas, diários, seriação, preocupação com os exames nacionais e com o rendimento escolar”.</p>	<p>Avaliação: pretende-se diagnóstica, crítica e autoavaliativa. Criam-se ciclos de formação. Busca-se a superação da seriação e da formação disciplinar.</p>
<p>Estudar com objetivo restrito à titulação.</p>	<p>Estudo para recriar-se pessoal e pedagogicamente.</p>

Quadro 1 - Educação Rural e Educação do Campo

(Conclusão)

Planejamento individual, por disciplina, restrito ao livro didático centrado no livro didático e na ideologia do Brasil Urbano. Projeto Político-Pedagógico idêntico ao das escolas urbanas. Há forte presença de agentes externos à escola participando das semanas pedagógicas e da elaboração dos projetos político-pedagógicos, materializadas em assessorias empresariais e palestras motivacionais.	Planejamento coletivo e interdisciplinar, preocupação com a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e do planejamento do ensino. Formação inicial e continuada de professores pensada a partir de um projeto transformador de sociedade, organizado em diferentes tempos e espaços educativos mediante a concepção de formação em Alternância.
---	---

Fonte: DUARTE, V P.; ALBA, R. P. e SOUZA, M. A. Tabela apresentada na III Edição da Escola da Terra, elaborada a partir de dados dos autores.

Os aspectos abordados no quadro são essenciais, haja vista a visão de homem que, na Educação Rural, é “sinônimo de atraso” e, na Educação do Campo, é apresentado como “sujeito protagonista de sua própria história”. Pelos aspectos históricos que serão apresentados na sequência, destaca-se um indivíduo dominado, que recebe tudo pronto, como ser ruralista e um indivíduo que participa de sua história, como “Homem do Campo”.

A Educação Rural foi contemplada pela primeira vez na Constituição de 1934, mesmo já tendo havido outras duas constituições, a de 1824 e 1891, e as características do país serem direcionadas para uma economia agrária. Somente no século XX, houve interesse em fixar a população do campo no campo. Até então fica claro o descaso para com esta população:

O Brasil mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 a 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública, a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo (NASCIMENTO, 2009, p.160).

Na citação de Nascimento, destaca-se a falta de políticas públicas do governo direcionadas para a população do campo. Mesmo sendo um país altamente agrário, a percepção política para o povo brasileiro era de latifúndio e trabalho escravo, ou seja, sem reconhecer seus direitos.

Na Constituição de 1934, parágrafo quarto do artigo 121, destaca-se a importância de fixar a população do campo no campo:

§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).

Nesse parágrafo, a maior legislação do país destaca na Educação Rural, a importância

de “cuidar”, no sentido de fazer com que este aluno permaneça no campo, mas não como uma educação para a autonomia, pois propõe regulamentação que dê preferência para manter o camponês na zona rural, inclusive com aproveitamento de terras públicas. Percebe-se que, mesmo com pequenos avanços, são leis que vêm de cima para baixo, sem a participação dos envolvidos nessa modalidade educacional.

Especificamente quanto aos investimentos voltados à educação, no artigo 156 da Constituição de 1934, foram destacados os seguintes valores:

Art. 156. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos que vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único: Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934).

Com essa lei, ficou estabelecido o mínimo a ser aplicado no setor educacional incluindo os investimentos nas zonas rurais. As cotas de vinte por cento de impostos para a aplicação de ensino nas zonas rurais foram consideradas uma vitória.

Essa legislação foi alterada com a Constituição de 1937, com o Estado Novo estabelecido por Getúlio Vargas, que propôs uma Pedagogia Ruralista. A ideia era a escola assumir o papel de construir um novo homem, levando ao povo camponês a mentalidade de permanência no espaço rural, desenvolvendo uma educação com a intenção de controlar as tensões e conflitos da aceitação da pobreza e esquecimento das políticas públicas para esse povo desfavorecido.

De 1942 a 1946, foram regulamentadas novas reformas de ensino conhecidas como “Leis Orgânicas do Ensino” sendo um total de seis decretos-leis direcionados ao Ensino Primário, Secundário, Industrial, Comercial, Normal e Agrícola. Dessas leis, podemos citar o artigo 15 da Lei Orgânica do Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que se refere ao período letivo e de férias, fixando segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima e, nas zonas rurais, quando possível pelo período da colheita.

No artigo 44 do Decreto-Lei nº 8.529/1946, estabeleceu-se que os proprietários agrícolas e empresas, em cuja propriedade localizavam-se escolas de ensino primário, deveriam facilitar e auxiliar para que a obrigatoriedade escolar fosse cumprida, “Permitindo”, assim, que o aluno pudesse frequentar a escola e ao mesmo tempo desenvolver seu trabalho no campo, já que com essa organização, as escolas ficariam mais próximas das casas dos alunos. As mudanças, adaptações e interesses que ocorreram eram para atender ao interesse da classe dominante e foram determinadas pelo capital (muitas vezes colocavam-se para atender aos

fazendeiros). Mais de meio século depois, as adaptações do calendário escolar às especificidades regionais do povo do campo ainda não foram cumpridas.

Essa mesma lei, em seu artigo 50, destacou a formação e função do professor para trabalhar nas escolas das zonas rurais.

Art.50. Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, classes de alfabetização em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos. (BRASIL, 1946).

Essa legislação determina que, assim como em outros momentos da história da educação brasileira, a formação docente foi realizada de forma emergencial. O trabalho dos professores voltava-se mais aos cuidados, com instruções mínimas que deveriam “ajudar” o aluno camponês a realizar seu trabalho e permanecer no campo; e menos ao aspecto pedagógico, que levaria o aluno a perceber-se como integrante do meio rural, como um ser transformador.

Na época, o povo do campo era associado ao personagem Jeca Tatu de Monteiro Lobato, personagem muito presente nos almanaques, como um ser esquisito, feio, cuja maioria dos problemas sociais estava relacionada à ignorância e falta de higiene.

As escolas primárias isoladas foram incentivadas pelo artigo 47 do Decreto-Lei nº 8530, que estabelecia que cada curso normal regional deveria manter no mínimo duas escolas primárias isoladas.

Na lei 4.024 de 1961, encontramos alguns pontos relacionados ao ensino no meio rural. O artigo 32 estabelece a responsabilidade dos proprietários rurais que possuem um número grande de funcionários: esses devem manter escolas rurais primárias para as crianças que moram em suas terras ou possibilitar condições para frequentarem escolas próximas. (BRASIL, 1961). Ou seja, com o artigo 32 o Estado ausenta-se ainda mais da responsabilidade de promover a educação a estes povos.

Já o artigo 57 abordava a formação dos professores: “A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhe prescrevem a integração no meio” (BRASIL, 1961). Essa formação acontecia nas escolas urbanas e era direcionada para a formação dos professores que poderiam trabalhar na zona urbana ou rural.

Nesta mesma lei, o artigo 105 abordava a responsabilidade do poder público para com as escolas na zona rural. Mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692, em

alguns aspectos contemplou o meio rural, porém tais alterações não foram realmente significativas para essas escolas.

Mesmo encontrando na lei informações de que o ensino de 1º e 2º Graus deveria contemplar as peculiaridades locais, pelo fato de isso não estar muito claro, não houve entendimento de que a zona rural deveria ter um currículo específico, em que se levasse em consideração sua realidade:

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (BRASIL, 1961).

Considerando a legislação de 1961, que estabelecia a adaptação e a permanência da população do campo no campo, respeitando as vocações e atividades profissionais próprias da zona rural, não foi implantado esse currículo e o trabalho docente não teve tal foco.

No início da década de 1960, pouco se falou da educação rural, já que a organização escolar ficou a cargo dos municípios, segundo a Lei 4.024/61. Esse fato levou a educação rural a um declínio ainda maior, tanto nos planos pedagógicos, quanto administrativos e financeiros. Segundo Lira, o espaço rural no setor educacional não conseguiu desenvolver-se por conta da falta de investimento, já que os poucos programas que aconteceram foram pontuais e ocorreram na região do Norte e Nordeste, com a intenção de erradicar a pobreza dessas regiões.

Após 1961, tiveram início as ações dos Centros Populares de Cultura - CPC e do Movimento Educacional de Base – MEB, que era liderado pela Igreja Católica. Esses e outros movimentos surgiram visando à ação de preparação para a independência com a intenção de tornar as pessoas capazes de entender e lutar pelas mudanças na sociedade.

Segundo Paiva (1973), os idealizadores o definiam como “um movimento de cultura popular com características e metodologias próprias que partia de uma educação sistemática para alcançar mais profundidade na atuação educativa sobre as comunidades”. Esses movimentos não eram reconhecidos pelo Ministério de Educação (MEC).

No período da Ditadura Militar, a Educação Rural foi abafada no país. A Lei 5.540/68 da Reforma do Ensino Superior e a Lei 5.692/71 da Estruturação do Ensino Primário e Médio visavam à criação de mecanismos de controle de manutenção da ordem.

A escola rural deixa de crescer e passa à estagnação com a suspensão das Campanhas Rurais e os Movimentos Populares de Cultura. A Lei 5.692 de 1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) foi marcada por tentar dar um cunho profissionalizante à educação, mas

isso não se efetivou no espaço urbano, onde faltavam professores especializados e havia escolas sem espaço físico para as atividades pedagógicas. O que dizer então das escolas rurais? Essas, em sua maioria, eram multisseriadas e tinham professores que, além de dar aulas, desenvolviam as tarefas de serviços gerais e merendeira.

Na década de 1970, o descaso para com a educação rural manifestou-se com o altíssimo índice de analfabetismo, que, segundo dados do Censo Demográfico do IBGE, era de 33,7%, considerando jovens de 15 anos ou mais.

Surgiram, assim, as propostas do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), estabelecido entre 1975 a 1979 e o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSDEC), entre 1980 a 1985.

O número de analfabetismo diminuiu e na década de 1990 era de 19,7%. Esse fato levou muitos pesquisadores para dentro das escolas, mas como tratava-se de uma pesquisa de “cima para baixo”, direcionava-se às precariedades da aprendizagem dos alunos, à evasão escolar e à repetência, dentre outros. Essas pesquisas geravam coletas de dados sem ações direcionadas e sem ações específicas para o meio rural. A proposta era rever os índices, melhorando o percentual de alfabetizados, sem destacar a importância do trabalho no meio rural.

Nas décadas de 1980 e 1990, houve um importante crescimento da pós-graduação no Brasil, aumentando assim a preocupação para com a educação popular, com as diferenças sociais e culturais, a pluralidade de ação dos sujeitos.

Através de pesquisas realizadas nessas décadas foi possível perceber que havia interesse da parte de alguns grupos de pesquisadores em conhecer como se dava a interação entre os alunos, os professores e o espaço em que a escola está inserida. Percebeu-se que as interações e saberes que aconteciam nas escolas não se davam da mesma maneira, pois eram específicas de cada realidade.

Segundo Simões e Torres (2011), a educação rural não dava conta de atender a aprendizagem e as necessidades dos alunos, principalmente por duas razões: os estudantes tinham que percorrer grandes distâncias para poderem continuar seus estudos e a proposta pedagógica não condizia com a proposta de educação local – o ambiente do campo continuava evidenciado como um local de atraso que não considerava a diversidade dos povos.

A Educação do Campo pode ser lembrada no silenciamento dos órgãos governamentais, no desinteresse pelo rural nas pesquisas educacionais e sociais, sendo um ponto que preocupa o histórico da educação brasileira.

No início do século XXI, apenas 2% das pesquisas realizadas eram relacionadas à questão do campo e nem 1% tratava de pesquisas específicas da educação escolar no meio rural. Segundo Arroyo (2009), o movimento Por Uma Educação do Campo nasceu para denunciar esse esquecimento.

Historicamente, podemos constatar que até na década de 1980 houve mais intensamente o reconhecimento de educação como direito humano. E o grito que se fez ouvir foi o seguinte: “Educação, direito de todos e dever do Estado” (ARROYO, 2009). No entanto, nesse momento tão importante para a Educação Brasileira tal grito não chegou ao campo.

E mesmo falando-se em direito à educação, essa concepção ficou desvinculada de uma luta por cidadania, pois homens, mulheres, crianças e adolescentes, mesmo que não excluídos desse grito, não foram incluídos nele com suas características, não conseguindo assim chegar à concretude humana e social para tornar esses direitos uma realidade. Previsto na Constituição, o direito à educação deve estender-se a todos (BRASIL, 1988).

Questionando o porquê de o movimento progressista e o movimento docente não terem incluído o povo do campo como sujeitos de direito e, junto com ele seus pedidos, a escola rural foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro ao qual foi negado, a olhos vistos, o acesso aos avanços (ARROYO, 2009).

A Educação do Campo, então, firma-se a partir desse olhar e desses questionamentos. Não parte do princípio de que a vida no campo é um atraso, inferior, arcaica, mas, sim procura mostrar o papel do campo como um projeto de desenvolvimento, um espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, mostrando que estes sujeitos possuem uma história e direitos, a Educação do Campo, segundo Arroyo (2009) torna-se movimento e ação, intervenção, reflexão, qualificação.

Com o artigo 205 da Constituição de 1988, percebe-se que a educação de qualidade também destina-se à população do campo, pois a educação fica definida como um direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988).

A Educação do Campo passa, em 20 de dezembro de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), a ser entendida como a educação que ocorre nas instituições escolares localizadas no espaço rural, mas infelizmente também encontramos lacunas nas novas orientações.

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).

Esse artigo da atual LDB descreve o que é importante considerar na educação do campo. Porém, segundo Leite (1999), ainda faltam evidências relacionadas aos sujeitos que fazem parte da escola do campo, mesmo orientando para a construção de um plano pedagógico condizente com a vida do campo.

Outros autores, como Caldart (2012), apresentam dados sobre como nasceu a Educação do Campo:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2012, p.15).

A autora afirma que a Educação do Campo é resultado de movimentos sociais e lutas de trabalhadores sem-terra, de suas experiências de educação e sua busca pela afirmação de identidade desse grupo. Tal conceito é confrontado com o conceito de educação rural que não está propriamente ligado às características do povo camponês.

Por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1 de 03/04/2002, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No ano de 2008, essas diretrizes precisaram ser revisadas pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 28/04/2008, que estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

No estado do Paraná, no ano de 2010, a legislação foi muito rica para essa área. Destacamos as seguintes normativas:

- A Instrução Conjunta n. 001/2010 – SEED/SUED/SUDA: passa orientações sobre estratégias para elaboração e implementação de um plano de trabalho integrado voltado para a Educação do Campo.
- Instrução nº 007/2010 – SUEDE/SEED: instrui quanto à concepção do Projeto Político Pedagógico.
- Parecer CEE/CEB nº 1011/2010 de 06/10/2010: institui a Educação do Campo como uma Política Pública.

Essas legislações, retiradas do site da Secretaria de Educação do Paraná, apoiadas em outras específicas da área de conhecimento, estabeleceram as normas e diretrizes para o funcionamento dessa modalidade de ensino no estado.

1.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS CARACTERÍSTICAS

A noção de Educação do Campo vem se fortalecendo principalmente após a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, em 1998. É resultado de debates e discussões da política de educação rural, propostos por movimentos sociais do campo, que buscam participar da organização do ensino direcionado para este grupo: “[...] Educação do Campo, cuja essência encontra-se na luta por uma política pública orientada pelos próprios trabalhadores do campo e na problematização do campo brasileiro como lugar de confrontos e lutas sociais” (SOUZA, 2009, p.4).

A proposta não é apenas alterar a nomenclatura de Educação Rural para Educação do Campo, mas sim alterar os princípios que embasam o ensino para pessoas que vivem no interior. É preciso rever aspectos que chamam a atenção e que ainda hoje estão presentes nas escolas, tais como conteúdos escolares marcados pela cultura urbana em que não se leva em conta a cultura “da roça”, dos faxinais, da população do campo, com livros didáticos fortemente marcados pelo capitalismo, competição e consumismo. São realidades principalmente de municípios em que os educadores têm baixa escolaridade e pouca preocupação por parte das políticas públicas em dar condições para a melhoria do ensino em escolas do campo, sem propor participação dos professores em formações continuadas.

De acordo com Maria Antônia de Souza (2008), no contexto da educação do campo há pelo menos oito aspectos que podem e devem ser relacionados à educação formal:

- 1) Participação dos professores em processos de formação continuada;
- 2) Propostas de diminuição da rotatividade de professores, possibilitando a formação e inserção de pessoas do lugar no trabalho pedagógico das escolas;
- 3) Reivindicações dos movimentos sociais quanto a permanência das escolas do campo e demandas quanto aos conteúdos escolares. Reivindica-se que os conteúdos escolares valorizem a cultura dos povos do campo e que façam ampliar os conhecimentos já adquiridos pela população em sua experiência de vida;
- 4) Discussão, em praticamente todo o território nacional, sobre a Educação do Campo, mediante a realização de seminários estaduais e conferências nacionais, que colocam, na ordem do dia, políticas públicas de educação aos povos do campo, segundo suas necessidades;
- 5) Diversificação das experiências educativas no campo, a exemplo das Casas Familiares Rurais, escolas-Família Agrícola, Escolas Itinerantes etc.;
- 6) Experiências de parcerias entre universidades, movimentos sociais e governos, na realização de Educação Superior voltada aos povos do campo, particularmente aos

assentados da reforma agrária, como resultado da ação dos movimentos sociais e, mais precisamente do MST;

7) Fortalecimento do debate sobre educação e movimentos sociais do campo; criação de grupos de estudos e pesquisas sobre o tema e, com isso, a ampliação do número de teses e dissertações que se dedicam à compreensão e contribuição na construção de uma política pública de educação dos povos do campo;

8) Fortalecimento da concepção de Educação em Alternância – com a organização do trabalho pedagógico muito próxima ao que discute Pistrak em sua obra Fundamentos da escola do trabalho. (SOUZA, 2008, p.46).

Esses aspectos de destaque na Educação do Campo propostos por Souza (2008) são primordiais para o desenvolvimento dos alunos atendidos nessa modalidade de ensino, considerando que são itens que já deveriam ser atendidos.

Desses aspectos, surgem outras questões que devem ser consideradas para reflexão e discussão, que estão presentes na Educação do Campo, como as classes sociais, relações de trabalho, prática social, organização e consciência política.

É comum encontrarmos no campo produtores que lutam pela produção de pequenas escalas e outros que acumulam terras e aumentam a produtividade voltada à exportação. Normalmente, é no segundo grupo que encontra-se resistência aos movimentos sociais que buscam organizar-se por exemplo, como associações e cooperativas. Percebe-se, então, que é preciso recuperar a escola pública como categoria histórica para a compreensão da formação escolar da classe trabalhadora, e, com isso, recuperar a ideia de que a escola é o local em que as pessoas podem aprimorar seus conhecimentos e adquirir novos conceitos, efetivando assim a participação dos trabalhadores, os quais não serão mais considerados apenas público da instituição.

O Brasil, na sua imensidão territorial, leva-nos a pensar sobre a questão do campo em algumas regiões, nas quais encontram-se sujeitos organizados em movimentos sociais, o que possibilita uma prática consciente. Mas, na maior parte dos estados encontra-se a realidade do trabalho individual de pessoas que não conhecem seus direitos de cidadãos. Regiões que apresentam maior participação e organização política não partidária entre os povos tendem a organizar ações que se voltem para as inquietações e aprofundamento dos conhecimentos da humanidade, para a construção de uma sociedade mais igualitária e mais participativa.

Nas escolas do campo, devem haver estudos que provoquem tanto os alunos como os professores, que gerem inquietações e relações com o que se vive e o que não se conhece, assim como uma busca por conhecer locais e estabelecer relações sociais.

O olhar do aluno precisa ser de sujeito histórico, toda a comunidade escolar deve enxergar-se como sujeito que contribui para a história nas escolas do campo.

Segundo os dados coletados pela Organização Poliana Pardal, do Observatório da Educação, Núcleo UTP (2011), é possível perceber que até mesmo pelo pequeno número de alunos das turmas da Educação do Campo, nem sempre todas as escolas participam do Sistema de Avaliação Nacional. No caso da Provinha Brasil, que precisa de um número mínimo de 20 alunos para ser realizada, por vezes, as escolas do campo não participam das avaliações por não terem esse número mínimo de alunos.

Na tabela a seguir, Tabela 1, são apresentadas as escolas, por regiões, com IDEB, ou seja, com avaliação realizada e sem IDEB, ou sem avaliação, dentro do estado do Paraná.

Tabela 1 - Relação de Escolas do Campo no Estado do Paraná, com e sem IDEB

DADOS ESTADUAIS DO IDEB		
REGIÃO	ESCOLAS COM IDEB	ESCOLAS SEM IDEB
CENTRO OCIDENTAL	3	30
CENTRO OCIDENTAL	31	94
CENTRO SUL	48	214
NOROESTE	4	20
METROPOLITANA DE CURITIBA	68	254
NORTE PIONEIRO	11	95
OESTE	29	122
SUDESTE	45	190
SUDOESTE	23	133
NORTE CENTRAL	14	115
TOTAL DE ESCOLAS	276	1267
TOTAL DE ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO ESTRADO DO PARANÁ		1543

Fonte: Organização Poliana Pardal. Observatório da Educação, Núcleo UTP (2011).

A tabela 2 apresenta o resultado das avaliações realizadas nas Escolas do Campo do Estado do Paraná. A maioria dos avaliados ficaram entre 4,0 e 4,99.

Tabela 2 - IDEB das Escolas do Campo no Estado do Paraná

REGIÃO	ESCORE NO IDEB					
	0-2,99	3,0-3,99	4,0-4,99	5,0-5,99	6,0-6,99	7,0-7,99
CENTRO OCIDENTAL		0	1		0	0
CENTRO ORIENTAL		4	5	2	0	0
CENTRO SUL		3	25	8	1	0
NOROESTE		0	3	1	0	0

Fonte: Organização Poliana Pardal. Observatório da Educação, Núcleo UTP (2011).

Tabela 3 - IDEB das Escolas do Campo no Estado do Paraná

METROPOLITANA DE CURITIBA	4	36	5	1	1
NORTE PIONEIRO	2	6	2	1	0
OESTE	0	0	4	5	0
SUDESTE	1	21	2	1	0
SUDOESTE	0	8	1	4	0
NORTE CENTRAL	2	8	2	2	0
TOTAL ESCOLAS POR REGIÃO	6	133	9	15	1
TOTAL ESCOLAS NO ESTADO	276				

Fonte: Organização Poliana Pardal. Observatório da Educação, Núcleo UTP (2011).

De acordo com as tabelas apresentadas, de um total de 1543 escolas paranaenses, somente 276 conseguiram realizar o exame. Essa pequena amostra não é suficiente para analisar de forma adequada os resultados das escolas, nem para compreender sua realidade.

Discentes que estudam em ambientes não urbanizados podem ser prejudicados, seja pelo não cumprimento da carga horária docente, seja por fundamentos e princípios curriculares fora de contexto, o que pode afetar seu desempenho.

Por meio de pesquisa realizada a partir de dados de Censos Escolares, nas Escolas ou Colégios do Campo do estado do Paraná, verifica-se que a distância das escolas do campo em relação aos centros urbanos, muitas vezes afeta o cumprimento da carga horária diária de aulas que devem ser ministradas. Constata-se que, nas escolas no campo, de Ensino Fundamental e Ensino Médio, perdem-se, diariamente, de 30 a 40 minutos de aula, pelo fato de, nessas escolas, os professores iniciarem suas atividades depois das oito horas da manhã e terminarem às onze horas e quarenta e cinco minutos, quando comparando-as ao horário de aulas de várias escolas urbanas, que no mesmo turno iniciam suas atividades às sete horas e trinta minutos e encerram às doze horas.

Entender as ações educativas na diversidade que formam os processos sociais, políticos, culturais e formação do ser humano na própria sociedade em que está inserido é importante para a compreensão da necessidade da construção de um currículo próprio para as escolas do campo, pois muitas vezes o conteúdo é trabalhado de maneira fragmentada, sem relação com o cotidiano dos alunos.

As propostas curriculares precisam abordar conteúdos que busquem coerência entre teoria e prática, entre o que se estuda e a realidade em que a escola está inserida. E partindo desse ponto, a escolha destes conteúdos deve permitir aos educandos aprender a pensar sobre o que se faz, o que se estuda e o que se pensa.

Os saberes ligados ao mundo do conhecimento, do processo ensino e aprendizagem devem ser abordados de forma clara e com propriedade. É fundamental a todo educando

dominar conhecimentos básicos propostos nas diretrizes curriculares. Segundo Caldart (2004), trabalhar com diferentes saberes significa não hierarquizá-los.

Considerando que existam diferentes formas de apropriação e produção do conhecimento, o papel da escola é levar à reflexão coletiva estes saberes, auxiliando dessa forma a construção de uma nova visão do mundo e de sua identidade, buscando a humanização e aprimoramento da formação humana. “É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário” (FREIRE, 2011, p.26). Temos como função maior formar o cidadão completo, com responsabilidade, ética, pronto para atuar na sociedade, indiferentemente se é na educação urbana ou na do campo.

Faz-se necessário romper paradigmas e preconceitos sobre a Educação do Campo, pois simplesmente não se pode ignorar que a Educação iniciou com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Encontramos textos referentes aos pontos fundamentais da proposta de Educação da MST que trazem o sentido da apropriação da escola pública por um movimento social organizado.

Atualmente o MST acompanha o trabalho de aproximadamente 950 escolas dos anos iniciais, 50 escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, atinge cerca de 40 mil alunos e 1.800 professores, assim como alfabetização de jovens e adultos e escolas de Ensino Médio. (SAVELI, 1999, p.61).

Segundo Caldart (2004), o processo educativo transforma camponeses sem autoestima ou coragem de posicionar-se diante daqueles que se julgam superiores, em seres que desafiam os poderes constituídos, conseguindo olhar direto nos olhos de seus opositores exigindo seus direitos.

A questão da escolarização e do domínio do conhecimento sempre foi muito forte em movimentos sociais como o MST, mas a preocupação principal está relacionada ao tipo de escola pela qual lutam: esta não pode ser uma escola nos moldes tradicionais. Daí o questionamento para organizar uma escola nos assentamentos, tendo como princípio fundamental que todo conhecimento deve partir da realidade dos alunos.

Ao questionar quem são os povos pertencentes ao campo, segundo Fernandes (2013), cita-se o exemplo dos descendentes de imigrantes europeus, os quilombolas, os indígenas, os pescadores, os caiçaras, os caboclos, os boias-frias, os seringueiros, os povos da floresta, os caipiras, os peões, os lavradores, os posseiros, os sem-terra, os roceiros, os sertanejos, os mineradores etc. (FERNANDES, 2013).

De acordo com a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seu artigo 105, a Educação Rural era uma estratégia de contenção do êxodo rural. “Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

A Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais e profissionais da educação do meio rural rompe com essas ideias e esse mesmo movimento social leva a reflexões de que a Educação do Campo deve orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas ao povo do campo, reconhecendo essas pessoas como sujeitos que devem ser protagonistas e não coadjuvantes de sua própria história.

Pode-se constatar que, antes dos anos 80, não houve um momento na história da educação em que o estudo de políticas públicas educacionais partiu do campo para o campo, sempre se deu da cidade para o campo.

Segundo Caldart (2004), tratava-se de uma proposta de sujeitos da cidade para sujeitos do campo e não sujeitos do campo para sujeitos do campo, de pessoas que conhecem a realidade.

Assim, pode-se dizer que o povo campestre está lutando por uma educação que seja no campo e do campo. No campo, porque o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive e não ser obrigado a ter que ir para a cidade para encontrar educação de qualidade, cursos técnicos e graduação. Do campo, porque o povo tem direito a uma educação pensada a partir de sua realidade, com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Deve-se pensar sempre que a educação não é um serviço ou uma política de troca, mas, sim, um direito humano. Essa luta deve ser verdadeira e envolver toda a sociedade para que assim se consiga universalizar o acesso de todo o povo à educação, independentemente de sua raça, classe social ou local em que mora.

Por trás das dificuldades de acesso, informação, locomoção e da frieza com que são mostrados os dados e resultados de avaliações nacionais vivem brasileiros com situações específicas que compõem a vida do campo. E a formação desse povo precisa ser articulada para que se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção do seu destino.

Pesquisas realizadas em cidades do interior dos municípios do estado do Paraná até a década de 1990 mostraram que os próprios Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas rurais eram elaborados nas Secretarias Municipais de Educação e muitas vezes a Comunidade Escolar não era chamada ou consultada para a elaboração desse tão importante documento.

Mesmo com a intenção de fazer o melhor possível, não se reconhecia o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, como pessoas capazes de contribuir.

O Projeto Político Pedagógico – PPP, deve expressar comunidade local em que está inserida, as bases em que foi construída e aí os profissionais da educação devem assumir sua posição. Não fazendo vista grossa a uma educação oferecida que muitas vezes é fraca, frágil e sem comprometimento político, onde os camponeses são tratados com indiferença. (HILÁRIO, 2010, p.81).

Caldart (2004) destaca aspectos importantes da organização do trabalho pedagógico na escola que compõem o PPP e que necessitam ser acompanhados permanentemente, como um desafio que leva ao avanço na construção da Educação do Campo: a socialização ou vivência de relações sociais, respeitando as pessoas na vida diária da escola e não buscando moldá-las ao formato da sociedade atual; construção de uma visão do mundo em que a escola compreende que cabe a ela fazer com que os alunos tenham acesso à ferramentas culturais que auxiliam a leitura da realidade; o cultivo das identidades, trabalhando e ajudando o aluno a construir a visão de si mesmo e do mundo em que está inserido; e a socialização e produção de diferentes conhecimentos. (CALDART, 2004).

Ainda de acordo com a autora, o processo da construção do Projeto Político Pedagógico para as escolas, sejam elas do campo ou da cidade, precisa estar acompanhado de outros elementos fundamentais:

1. Formação humana vinculada a uma concepção de campo.
2. Luta por políticas públicas que garantem o acesso universal à educação.
3. Projeto de educação dos e não para os camponeses.
4. Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo.
5. Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura do campo.
6. Valorização e formação dos educadores.
7. Escola como um dos objetos principais da Educação do campo. (CALDART, 2004, p.22).

Esse movimento iniciou na Educação do Campo, que teve seu princípio a partir da luta dos povos do campo, mas não quer dizer que não possa servir de princípios universais para a construção de uma educação para toda a classe trabalhadora.

Para atingir resultados propostos pelo PPP, é importante compreender este documento como instrumento de ação política pedagógica, compreendendo que as ações propostas no documento podem refletir de forma significativa na qualidade de ensino. Hamilton de Moraes Gordo (2014), em um artigo sobre escola do campo, propõe que:

O Projeto Político-Pedagógico constitui-se em instrumento de ação político-pedagógica e de gestão, na medida em que possibilita a manifestação dos desejos e aspirações da comunidade em termos da educação das crianças e jovens, e norteia todo o processo educativo desencadeado pela escola. Nesse sentido, não pode ser visto apenas como produto ou resultado de um trabalho de definição de finalidades e linhas de ação. (GORDO, 2014 p.8).

O caminho para o resultado de uma escola do campo com qualidade de ensino está atrelado ao desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico que respeite as características locais, ou seja, desenvolvido pela sociedade local e não imposto, a partir de uma proposta “do campo para o campo”.

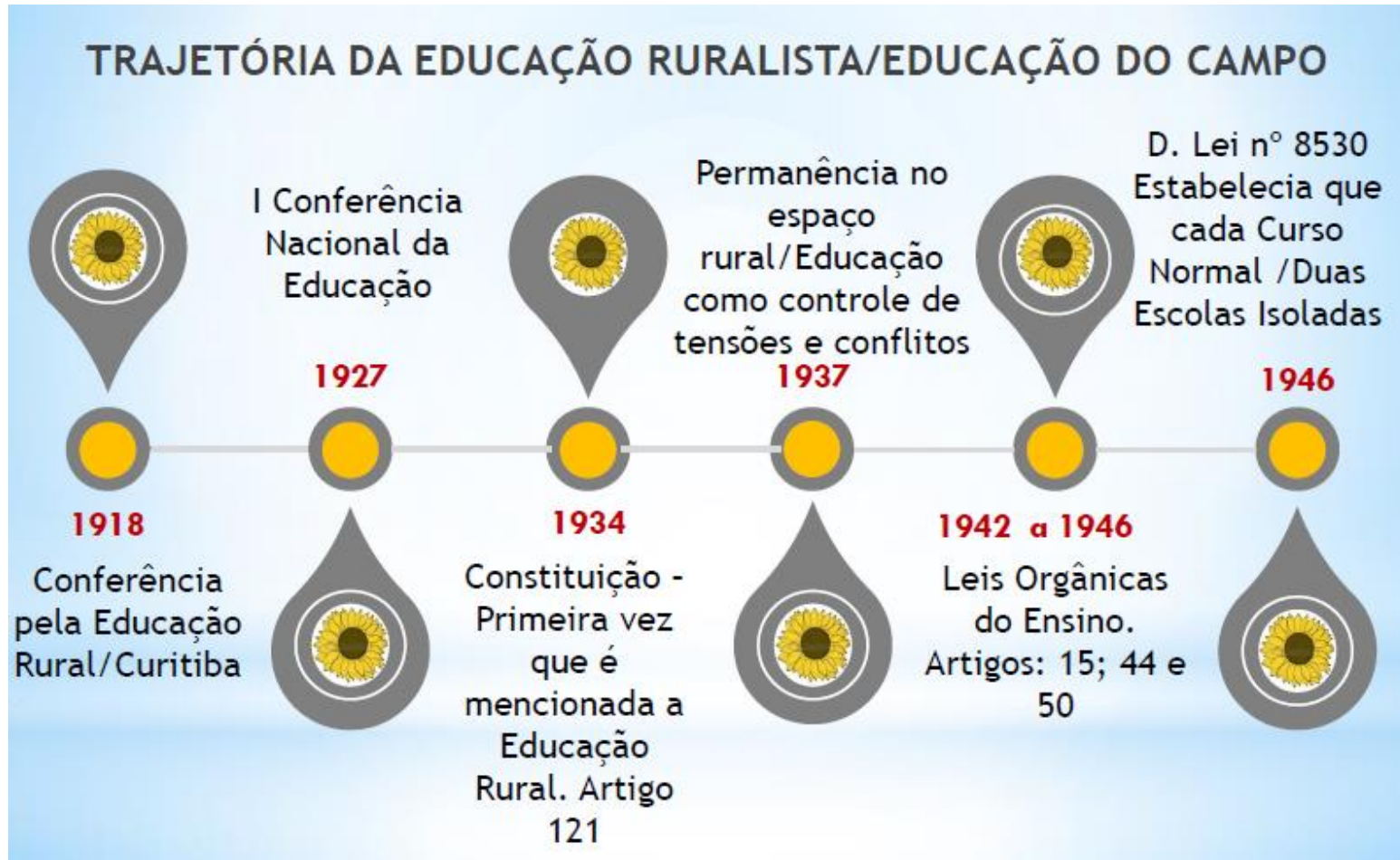
Este capítulo teve o objetivo de apresentar o histórico da Educação do Campo, suas principais leis e características.

Na sequência, focaremos na questão do ensino de língua na formação de professores, considerando que, no contexto da Educação do Campo, essa discussão passa pelo debate sobre a pedagogia da Variação Linguística e pela compreensão do que é o dialeto caipira, de modo que seja possível formar professores que respeitem a variedade de língua e a bagagem cultural do povo campesino.

Na sequência, Figura 1, será apresentada a linha do Tempo da Trajetória da Educação Ruralista/Educação do Campo de acordo com a legislação brasileira.

Figura 1 – Linha do Tempo da Trajetória da Educação Ruralista/Educação do Campo

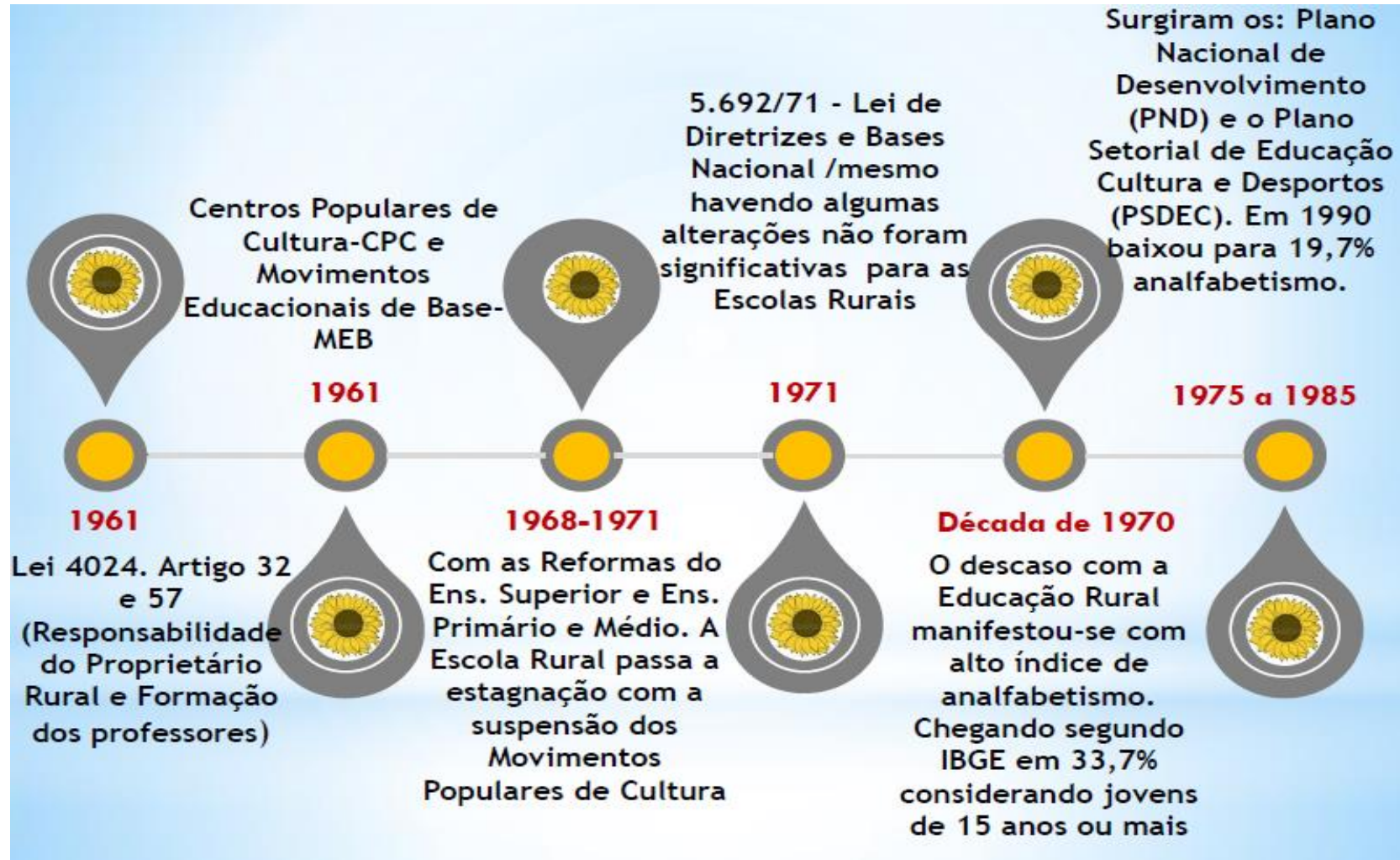
(continua)



Fonte: Elaborada pela própria autora (2019). SKRZYPIETZ, C. M. A. Dados retirados de Legislações Brasileiras sobre Educação Ruralista/ Educação do Campo – entre 1918 - 2010.

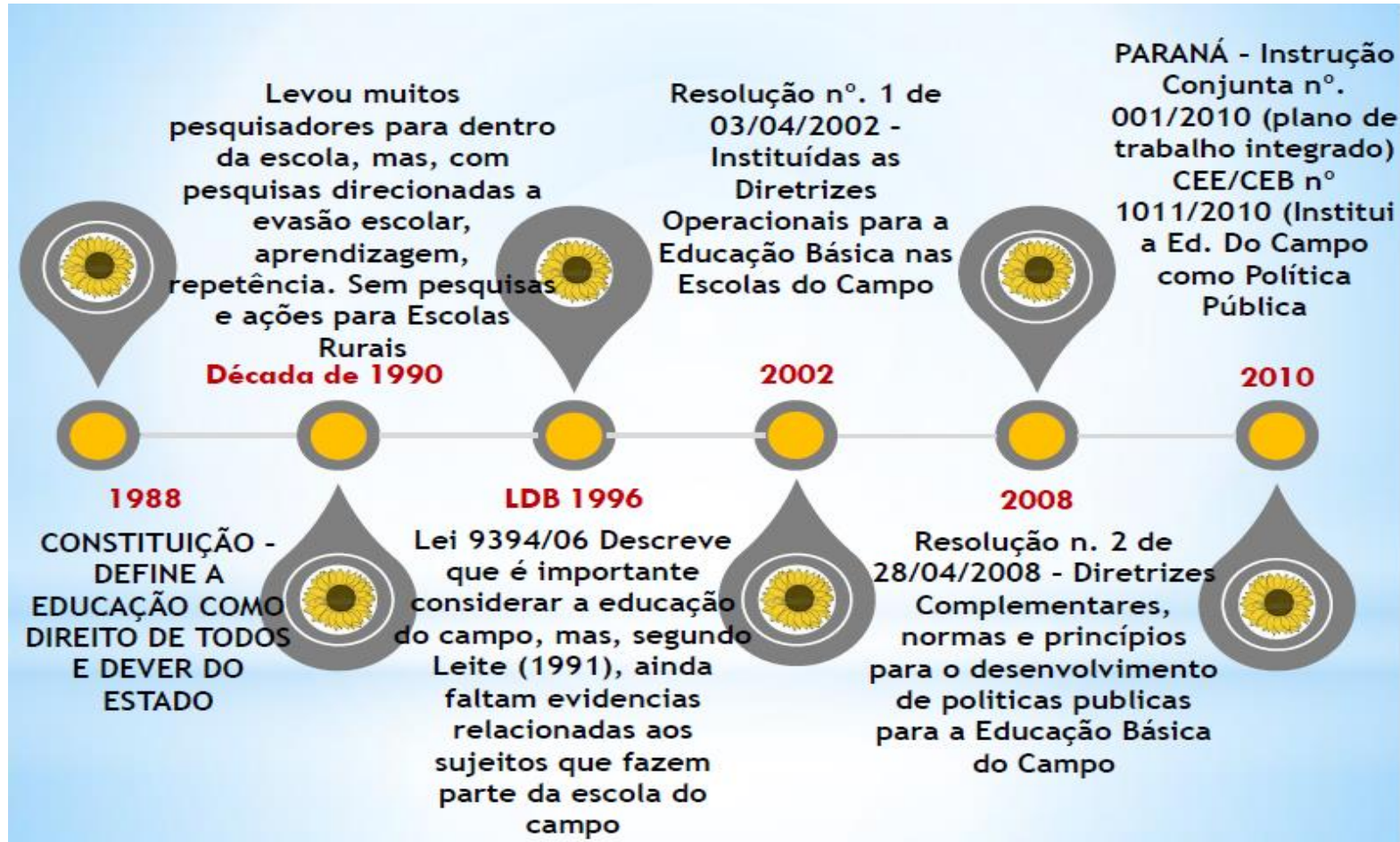
Figura 2 – Continuação da Linha do Tempo da Trajetória da Educação Ruralista/Educação do Campo

(continuação)



Fonte: Elaborada pela própria autora (2019). SKRZYPIETZ, C. M. A. Dados retirados de Legislações Brasileiras sobre Educação Ruralista/Educação do Campo – entre 1918 – 2010.

Figura 3 – Continuação da Linha do Tempo da Trajetória da Educação Ruralista/Educação do Campo



Fonte: SKRZYPIETZ, C. M. A. Dados retirados de Legislações Brasileiras sobre Educação Ruralista/Educação do Campo – entre 1918 – 2010.

CAPÍTULO II

ENSINO DE LÍNGUA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Neste capítulo serão abordados assuntos sobre o ensino de língua e a Variação Linguística, relacionando a importância da formação do docente para o uso da língua formal e o saber utilizá-la de forma escrita e oral.

O domínio da língua formal ou norma culta faz-se necessário para direcionar, academicamente e profissionalmente, os alunos que se tornaram serem socialmente ativos. Ter respeitadas as características regionais, inclusive a fala, que, com omissão ou trocas de algumas de letras, possam ser direcionadas de forma a contribuir para a formação dos alunos.

Historicamente serão apresentadas informações que contribuem para a compreensão de que nem tudo o que é falado de forma diferente, ou seja, os dialetos, pode ser considerado “erradas”, pois podem ser heranças culturais.

Segundo Cagliari (2002, p.28), “aos professores cabe a responsabilidade de mostrar aos alunos a importância de conhecer as muitas possibilidades do uso da língua, em suas várias vertentes”, construindo assim conhecimentos de que a língua serve para dar sentidos atribuídos às coisas, às pessoas e ao mundo por meio de nossa cultura. É preciso, portanto, oportunizar aos alunos a percepção de que a língua falada e a língua escrita servirão a muitos propósitos em suas muitas variedades.

Para que o aluno tenha sucesso na vida acadêmica, é necessário o domínio da variedade culta oral e escrita da língua portuguesa que é exigida na escola.

De acordo com Gomes (2012), a criança já vem para a escola com conhecimento da variedade oral utilizada em seu entorno. Na escola, o papel do professor é ensinar-lhe outras variedades para que ele possa fazer uso da linguagem adequada aos vários contextos em que ela passará a ser inserida. Dessa forma, cumpre-se o papel da escola, que é o de formar leitores e escritores que sejam capazes de ler e produzir textos coerentes, coesos, adequados discursivamente e ortograficamente escritos.

Essas questões nem sempre são compreendidas pelos professores que trabalham nas Escolas do Campo, os quais muitas vezes não percebem que elas são fundamentais no processo de aprendizagem da língua materna na escola.

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) comprovam que há deficiência na leitura e na escrita nas Escolas do Campo avaliadas.

Segundo Cagliari, (2002, p.124), “o aluno não comete ‘erros’ de escrita ortográfica de maneira irrefletida, mas justamente o contrário; todos os enganos demonstram um uso inadequado de recursos possíveis do próprio sistema ortográfico da escrita”.

O docente preparado para atuar com a aprendizagem da língua portuguesa é capaz de identificar a forma de expressão do aluno, de modo que se vale disso para o trabalho com a língua formal e não a considera como erro.

Por outro lado, a falta de preparo docente ao trabalhar com questões da linguagem, inclusive o desconhecimento do sistema fonológico, pode refletir em aspectos negativos para a vida do aluno. Considerando o que Gomes (2012) propõe, as consequências de um trabalho no qual o professor considera errado o que está fora do padrão podem influenciar a vida acadêmica do educando de forma negativa.

Segundo Brandão (1991), pela língua o indivíduo expressa as ideias da comunidade a que pertence, assim com as ideias do seu tempo. A língua projeta a cultura de um povo, de forma que, para conhecer um determinado grupo humano, não basta apenas conhecer a sua história e seus costumes: é necessário analisar a realidade que circunda este grupo.

A comunidade linguística que esta pesquisa tem como foco é o povo campestre, que faz o uso do dialeto caipira. Dialeto este estudado na dialetologia que tem como finalidade o estudo das falas, sendo respeitadas suas variedades regionais e sociais.

Foi a partir da obra de Amaral (1920) que o estudo da variante brasileira da língua portuguesa começou a ganhar forma. Em sua obra, o autor procura dar conta dos aspectos fônicos, mórficos, sintáticos e lexicais, chamados por ele de “um aspecto da dialeção em São Paulo”.

O caipira genuíno vive hoje, com pouca diferença, como vivia há duzentos anos, com os mesmos hábitos, os mesmos costumes, o mesmo fundo de ideias. Daí o conservar teimosamente tantos arcaísmos – e também tantos termos especiais que, vivos embora no português europeu, são as vezes completamente desconhecidos, aqui da gente da cidade, tais como chêda, tamoeiro, cambota, náfego, etc. Daí, também, o não precisar tanto de termos novos, que, pela maior parte, ou designam coisas a que vive alheio, ou ideias abstratas que não atinge. (MENDES, 2019, p.20).

Para o autor, o dialeto caipira foi influenciado pela língua geral, que, segundo Amaral, era usada no século XVIII em São Paulo. Entre as contribuições do autor podemos mencionar preocupação com as observações *in loco*, levando em consideração situações observadas como, por exemplo, o “R” caipira, traço esse que não se faz mais presente apenas no dialeto caipira paulista (BRANDÃO, 2007).

Muitas vezes, essa variedade linguística não é reconhecida como legítima, por ser estigmatizada pela sociedade. A função da escola é possibilitar aos alunos que utilizam essa variedade a condição de se inserirem em outros contextos sociais, como o educacional ou do futuro mercado de trabalho, cabendo ao governo o desenvolvimento de condições e políticas públicas de permanência para esses alunos no lugar em que estão inseridos ou o direito de escolha de outros caminhos, sem colocá-los em condições de inferioridade pela variedade linguística que usam. “Ao escrever palavras como *dici*, em vez de *disse*, ou *brasiu*, em lugar de *Brasil*, a criança não está necessariamente cometendo “erros”, mas transportando para a escrita o que pensa ser a representação das palavras de sua fala. (GOMES, 2012, p.44).

Segundo Gomes (2012), faz-se necessário que o professor esteja acompanhando este aluno e veja, juntamente com a equipe pedagógica, se há a necessidade de um encaminhamento desse aluno para outros profissionais como, por exemplo, o fonoaudiólogo, caso se observe que se trata de um possível problema de fala, para que isso não interfira na produção escrita, ou ainda um acompanhamento de apoio, em paralelo, com a escola, resultando em melhores resultados da aprendizagem. /

Por outro lado, se o professor possuir um conhecimento fonológico básico, muitas vezes não será necessário tal encaminhamento, uma vez que ele mesmo poderá realizar atividades no processo que ajudem o aluno a superar suas dificuldades, caso tenha domínio do sistema sonoro do português brasileiro e estrutura silábica. Ou seja, crianças que estão aprendendo a escrever em sua língua materna, em razão da variedade de língua que dominam, podem escrever diferentemente do padrão da variedade culta das vogais, consoantes e estruturação silábica. Detectando estes fatores, os professores conseguem ajudar seus alunos na aprendizagem da escrita (BORTONI-RICARDO, 2004).

2.1 ABORDANDO A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Há engano em se afirmar que todos falam a mesma língua e que não existem dialetos no Brasil. Segundo Ferreira e Cardoso (1994, p.17), “a dialetologia tem como finalidade geral o estudo das falas, deverá tratar tanto das suas variedades regionais como das sociais”. Segundo as autoras, em uma língua há três tipos de diferenças internas fundamentais: as diferenças diatópicas, relacionadas às diferenças do espaço geográfico; as diferenças diastráticas, são as diferenças entre os distintos estratos socioculturais em uma mesma comunidade; e as diferenças diafásicas, que são as diferenças entre os tipos de modalidade expressiva em que se realizam os atos da fala.

O sistema linguístico é um sistema complexo em razão de toda a variedade nele contida. Por isso, é possível encontrar indivíduos de uma mesma região que falam da mesma maneira ou de forma distinta, porque há a interferência dos diferentes estratos sociais e circunstâncias diversas da comunicação.

Segundo Bagno (2005), a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma variedade surpreendente, mas não se reconhece a diversidade linguística. Normalmente, pessoas do campo são vítimas de discriminação pela forma como falam.

Por vezes, docentes sem uma formação inicial e continuada de qualidade acabam, na sua prática, impondo normas linguísticas como se houvesse, de fato, uma única língua comum a todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua idade, de sua situação socioeconômica, origem geográfica ou grau de instrução.

Levar em consideração a dimensão continental brasileira e a divisão em 27 unidades federativas, cada uma delas com suas especificidades e influências de outros povos falantes de outras línguas, auxilia a compreender a formação da enorme variedade linguística brasileira (ALKMIM, 2003).

Os níveis gramaticais da variação linguística são os seguintes: lexical, fonético, morfológico, sintático e até pragmático. E tais níveis podem estar vinculados aos seguintes fatores: geográficos, sociais e culturais e de contexto. No geográfico, pode-se pensar na variação linguística própria das regiões do Brasil, pois é visível que cada região possui um repertório diversificado e específico com características diferentes. Por exemplo, as falas do paulista e do carioca há expressões como *orra* ou *pô*, os gaúchos usam o pronome *tu*, o baiano não usa artigo definido antes de nomes próprios, o caipira diz *brusa*, *carça*, o cearense faz junções como *diabeisso* para a frase *diabo é isso* (GOMES, 2012).

Segundo Tarallo (1997), no decorrer da história, é possível perceber que houve mudanças. O que é padrão hoje pode não ter sido no passado e o que não é padrão hoje pode ser no futuro. Assim como também é possível perceber que as mudanças que aconteceram só passaram a ser aceitas a partir do momento em que pessoas de uma classe privilegiada passaram a utilizar determinada variação, antes estigmatizada, por ser usada por pessoas consideradas de classe inferior.

Muitas vezes, esse preconceito vem de uma história relacionada com a gramática normativa em que as formas diferentes das regras gramaticais encontradas nos livros são consideradas “erradas”. Infelizmente, uma pessoa é julgada pela forma como fala e pelo papel que representa na sociedade.

Certo é tudo o que está conforme as regras ou princípios de um determinado grupo dentro dos limites do próprio grupo. Considerando isso, a falta de concordância de número pode ser errada para o grupo que domina uma variedade linguística que tem esta regra ou este mecanismo. Mas para um grupo que não apresenta mecanismos de concordância em sua variedade, o errado é exatamente uma construção que exhibe todas as formas explícitas de concordância. (SCHERRE, 2005, p.18).

Partindo dessa reflexão, não há certo ou errado na língua, mas diferenças. E essas diferenças têm relação com o local onde as pessoas estão inseridas, criando assim o julgamento da valorização ou desvalorização em relação à forma como a pessoa fala. Esse preconceito não é recente e não acontece apenas no Brasil.

Em suma, nem tudo pode ou deve ser padronizado. Muito pouca coisa na língua é, de fato, do tipo “pão-pão-queijo-queijo”. Assim, no processo padronizador é fundamental não perder de vista que a norma culta varia (e muda), que fatos correntes na fala culta tendem a ser passados para a escrita (mesmo em situações monitoradas) e que o contato contínuo de falantes de diferentes normas favorece o trânsito de características entre elas. É uma ilusão, portanto, perseguir uma padronização rígida e escrita. O ideal é que a norma-padrão tenha uma estabilidade flexível. (FARACO; ZILLES, 2017, p.67).

Para Faraco e Zilles (2017, p.44), analisando as raízes elitistas da cultura linguística normativa, ao mesmo tempo em que esses grupos legitimam e valorizam suas próprias variedades acabam por estigmatizar e discriminar as outras variedades. “Ela pressupõe que há diferenças qualitativas entre as variedades; ou seja, assume que algumas são melhores, superiores, mais corretas que as demais”. Esses grupos são os produtores do acervo cultural e já exerceram domínio sobre os outros, por suas condições econômicas e socioculturais.

Entende-se que a função da escola não foi alterada, portanto continua sendo sua função a orientação para a linguagem padrão:

A escola tem a obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico de seus alunos, isto é, tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros, e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão e de frouxidão, em conformidade com as situações de produção. Isso é obrigação da escola, que a escola antiga valorizou tanto, a ponto de ser estigmatizada por isso, e que, em nome da própria linguística, a escola de hoje negligencia. (NEVES, 2000, p.52).

Levantar questionamentos sobre o respeito que o aluno do campo merece não significa não ensinar a variedade culta ou cobrar do aluno que alcance resultados de acordo com o que está sendo ensinado.

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para Língua Portuguesa e as recentes Orientações Curriculares para o Ensino Médio, percebe-se a preocupação com a linguística que está sendo reforçada pelo conceito de letramento.

Segue abaixo a reprodução de alguns objetivos dos PCNs, ainda não incluídos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, porque o documento ainda encontra-se em fase de leitura e reflexão nas Instituições de Ensino.

OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: [...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; [...] utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo intencões e situações de comunicação;

OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos de ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Para isso, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno: utilizar a linguagem na escrita e na produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a entender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; [...] analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos; [...] conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico (BRASIL, 2006, p.7-32).

De acordo com o destaque desses objetivos, percebe-se a relação de utilização de diferentes linguagens, mantendo o respeito para com a identidade de cada um, a importância de trabalhar no ensino estabelecendo a confiança nos alunos, visando à preparação de melhores indivíduos para a sociedade.

Ainda nos Parâmetros Curriculares Nacionais, alguns destaques do texto:

CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LÍNGUAGEM E PRÁTICA DE ENSINO

[...] as ações realizadas na disciplina de língua portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta;

[...] se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo.

[...] as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos.

[...] a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os multiletramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma

multisemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes etc. (BRASIL, 2006, p. 23-31).

Por meio da escuta e leitura de textos diversos, pode-se trabalhar com textos de diferentes formas, de modo que leve o aluno à formação para a interação com o meio, independentemente de sua forma de expressão.

O sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros. Sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo, no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros, para os outros e com os outros. Isso implica perceber que não há um sujeito pronto, que entra na interação, mas um sujeito completando-se e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros (GERALDI, 1996, p.19). A linguagem é produto histórico do trabalho coletivo pois é na interação que se aprende, construindo e reconstruindo.

Para que o trabalho em sala de aula possa acontecer de maneira adequada, o professor deve ter uma formação inicial e continuada voltada para a realidade em que o aluno está inserido e iniciar reflexão de como está acontecendo a formação docente.

Como a presente pesquisa está relacionada à Educação do Campo, busca-se uma melhor compreensão desses questionamentos, razão pela qual será apresentado na sequência o histórico dos currículos dos cursos de formação docente para a Educação do Campo.

2.2 HISTÓRICO DOS ESTUDOS SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO POVO CAMPESSINO

Sobre a questão da variação linguística do Povo Campesino, vários pontos devem fazer parte dessa reflexão.

Há décadas estas discussões acontecem nos pátios das escolas e universidades. Segundo Faraco (2012), essa discussão ainda é mal conhecida, mal debatida e mal compreendida, sendo deixada de lado pelos professores que não se dão conta de sua complexidade e importância.

A falta de conhecimento sobre o assunto acaba por impedir que o professor de Língua Portuguesa possa cumprir o que determinam os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro as diferentes situações comunicativas (...) é saber, portanto, quais variedades e registro da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige". (BRASIL, 1997, p.31).

Para que o aluno possa ser autônomo, ele necessita de conhecimento da norma que organiza a língua, buscando uma participação plena e social no meio em que vive. Através desse domínio conseguirá expressar suas opiniões e ideias com argumentos adequados e conscientes, produzindo assim o conhecimento. Por essa citação, é possível perceber que o sistema educacional deve ter como princípio o objetivo de oferecer uma educação democrática e social, respeitando a cultura própria local, de modo que se levem em conta os saberes linguísticos para que cada aluno consiga exercer sua cidadania.

Entendemos que a variação linguística é uma ação associada a valores sociais. Cabe ao professor de Língua Portuguesa, em conjunto com professores de outras disciplinas, tanto dos anos iniciais como finais, criar ou produzir situações que levem à reflexão sobre o preconceito linguístico, propiciando, nos ambientes escolares, momentos em que o aluno interaja com outros alunos apesar de suas diferenças linguísticas, respeitando o que diz o documento quanto à questão da competência comunicativa.

Mesmo que nos documentos encontremos menção de que é preciso trabalhar em sala de aula situações que proporcionem diversos saberes ao aluno, a situação encontrada é outra, pois na prática, ela é voltada à supervalorização da forma culta, fato este comprovado nas análises dos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras.

Silva (2006) realizou uma análise que discute a variação linguística em atividades de interpretação de textos propostas por livros didáticos dos dois anos finais do Ensino Fundamental de uma editora. Na análise, o autor observa as orientações dadas pelo PCN de Língua Portuguesa, no que se refere à variação linguística na sala de aula de língua materna.

No que diz respeito ao registro, as atividades propostas pelos volumes em observação apenas solicitam que o aluno perceba as diferenças entre a linguagem, mas não solicita atenção para o porquê da variação, considerando o interlocutor do enunciado. [...] Nos volumes observados, em nenhum momento aparecem propostas de produção escrita, simulando ou não eventos de fala, em que os alunos deveriam usar diferentes variações... (SILVA, 2006, p.152-153).

Em relação à proposta de discutir variação linguística, esclarecemos que, em nenhum momento, estamos sugerindo que a norma culta seja deixada em segundo plano, mas que ambas devem caminhar juntas (respeito à variação e ensino da norma), levando os alunos a perceberem

que se deve analisar a ocasião para definir qual forma de expressão é a mais adequada. Desse modo, será possível refletir sobre o preconceito linguístico e, como consequência, melhorar a competência comunicativa do aluno nos diferentes contextos.

Para entender variação linguística, é preciso conhecer um pouco mais sobre seu surgimento e sua história. Encontram-se muitos conflitos no sistema educacional, que pouco avançou no que diz respeito ao reconhecimento da identidade cultural de um povo, razão pela qual, ainda nos dias de hoje, se sustenta nos conceitos tradicionais de “certo” e “errado” na linguagem.

A obra “Para Conhecer Norma Linguística”, de Faraco e Zilles (2017, p.14-169), apresenta uma análise da história da Língua Portuguesa, que até o século XV não era conhecida assim. Os autores explicam as normatizações de nossa língua, partindo de sua oralidade, de como a língua se manifestava, destacando a importância que a escrita ganhou quando o reino de Portugal teve a necessidade de construir sua parte jurídica.

Na época, D. Duarte, D. Pedro, D. Henrique, filhos de D. João I, que são personagens destacados pelos autores acima mencionados, contribuíram para as atividades culturais da época, já que eram intelectuais que liam, traduziam e possuíam manuscritos importantes e tinham “bom costume de falar”, razão pela qual acabaram por contribuir para o desenvolvimento de uma norma culta portuguesa.

É possível também identificar essa situação nas colocações do gramático Jerônimo Contador e Argote, que comparava os “bem-criados” com o “mal português” falado pelas pessoas rústicas, ou seja, pessoas que não faziam parte da elite. Esses discursos ainda estão presentes em nosso dia-a-dia escolar e social.

Pelos escritos encontrados na metade do século XVIII, segundo Faraco (2012), alguns escritores brasileiros tentavam alcançar uma independência cultural que acompanhasse nossa independência política, projeto este que deveria ser representado por meio de suas obras.

Dentre esses autores, citamos José de Alencar, que não era bem visto pelo Imperador D. Pedro II, pois fazia críticas políticas ao seu governo. Como havia escritores portugueses que eram patrocinados pelo imperador, não demorou muito para que os autores brasileiros fossem acusados de escrever mal porque não conheciam a língua e cometiam erros gramaticais. Criou-se um cenário tal, que Castilho passou a fazer duras críticas aos escritores brasileiros, de um modo especial a José de Alencar. Essa situação fez com que o próprio Alencar acabasse mostrando diversos “erros” encontrados em obras da época. O que levou a essa discussão foi a interpretação de que as diferenças encontradas no português do Brasil (Português culto

brasileiro frente ao português culto de Portugal europeu) eram erros, classificando de tal forma tudo que era tido como diferente.

Enquanto o português do Brasil manteve a colocação pronominal comum do século XVI e XVII, com a predominância da próclise antes do verbo e também a manutenção do vocalismo dos séculos citados, no português europeu passou a predominar a ênclise por conta das mudanças que ocorreram em Portugal. Essas mudanças afetaram profundamente a pronúncia das vogais átonas, que ainda são pronunciadas claramente no Brasil. E essa mudança de vocalismo mudou o ritmo da língua em Portugal.

Outro caso de regras normativas inventadas é o das regras de colocação dos pronomes oblíquos, que, desde fins do século XIX, têm atormentado (e prejudicado) sucessivas gerações de estudantes e de profissionais da escrita. Elas foram inventadas no Brasil em meio aos debates sobre um possível abasileiramento da “língua comum Escrita” (FARACO; ZILLES, 2017, p.113).

No século XIX, as diferenças eram muito claras entre a pronúncia brasileira em relação à europeia, espalhando assim o discurso de que o português brasileiro era cheio de erros e de que aqui não se sabe português ou que a escrita é muito ruim.

Em uma primeira análise, percebe-se o desejo da elite em querer construir aqui uma sociedade branca e europeia. Mesmo sabendo que essa não era a realidade, desejava-se virar as costas para o Brasil real. Com uma minoria branca e sociedade escravocrata, deixava claro o atraso de quase três séculos da economia industrial, gerando uma cisão entre a linha culta real e a linha culta idealizada, uma cisão que meio século depois ainda atormenta o país.

Analisando a história brasileira referente à linguagem de seu povo nos séculos passados, constatam-se, como já mencionado, diferenças relevantes entre a Língua Portuguesa falada e escrita no Brasil e em Portugal, evidenciando principalmente diferenças sintáticas, semânticas e fonéticas.

Não podemos deixar de mencionar o Tupi, que reinou até o século XVIII, quando os jesuítas mesmos elaboraram dicionários no idioma indígena. Mais tarde, com a língua portuguesa se sobressaindo, os vestígios do tupi na fala brasileira não foram apagados. Até os dias atuais, é presente a influência do tupi, com nomes de lugares, utensílios, alimentos, flora e fauna, entre outros. A influência africana também agregou muito ao vocabulário e à pronúncia brasileira. Para completar a herança do português do Brasil, além da influência indígena e portuguesa, a língua também recebeu influências africanas, de línguas europeias e do oriente, devido à colonização.

Esses fatos demonstram como é irreal querer nivelar a língua sem levar em consideração questões sociais, geográficas, históricas e culturais, ou seja, essa temática deve ser discutida, conhecida e estudada pelos profissionais da educação em todas as suas esferas e pares.

O tema nos documentos oficiais que já foram citados nesta pesquisa mostra que o preconceito linguístico é presente e real nas instituições de ensino, na academia e na sociedade, ficando evidente nos embates e na identificação dos diferentes grupos no que diz respeito às diferenças linguísticas.

Segundo Faraco e Zilles (2017), para abordar a variação linguística é necessário ter conhecimento sobre os conceitos que cercam a norma normal e a norma normativa, sendo que tais conceitos devem estar bem definidos.

A norma normal traz consigo os traços linguísticos da fala que está relacionada ao espaço (sócio) geográfico de uma determinada região, variando de um local para outro, assim como também pode variar de uma mesma região dependendo do acesso aos bens culturais ou à cultura letrada. Pode também ser colocada como exemplo a diferença entre a fala urbana e a rural. Já a norma normativa está relacionada a “como se deve dizer”.

Há muita discussão envolvendo questões educacionais no Brasil e a discussão sobre o ensino de português brasileiro não é diferente, pois essa discussão é presente e urgente em nossa sociedade. Classificando como positiva a necessidade de repensar a prática do professor de língua materna, sabe-se que ainda há um longo caminho a percorrer para que se possa despertar no aluno o gosto pela leitura e pelo estudo da língua.

No que diz respeito à língua, segundo Bagno (2002), é preciso “formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – oferecer a eles uma verdadeira educação linguística” (BAGNO, 2002, p.80).

Segundo Bagno (1999), as políticas linguísticas estabelecem a necessidade do respeito ao saber linguístico prévio de cada indivíduo, garantindo assim a necessidade linguística sem, no entanto, negar-lhe o direito de acesso a outras variações linguísticas, principalmente à norma padrão, que é e deve ser ensinada nas escolas. As variações linguísticas não devem ser vistas como melhores ou piores no ensino da língua portuguesa. Deve-se reconhecer que as variações têm seu valor e seu papel de uso da língua e que também representam a identidade social, histórica, cultural e regional dos sujeitos.

Assim, ensinar o respeito às variedades linguísticas dos sujeitos é mostrar que a língua ultrapassa as regras gramaticais, diminuindo preconceitos enraizados em nossa sociedade e

discutindo as diferenças dialetais de idade, sexo, classe social, sabendo que o falante utiliza uma determinada variedade linguística dependendo dos contextos situacionais em que vive.

Quando se fala sobre diversidade linguística voltada para a população do campo, é preciso lembrar do artigo 28 da Lei 9394/96 – LDB que afirma:

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 agrícolas e as condições climáticas;

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

Chama a atenção o art. 28 para o ensino básico com respeito às peculiaridades da vida do campo. É importante e urgente que seja encontrado o lugar da educação linguística e variacionista, nas particularidades do uso e do ensino da língua do homem camponês.

O primeiro passo deve ser a continuidade da descontextualização de que ensinar língua portuguesa é ensinar apenas a gramática tradicional e o uso da norma-culta. Também é um ensino de língua com respeito aos aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos do falante.

O respeito à diversidade linguística acontece quando o uso da língua não considera quais são as melhores ou piores variedades no ensino da língua portuguesa, reconhecendo que todas têm o seu papel no uso da língua e que também representam as identidades sociais, históricas, culturais e regionais de cada um.

Não se questiona a importância do ensino da variedade culta, apenas refletimos sobre a importância do reconhecimento de outras variedades, desconstruindo preconceitos presentes na sociedade e discutindo as diferenças dialetais sociais, de idade, de variação histórica, de gênero.

Dessa forma, é possível questionar os mitos de que quem fala corretamente são os ricos, que estudar português é difícil, que é preciso falar assim por que se escreve assim, dentre outros. (BAGNO, 1999).

Segundo Calvet (1999 apud RODRIGUES, 2012), não são os homens que existem para servir às línguas, mas são as línguas que existem para servir os homens. E partindo deste pensamento, percebe-se que a língua deve estar à serviço do cidadão, não o cidadão à serviço da língua. Mesmo encontrando afirmações de que o Brasil é um país monolíngue, a realidade não é essa, pois basta lembrar que 94% dos países do mundo são plurilíngues e que o Brasil está também nesta porcentagem.

Utilizar a língua portuguesa como código, nas situações de comunicação e interação social, é herança cultural. A língua é uma construção de comunicação humana e histórica, é organizadora da identidade do indivíduo, ela dá unidade a uma cultura, a uma nação. E como é uma língua viva e dinâmica está sujeita a variação. As variações linguísticas são diferenças que a mesma língua apresenta quando é utilizada, e podem ser de acordo com as condições culturais, sociais, regionais e históricas.

O espaço escolar não pode ser mais visto como um espaço determinado e fixo. O professor deve conhecer o aluno, saber a que comunidade(s) de fala ele pertence, conhecer seus valores culturais, como foi o processo de letramento deste aluno, pois com tais dados em mãos é possível fazer um melhor planejamento dos caminhos que o professor pode percorrer.

Nas escolas públicas, é preciso destacar que há uma variedade intermediária entre a fala rural e a urbana. Segundo Bortoni-Ricardo (2004:52), que cunhou a nomenclatura de variedade rurbana, este grupo é formado pelos migrantes de origem rural que preservam sua cultura, principalmente na variedade linguística, e as comunidades interioranas que moram em núcleos semirurais, mas que são submetidas à influência urbana, seja pela mídia (televisão) ou pela absorção da tecnologia agropecuária. Essa variedade está presente na fala de todos os brasileiros.

O silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante. Por que a educação da população do campo foi esquecida? Um dado que exige explicação: “somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural”. O movimento Por Uma educação do Campo nasceu para denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais (ARROYO, 2009, p.8).

Segundo Faraco (2008), a pedagogia do ensino de língua não deve ser centrada apenas no domínio de formas linguísticas, mas deve ser um subproduto de uma pedagogia articulada para que os alunos ampliem seu grau de letramento.

É necessário o questionamento sobre a falta de interesse de pesquisas acadêmicas educacionais e sociais sobre as escolas inseridas no campo no Brasil até o final do século XX. Pode-se dizer que, hoje, ocorre uma urgência em entender a vivência do povo do campo, pois antes disso a educação do povo campesino foi negada. O objetivo aqui não é apresentar este povo como vítima, mas como o cidadão que não foi respeitado por muitas décadas, sendo negado seu direito a uma educação de qualidade.

2.3 DIALETO CAIPIRA

Também é preciso refletir sobre o chamado dialeto caipira, já que essa denominação faz parte do dia-a-dia do povo campesino e está presente nas escolas do campo.

Em relação ao dialeto caipira, a literatura traz algumas definições para a palavra. Uma delas defende que “caipira” vem de caipora que, na mitologia Tupi, é uma entidade fantástica que pode dar azar a quem estiver por perto. Já em Tupi, “Ka á porá” é formado por *Ká* a que significa mato e *pora* habitante. Então, “caipira” teria se originado de um termo que literalmente significa *habitante do mato*, de modo que o dialeto caipira se refere a uma variedade da língua portuguesa.

Assim como há outras variedades da nossa língua, o dialeto caipira é um dentre vários outros que existem na língua portuguesa. A pronúncia da variação é o que chama atenção, mas também há outras características que se estabelecem no nível fônico, como ritmo e prosódia, que acabam por diferenciar os dialetos.

Dizendo de forma resumida, a noção de caipira se refere a um modo de falar, mas também a um modo de ser, o da “comunidade “caipira”. Porém, essa forma de cultura não deve ser entendida como algo homogêneo; ao contrário, é heterogênea, composta por múltiplos traços, que não são imutáveis” (PICINATO, 2013, p.17). Além disso, esse termo vem sido revisitado, de modo que a conotação pejorativa vem sendo superada e ele passa a ter um valor positivo, que identifica o grupo que possui essas características em comum.

O termo “caipira” é empregado, em muitos contextos, segundo Bortoni-Ricardo (2011), como sinônimo de cultura rústica do interior do Estado de São Paulo. Em alguns autores, designa a população que mora no campo, ou seja, rural e, em outros como sendo sinônimo de “caboclo”. Entretanto, segundo Cândido (2001), o termo “caipira” é um modo de ser, de vida e não possui conotação racial ou étnica. O termo “caboclo,” por sua vez, está relacionado ao aspecto racial, pois este caracteriza o mestiço próximo ou remoto das relações entre brancos e indígenas. Sendo assim, existem “caipiras” que são brancos, afrodescendentes, mulatos e caboclos. [...] Como não existem culturas superiores ou inferiores, uma vez que o importante é a forma mais satisfatória de se ajustar os problemas ao meio em que as pessoas vivem, o termo “caipira”, empregado como sinônimo de um modo de vida, não soa com sentido pejorativo, mas sim, como forma de designar uma cultura que tem como base a subsistência e um caráter único de solidariedade entre as pessoas (PICINATO, 2013, p.17).

Na literatura clássica, “Os Lusíadas”, de Camões, encontram-se, por exemplo, registros de palavras como *frauta*, assim como também a substituição de um pronome de primeira por um de terceira pessoa. Também podemos citar a linguagem dos filmes do

Mazzaropi, nos quais o ator usava um estereótipo do falar caipira e transmitia perfeitamente sua mensagem.

Pensando em Mazzaropi, não se pode deixar de comentar sobre a obra de Monteiro Lobato, “Urupês”, que retrata a personagem “Jeca Tatu”, um camponês que vivia no campo, esquecido, entregue à sua própria sorte, sendo descrito por Lobato como feio, ignorante e extremamente preguiçoso. Mais tarde, com a circulação dos famosos almanaques, ele resolve todos seus problemas tomando remédios para vermes, sendo essa a imagem propagada do povo campesino. Um povo que até ficava bonito em suas obras, mas feio na realidade.

Segundo Simões Filho (2009), a nova orientação naturalista e as ideias comunistas influenciaram Lobato e levaram-no a revisar suas obras, realizando autocrítica à sua cegueira social, reconhecendo em suas obras a injusta condição da distribuição de terras ao povo camponês.

A gente da cidade - como são cegas as gentes das cidades!..Êsses [sic] doutores, esses escrevedores nos jornais, esses deputados, paravam ali e era só crítica: vadio, indolente, sem ambição, imprestável... não havia o que não dissessem do Zé Brasil [...] Quer dizer que terra é o que não falta. Falta uma boa distribuição das terras, de modo que se acabe com isto de uns terem e a grande maioria não ter nada (LOBATO, 1947, p.9-19).

Conforme Simões Filho (2009), no final de sua vida, Lobato criou o personagem “Zé Brasil”, com o qual procurou mostrar um caipira trabalhador que vive no campo, encontrando em seu caminho dificuldades, mas não por causa de sua preguiça como era registrado nas histórias que envolviam o “Jeca Tatu”.

Nas histórias do “Zé Brasil”, Lobato tentou retratar que as dificuldades encontradas na vida campesina estão relacionadas também aos séculos de exploração dos fazendeiros “coronéis”, assim como também à Lei das Terras impossibilitando a doação das terras devolutas e a documentação delas e sua fala é considerada por muitos como errada, ignorante. Interessante analisar esse novo olhar de Lobato, mas infelizmente “Zé Brasil” não ficou tão conhecido como referência de caipira, tal como ficou o “Jeca Tatu”.

O senso comum, orientado pelo imaginário de que uma língua é uniforme, homogênea e estável, ou, em outras palavras, pela ideologia da língua-padrão/norma padrão, tem grande dificuldade para assimilar esse fato fundamental da constituição e funcionamento da linguagem verbal. Costuma, então, tratar as variedades distantes de um certo modelo (considerado o padrão) como ‘erradas’, desestruturadas, corrompidas, “sem gramática”. (FARACO; ZILLES, 2017, p.47).

A noção de ‘dialeto caipira’ advém da obra de Amadeu Amaral que realizou uma “pesquisa sistemática, a qual apenas seria reconhecida em nível nacional cerca de cinco anos depois, a partir da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, no momento de sua inauguração” (SILVA, 2016, p.22-23). A obra “O Dialeto Caipira” foi lançada em 1920.

Na fala do povo campesino, percebe-se no dialeto caipira o “r” também chamado “r caipira”, já que os portugueses não falavam esse “r”. Segundo José da Silva Simões, do Projeto Caipira (Projeto Nacional que envolve onze Estados com estudos e discussões contemplando as dimensões gramatical, semântica e textual-discursiva como constitutivas das categorias da língua em uso) esse retroflexo caipira surgiu do português com a língua indígena do tronco Macro-Jê. E o “r caipira” já era falado na Vila de São Paulo durante o século XVIII, pois foram encontradas cartas com a escrita “isto não é nem pro bem, nem por mar”. Com a continuação da leitura, percebe-se que não se trata de o **mar** (oceano), mas sim o **mal**. Acaba sendo uma reprodução do dialeto caipira que se espalha por Minas Gerais, Mato Grosso e ao Sul do Brasil, passando pelo Paraná, inclusive pelo município de Campo Largo, devido aos bandeirantes que levavam junto os índios em suas viagens, colaborando para a difusão do dialeto caipira.

Nos últimos 30 anos, foram surgindo e estão em constante formação grupos de pesquisadores que pretendem contribuir para entender e reconstruir a história da língua portuguesa no Brasil. Tais grupos que serão citados na sequência procuram encontrar provas nas escritas antigas que possam atestar as modificações pelas quais o português brasileiro passou e ainda está passando.

Para Bortoni-Ricardo (2005), a Sociolinguística está apoiada no relativismo cultural, na heterogeneidade linguística inerente e na relação dialética entre a forma e função. No relativismo cultural, para Bortoni-Ricardo (2005, p.71), uma língua não é superior à outra: “a equivalência funcional entre línguas ou variedades significa que essas se equivalem tanto em sua estrutura quanto em seu uso, ou seja, todas as línguas têm igual complexidade”. Na heterogeneidade inerente, defende que a variação passa a ser entendida e que deve ser aceita como qualquer língua. E a relação dialética entre a forma e a função significa que o estudo da língua não abrange só os aspectos linguísticos, mas também os culturais.

Uma das reflexões levantadas com relação à pedagogia desenvolvida nas escolas, aborda a proposta da mudança metodológica do professor:

[...] a tarefa da sociolinguística educacional não se esgota na descrição da variação e divulgação dos resultados obtidos [...]. O que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais

dos alunos e isto requer uma mudança de posturas da escola e da sociedade em geral. Para tal mudança de postura, todavia, a descrição das regras variáveis é uma etapa preliminar importante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.130).

Segundo a autora, a comunidade escolar tem que conhecer as características da língua ou do dialeto de seus alunos, com a finalidade de encontrar resultados positivos para questões que envolvem a língua e cultura, com o objetivo de incluir em todos os meios sociais os alunos que pertencem a classes desprivilegiadas e falantes de diferentes normas.

Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2005), a escola deve utilizar a pedagogia culturalmente sensível, respeitando as manifestações linguísticas que o aluno traz consigo, estabelecendo a confiança entre o aluno e o professor. Tal confiança cria condições para que o aluno possa agir naturalmente, confiante, sabendo que não será ridicularizado e transforma, assim, a sala de aula em um ambiente acolhedor, que oferece melhores condições de aprendizagem.

No próximo capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados na realização dessa pesquisa, a saber : a revisão bibliográfica sobre as pesquisas que envolvem a educação no campo, a análise documental das grades curriculares de três Instituições Públicas do Estado do Paraná que ofertam o curso de Licenciatura em Educação do Campo e também do Programa de Monitoria que é desenvolvido em uma das Instituições pesquisadas, com a intenção de avaliar como este trabalho se relaciona com a questão da diversidade da linguagem na formação dos docentes.

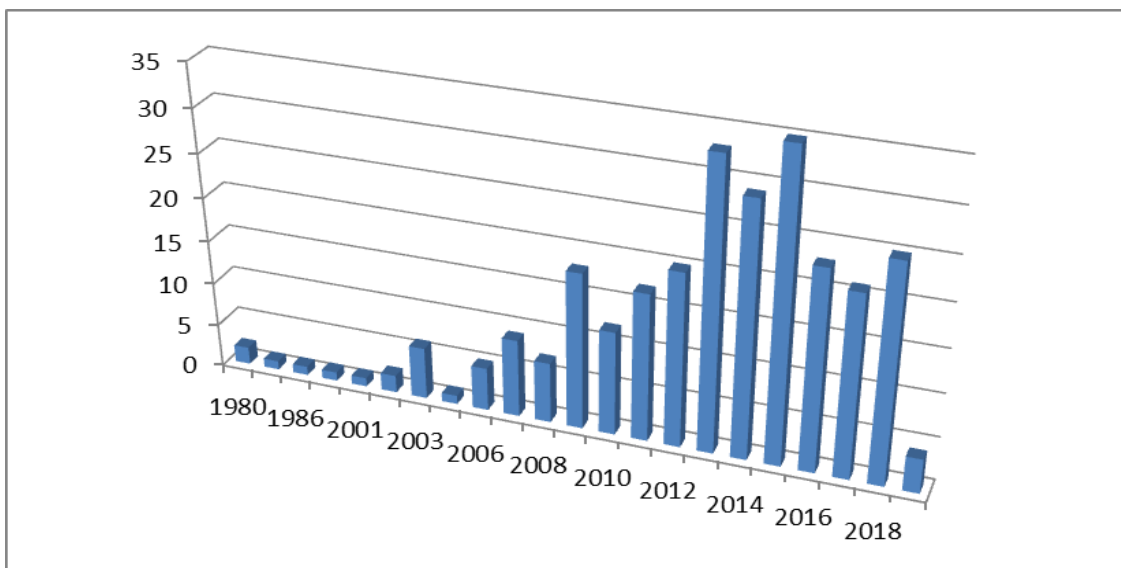
CAPÍTULO III CAMINHOS DE PESQUISA

3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O QUE DIZEM OS TRABALHOS ACADÊMICOS JÁ REALIZADOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para fazer a revisão bibliográfica pertinente a essa pesquisa, realizamos um levantamento de dados (de dissertações e teses defendidas) junto aos arquivos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre 1950 a 2019. O termo utilizado na busca foi “Formação de Professores para a Educação do Campo”. A busca trouxe centenas de trabalhos a respeito do tema solicitado, como também sobre o tema “campo da educação”. Entre os temas, foram selecionadas 271 pesquisas relacionadas à Educação do Campo.

A seguir, de acordo com o Gráfico 1, os dados das pesquisas encontradas dos anos de 1980 a 2019. Ainda que a Educação Quilombola e Indígena façam parte da Educação do Campo, não foram feitas buscas com esses termos. Na busca não apareceu nenhuma pesquisa realizada entre 1950 a 1979 e relacionada à formação de professores das escolas rurais, já que nesse período usava-se apenas tal denominação para as escolas localizadas na zona rural.

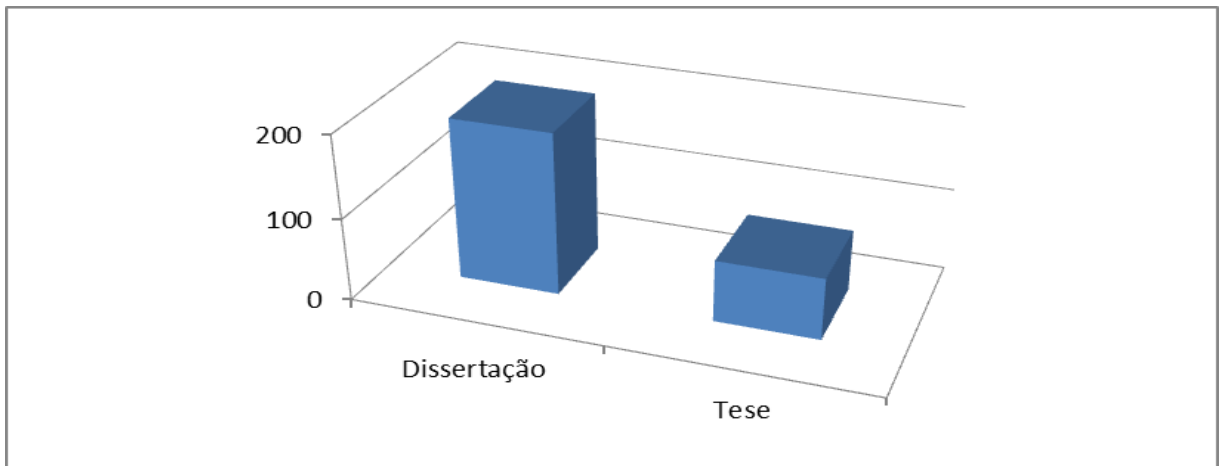
Gráfico 1 – Teses e Dissertações encontradas na Biblioteca Nacional com as palavras-chave “Formação do professor da Escola do Campo” – 1980 a 2019



Fonte: Elaborada pela própria autora (2019). SKRZYPIETZ, C. M.A. Dados pesquisados pela autora no Banco de Teses e Dissertações encontradas na Biblioteca Nacional com as palavras-chave “Formação do professor da Escola do Campo” – 1980 a 2019.

Entre 1980 e 2019, há um total de 271 pesquisas na ‘Busca Avançada’ da Biblioteca Digital Brasileira. Desse total, 196 pesquisas são dissertações de Mestrado e 75 são pesquisas de Doutorado.

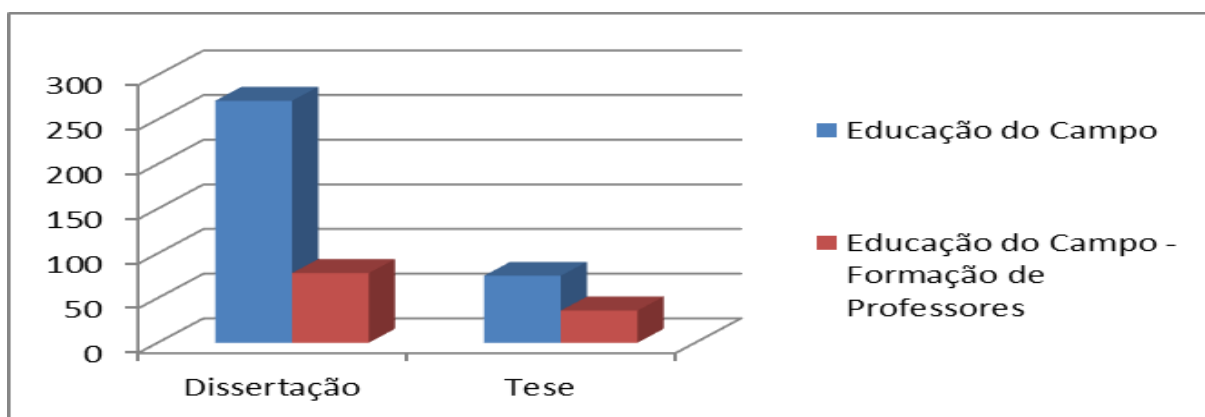
Gráfico 2 – Teses e Dissertações encontradas a partir da busca com as palavras-chave “Formação do professor da Escola do Campo” – 1980 a 2019.



Fonte: Elaborada pela própria autora (2019). SKRZYPIETZ, C. M.A. Dados pesquisados pela autora no Banco de Teses e Dissertações encontradas a partir da busca com as palavras-chave “Formação do professor da Escola do Campo” – 1980 a 2019.

Mesmo direcionando a busca para a ‘Formação de Professores da Educação do Campo’ apareceram outras pesquisas também relacionadas à ‘cultura’, ‘identidade’, ‘MST’, estudos de caso, turmas multisseriadas dentre outros. Selecionamos apenas as pesquisas com a temática da pesquisadora. Após uma avaliação dos resumos das 271 pesquisas apontadas, foram encontradas 78 dissertações e 36 teses de estudo e reflexões sobre a Formação Acadêmica e Continuada deste professor.

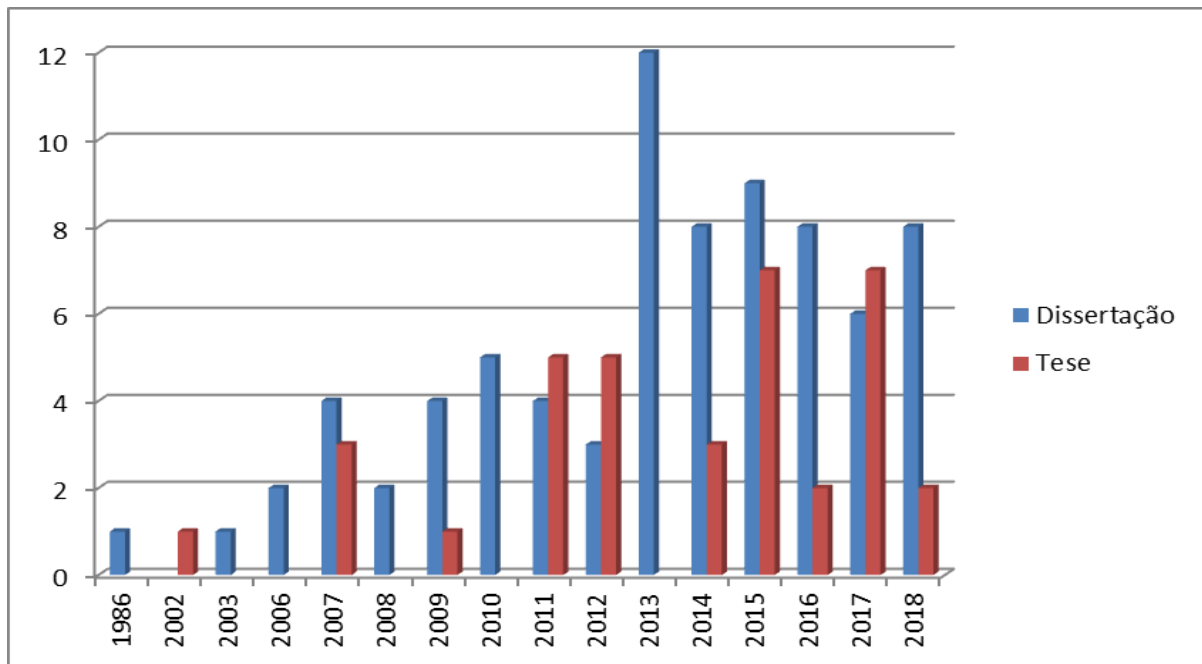
Gráfico 3 – Teses e Dissertações disponíveis na Biblioteca Nacional – período: 1980 a 2019, com o refinamento das palavras-chave: Educação do Campo – Formação de Professores.



Fonte: Elaborada pela própria autora (2019). SKRZYPIETZ, C. M.A. Dados pesquisados pela autora no Banco de Teses e Dissertações disponíveis na Biblioteca Nacional – período: 1980 a 2019, com o refinamento das palavras-chave: Educação do Campo – Formação de Professores.

Foi possível confirmar com a pesquisa que, até os anos de 1980, não havia trabalhos voltados para a formação intelectual do povo campesino. As pesquisas voltavam-se para o campo da educação como um todo, sem um viés relacionado às suas particularidades e diversidades. Segue abaixo o demonstrativo das pesquisas encontradas dos anos de 1980 a 2019.

Gráfico 4 – Teses e Dissertações encontradas na Biblioteca Nacional, com as palavras-chave “Formação do professor da Escola do Campo” – 1980 a 2019.



Fonte: Elaborada pela própria autora (2019). SKRZYPIETZ, C. M.A. Dados pesquisados pela autora no Banco de Teses e Dissertações encontradas na Biblioteca Nacional, com as palavras-chave “Formação do professor da Escola do Campo” – 1980 a 2019.

Das pesquisas encontradas, duas delas estão relacionadas com variação linguística do povo campesino. Destacamos, primeiramente, uma tese, defendida em 2015, na Universidade de Brasília, com o título: “Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo”, de Ana Aparecida Vieira de Moura. Segundo a autora, sua pesquisa “parte da premissa de que o processo interativo só obterá sucesso quando as interações dos falantes forem reconhecidas pelos participantes dos eventos da fala”. O objetivo geral do trabalho de Moura foi realizar uma investigação das contribuições da Sociolinguística na formação dos professores que atuaram na Educação do Campo.

A tese defendida por Moura, sob a orientação de Bortoni-Ricardo, é resultado de uma pesquisa qualitativa cujo objetivo geral é analisar as contribuições da Sociolinguística para o desenvolvimento do letramento dos professores que atuarão em contextos de diversidade cultural da Licenciatura em Educação do Campo oferecido pela Universidade de Brasília. Para isso, buscou entender os sujeitos e levantar reflexões das estratégias e procedimentos desenvolvidos no letramento acadêmico para superar as lacunas apresentadas por esses acadêmicos, levando ao reconhecimento de que os eventos de letramentos vivenciados na escola consideram também sua variação linguística como parte da identidade cultural.

A segunda pesquisa encontrada é uma dissertação defendida em 2018 na Universidade de Brasília, com o título: “Sociolinguística: da oralidade à escrita na formação de docentes do campo da área de linguagem”, de Ana Carolina Capuzzo de Melo. A referida pesquisa analisa, por meio de entrevistas e protocolos verbais, como acontece a formação acadêmica dos futuros professores da Educação do Campo na Universidade de Brasília, campus Planaltina, com um grupo de seis estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com o objetivo de entender como as pessoas que não possuem o domínio padrão constroem seu letramento acadêmico.

A dissertação defendida pela autora Ana Carolina Capuzzo de Melo se dá a partir da curiosidade da autora de compreender as profundas diferenças observadas entre a língua falada e a língua escrita, com o objetivo de compreender como se dá a dimensão diamésica no desenvolvimento e na formação da linguagem e dos letramentos dos estudantes e futuros professores que atuarão em contextos de diversidade cultural. A questão de pesquisa que orientou a investigação é a seguinte: como o estudante, pessoa do campo, lida com a dimensão diamésica ao percebê-la quando entra em contato com a variedade acadêmica da língua no ambiente da Universidade? O trabalho buscou fazer um diálogo com os resultados obtidos com a comunidade pesquisada e apontar contribuições para o fortalecimento da Educação do campo.

Quadro 2 – Dissertações e Teses sobre a Formação de Professores das Escolas da Educação do Campo

Autor	MOURA, Ana Aparecida Vieira de
Ano	2015
Orientadora	BORTONI-Ricardo, Stella Maris
Instituição	Universidade de Brasília, Brasília
Objetivos	Tem como objetivo geral investigar as contribuições da Sociolinguística para o desenvolvimento dos letramentos dos professores que atuarão em contextos de diversidade cultural.
Metodologia	A abordagem etnográfica, permeada pela diversidade e complexidade social existente no ambiente pesquisado, permitiu analisar as experiências vivenciadas por esse grupo de educandos.
Aporte teórico	Adota como orientação teórica os estudos da Sociolinguística Educacional e Interacional (BORTONI-RICARDO, 2004; 2008; 2014) articulados com os Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 1995; LEA e STREET, 2006). Educação do Campo: SOUZA (2006), ARROYO, CALDART, MOLINA (2004).
Resultados	Como contribuição, essa pesquisa aponta para o reconhecimento sociolinguístico que os sujeitos adquirem sobre seu lugar e seu papel social, promovendo a formação de leitores críticos, pesquisadores habilitados a investigar a sua história e de seu povo, ademais de fortalecer o seu fazer pedagógico para transformar a realidade local.

Fonte: Elaborada pela própria autora (2019). SKRZYPIETZ, C. M. A. Notas: Dados pesquisados pela autora no Banco de Teses e Dissertações encontradas na Biblioteca Nacional, com as palavras-chave “Formação do professor da Escola do Campo” – 1980 a 2019.

Quadro 3 – Dissertações e Teses sobre a Formação de Professores das Escolas da Educação do Campo

Autor	MELO, Ana Carolina Capuzzo de
Ano	2006
Orientador	SOUSA
Instituição	Universidade de Brasília
Objetivos	Investigar, por meio dos protocolos verbais e de entrevistas, como se dá o letramento acadêmico dos futuros professores que atuarão em contextos de diversidade cultural
Metodologia	Etnografia da comunicação, fazendo uso dos cursos de observação participantes, entrevistas e protocolos verbais
Aporte teórico	Embasamo-nos, teoricamente, em Kleiman (1995), Pretti (2003), Marcuschi (2007), Molina e Sá (2011), Sousa (2011), Ilari (2014), Street (2014), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2014), Moura (2015), dentre outros
Resultados	A pesquisa contribui, também, para o fortalecimento da Educação do Campo, podendo ser útil no incentivo à formação inicial e continuada de professores, tanto na área de linguagem e linguística quanto em outras áreas do conhecimento, bem como no processo de elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) para esse contexto educacional..

Fonte: Elaborada pela própria autora (2019). SKRZYPIETZ, C. M. A. Dados pesquisados pela autora no Banco de – Dissertações e Teses sobre a Formação de Professores das Escolas da Educação do Campo

Pela pesquisa realizada, constatou-se que somente dois trabalhos na área foram encontrados. Uma dissertação e uma tese que investigaram a formação do professor para a Escola do Campo.

3.2 PESQUISA QUALITATIVA

Na presente pesquisa, foi utilizada a abordagem metodológica na perspectiva da pesquisa qualitativa. Essa metodologia de pesquisa foi selecionada por ser considerada adequada para os objetivos propostos, a saber: analisar a forma como os currículos de LedoC preparam os professores do curso para discutir sobre o ensino de língua e variação linguística; investigar a proposta do programa de “Monitoria de Leitura, escrita e produção textual” da UFFS na visão da coordenação; avaliar a percepção dos monitores do programa sobre a execução do trabalho.

Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa é de suma importância aos estudos que envolvem relações sociais, por conta da pluralidade das esferas da vida. O autor afirma que as atuais narrativas necessitam estar ligadas a termos locais, temporais e situacionais.

As ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa diferem daquelas da pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; a respeito de suas pesquisas como parte do processo de

produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p.23).

Percebe-se, assim, a importância do objetivo na realização da pesquisa. Não é apenas um fragmento, mas representa uma parte da sua totalidade, sendo situações estudadas na prática e no cotidiano do sujeito e não situações artificiais criadas em laboratórios.

Segundo Flick (2009), são vários os métodos disponíveis para a coleta de dados na pesquisa qualitativa. O autor menciona três perspectivas de pesquisa. A primeira perspectiva cita o predomínio de entrevistas semiestruturadas ou narrativas e análise de conteúdos. Na segunda perspectiva, a coleta de dados se dá em grupos focais, de etnografia ou de observação ou por gravações audiovisuais. A terceira perspectiva diz respeito à análise de dados por meio de:

dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização. (ZANETTE, 2017, p.159).

Para a realização deste trabalho, selecionamos a primeira e a última abordagem de pesquisa citadas por Flick (2009).

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesse item, serão abordadas as formas de realização do trabalho, que envolveu entrevistas e coleta de dados.

A opção por mais de um instrumento se deu pela tentativa de obter um maior êxito em termos de coleta de dados “de forma que essa triangulação e posterior análise dos dados gerados por ela pudessem garantir maior confiabilidade e validade dos dados obtidos” (SILVA, 2005, p.51).

Assim, utilizamos diferentes instrumentos de coleta de dados para recolher material que nos permitisse propor uma discussão sobre as possibilidades que o currículo de Licenciatura do Campo oferece e a análise dos monitores sobre o trabalho realizado no Programa de Monitoria.

3.3.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista é “talvez o mais conhecido dos instrumentos de coleta de registros em pesquisas de base etnográfica. Pode ser estruturada (com perguntas pré-definidas), semiestruturada ou não estruturada, com vistas a uma conversa com outra pessoa, um questionário oral ou uma história de vida” (SILVA, 2005, p.39).

Na entrevista semiestruturada, é possível refazer questionamentos, tratando mais detalhadamente temas que pareçam relevantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Não se trata de uma mera situação em que um pergunta e outro responde, ou de um simples desempenho de papéis: um sujeito na função ativa e outro na posição passiva. E claro que foi necessário elaborar guias de questões que provocassem a interlocução. Entretanto, quando necessário, outros questionamentos foram feitos no decorrer da interlocução. (BORGES, 2010, p.50).

Esse tipo de entrevista é um dos mais utilizados em pesquisas qualitativas e é tido como um importante método de coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), pois permite interagir com o participante da pesquisa.

No entanto, por mais que se elabore um roteiro, é preciso considerar que ele, muito provavelmente, sofrerá adaptações conforme o desenvolvimento da entrevista. Essas adaptações, quando feitas, têm sempre o objetivo de melhor atender os objetivos da pesquisa. Essas, portanto, foram as razões que motivaram nossa escolha por esse tipo de entrevista: ela exige um planejamento prévio, mas permite alterações, quando necessário, de modo que é possível obter dados de melhor qualidade.

3.3.1.1 Roteiro de entrevista

Essa foi uma etapa bastante complexa da realização da pesquisa, uma vez que existem poucos estudos que estabelecem como foco a questão do ensino de língua e variação linguística na formação de professores de Escola do Campo.

A primeira versão do roteiro se aproximava mais de um questionário, pois as perguntas haviam sido construídas de forma a limitar as contribuições do participante da pesquisa. As questões tentavam buscar um discurso que fosse ao encontro dos objetivos da pesquisa, de forma muito direta, o que não é interessante, pois leva a uma maior condução da pesquisa.

Às vezes o pesquisador entra em campo considerando que tudo que vai encontrar serve para confirmar o que ele considera já saber, ao invés de compreender o campo como possibilidade de novas revelações. Este comportamento pode dificultar o diálogo com os elementos envolvidos no estudo na medida em que permite posicionamentos de superioridade e inferioridade frente ao saber que se busca entender. (CRUZ NETO, 1994, p.55-56).

Durante as orientações, chegamos à conclusão de que seria mais adequado elaborar um roteiro amplo, com indagações que possibilitassem aos participantes a realização de uma reflexão sobre o tema.

Para a realização das entrevistas, marcamos em uma sala silenciosa e em um horário que ficasse melhor para os participantes. As entrevistas foram realizadas de forma bastante satisfatória. Todas foram gravadas em gravador digital, o que nos permitiu armazenar os dados e consultá-los com mais facilidade.

3.3.1.2 Participantes da pesquisa

Fizeram parte da pesquisa não só alunos da graduação em Licenciatura do Campo – participantes diretos do trabalho –, mas também a coordenação do Programa de Tutoria da UFFS.

Nesse momento apresentaremos os alunos que acompanhamos durante a realização da pesquisa aos quais foi dada oportunidade para que pudessem se expressar a respeito do desenvolvimento do programa de monitoria da UFFS.

O grupo era composto por 4 participantes, todas mulheres, com idade entre 20 a 30 anos.

Os participantes da pesquisa foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- Alunos que tivessem sido ou sejam atuais monitores do programa de monitoria;
- Alunos que estivessem dispostos a participar da entrevista;
- Professores universitários que participaram do Seminário Escola da Terra.

Quadro 4 – Participantes da Pesquisa

Participante (pseudônimo)	Idade	Sexo	Habilitação	Turno do curso	Semestre que está cursando
1. Maria Joana	21	Feminino	Ciências Econômicas	Noite	9º semestre
2. Maria Clara	21	Feminino	Ciências Econômicas	Noite	9º semestre
3. Maria José	24	Feminino	Educação do Campo	Integral	8º semestre
4. Maria Elena	27	Feminino	Educação do Campo	integral	8º semestre

Fonte: Elaborada pela própria autora (2019). SKRZYPIETZ, C. M.A. Dados pesquisados pela autora durante entrevistas com os monitores do Programa de Tutoria da UFFS.

A escolha da utilização de pseudônimos se deu em razão da necessidade de preservar as identidades dos participantes.

3.4 PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa qualitativa procura compreender um fenômeno em seu ambiente natural, assim como o ambiente natural onde ocorre, sendo que vários instrumentos podem ser utilizados, dentre eles a análise documental. A busca para encontrar uma resposta depende da seleção e análise dos documentos que servirão de base para a pesquisa realizada.

A pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos. Ela pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador “mergulhe” no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas ou humanas. (KRIPKA, 2015, p.244).

Para Lüdke e André (1986, p.38), a pesquisa documental é uma metodologia ainda não suficientemente investigada, em muitos segmentos da sociedade. Ela [...] “permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social” (SILVA *et al.*, 2009, p.4557).

Como a pesquisa documental se faz da análise de documentos oficiais, os documentos são selecionados, analisados e classificados de acordo com os critérios da pesquisa. O pesquisador deve levar em consideração o contexto, já que são os meios que levam a compreensão de uma história de vida ou de um processo.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersassem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p.32).

O estudo de documentos se efetua em dois momentos: coleta de documentos e análise do conteúdo. O primeiro é uma:

[...]importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Formalizar esta aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado (SILVA et al., 2009, p.4558).

O segundo “configura-se como fase de grande relevância no método da pesquisa documental, pois nessa etapa os documentos são estudados e analisados de forma minuciosa” (SILVA et al. 2009, p.4559). Segundo as autoras, nesse momento, se descreve e se interpreta o conteúdo e se objetiva encontrar respostas às indagações da pesquisa, de modo a contribuir para a produção de conhecimento científico.

Para a realização da pesquisa documental deste trabalho, fizemos uma busca das normativas que orientam as políticas públicas relativas à Educação Rural e à Educação do Campo, as quais têm a finalidade de garantir ao povo campesino uma educação de qualidade. Realizamos pesquisas também nos textos das Constituições da República, por meio de buscas de palavras-chave (“educação do povo campesino”, “educação do campo”, “educação rural” etc.).

Foram analisadas leis, decretos e resoluções nacionais e estaduais direcionadas à Educação do Campo, encontradas em sua maioria no portal da Secretaria Estadual de Educação do estado do Paraná no site: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa documental visa estudar e analisar documentos, com atenção a questões que podem estar relacionadas a circunstâncias sociais e econômicas.

Lüdke e André (1986) apontam aspectos positivos e limitações em relação à análise de documentos na pesquisa, com base em Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), apontamentos estes que trazemos a seguir:

Os documentos constituem uma fonte estável e rica [...] podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos [...] constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte “natural” de informação [...] seu custo em geral, baixo [...] são uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados, quando o acesso ao sujeito é impraticável [...] ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seu ponto de vista [...]

Os documentos são amostras não representativas dos fenômenos estudados [...] falta de objetividade e sua validade questionável [...] representar escolhas, por parte de seus autores, de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas [...] os procedimentos metodológicos a serem seguidos na análise (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.40).

Segundo as mesmas autoras, os documentos não são escolhidos de forma eventual, uma vez que “há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.40). Nesse sentido, a pesquisa documental teve o objetivo de dar suporte para refletir e, também para analisar, no próximo capítulo, a forma como os currículos de Licenciatura do Campo pensam o trabalho sobre variação linguística.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo procuraremos responder às três perguntas do trabalho, apresentadas na introdução da pesquisa:

- 1) Como os currículos de LedoC preparam os professores do curso para discutir sobre o ensino de língua e variação linguística?
- 2) Como a coordenação do programa de “Monitoria de Leitura, escrita e produção textual” da UFFS se organiza?
- 3) Como os monitores do programa avaliam a execução do trabalho?

Para efeitos de organização, dividiremos o capítulo em três seções, sendo que cada seção será dedicada a uma das questões de pesquisa.

4.1 ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES DE SEIS CURSOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO OFERTADOS POR TRÊS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ

Segundo Molina (2017), a Licenciatura em Educação do Campo é uma Política Pública do MEC, que iniciou em 2007 nas Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essas quatro universidades desenvolveram a experiência-piloto, conhecida como Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), conquistada graças às reivindicações dos trabalhadores rurais que percebiam a necessidade de uma formação específica para os educadores das escolas do campo, solicitação esta encaminhada em 2004, na II Conferência Nacional de Educação do Campo.

Entre 2008 e 2009, para que mais universidades pudessem oferecer também tal formação, o MEC lançou editais, para turmas únicas, sendo um projeto especial. No ano de 2012, com a pressão dos movimentos populares, foram ofertados 42 cursos em todo o país nessa nova graduação. O Ministério da Educação disponibilizou 600 vagas no território nacional para docentes da educação superior e 126 vagas para técnicos. Foi a força dos movimentos populares, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que ajudou na conquista e elaboração da implantação dos cursos.

A Licenciatura em Educação do Campo (LedoC) tem uma marca constitutiva fundamental: o fato de assumir uma posição de classe. E segundo Freitas (2014), um grande

desafio é manter a concepção da prática política de formação de educadores que respeitem as especificidades dos sujeitos a educar. A Educação do Campo foi pensada em uma matriz formativa ampliada que abrange diferentes dimensões do ser humano. Nessa perspectiva, deve a escola trabalhar igualmente o desenvolvimento de formação de valores, assim como o aspecto político, estético, ético e corpóreo de seus educadores. De acordo com Molina, as matrizes curriculares para os cursos de Licenciaturas, inclusive de Educação do Campo, abrangem Artes, Literatura e Linguagem; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias:

Compreendendo a escola como espaço relevante de formação dos sujeitos capazes de disputar um novo projeto de sociedade e de campo é que vão sendo formatados os elementos necessários à preparação de um educador capaz de executar tarefa de tal magnitude. Nesse sentido, considerando as tensões e contradições presentes no campo brasileiro e os desafios que competem às escolas existentes nesse território no contexto atual, é que se definiu a matriz formativa dessas Licenciaturas, cujos principais elementos são: Artes, Literatura e Linguagem; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. (MOLINA, 2014, p.594).

É possível perceber também que várias universidades que iniciaram oferecendo a licenciatura do campo têm promovido cursos de especialização em Educação do Campo, dando assim sequência à produção e socialização do conhecimento das escolas do campo. Podemos citar outra contribuição importante da Licenciatura em Educação do Campo: a formação em âmbito de pós-graduação *stricto sensu*. O estreitamento da relação entre Educação Básica e Educação Superior tem provocado nos docentes a continuação dos estudos em nível de mestrado e doutorado, a partir de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento envolvidos na docência da LEdoC.

A pesquisa das Grades Curriculares foi realizada no ‘Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior’, Cadastro e-MEC, no campo da ‘Consulta textual’ com o nome do Curso “Educação do Campo”.

No primeiro levantamento, encontramos sessenta e seis (66) instituições públicas brasileiras que oferecem o Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo. Dessas sessenta e seis instituições, hoje, segundo o portal, sessenta estão em funcionamento, cinco instituições estão com o Curso ativo, mas ainda não iniciaram suas atividades, seis estão em fase de extinção e uma instituição já extinguiu o curso.

Abaixo segue a Quadro 5, Licenciaturas credenciadas pelo MEC em Educação do Campo no Brasil (nas modalidades Presencial e a Distância), dados estes retirados do Portal do MEC (eMEC).

Quadro 5 – Cursos Credenciados de Graduação em Educação do Campo ofertados por Instituições Públicas do Brasil retirados do portal do eMEC / Disponível em 2018.

(Continua)

Instituição (IES)	Sigla	Modalidade	CC
Universidade De Brasília	UNB	Presencial	4
Universidade Federal Do Rio Grande	FURG	Presencial	-
Universidade Do Estado Da Bahia	UNEB	Presencial	-
Universidade Federal Do Maranhão	UFMA	Presencial	3
Universidade Federal Do Maranhão	UFMA	Presencial	4
Universidade Federal Do Pará	UFPA	Presencial	4
Universidade Federal Do Paraná	UFPR	Presencial	-
Universidade Federal Do Espírito Santo	UFES	Presencial	-
Universidade Federal Do Espírito Santo	UFES	Presencial	-
Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro	UFRRJ	Presencial	-
Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro	UFRRJ	Presencial	-
Universidade Federal De Minas Gerais	UFMG	Presencial	5
Universidade Federal Da Bahia	UFBA	Presencial	-
Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	UFRGS	Presencial	-
Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	UFRGS	Presencial	-
Universidade Federal De Santa Maria	UFSM	A Distância	-
Universidade Federal De Goiás	UFG	Presencial	-
Universidade Federal De Goiás	UFG	Presencial	-
Universidade Federal De Santa Catarina	UFSC	Presencial	4
Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha E Mucuri	UFVJM	Presencial	4
Universidade Federal De Pelotas	UFPEL	A Distância	4
Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul	UFMS	Presencial	-
Fundação Universidade Federal De Rondônia	UNIR	Presencial	-
Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Pará	IFPA	Presencial	3
Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Pará	IFPA	Presencial	3
Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Pará	IFPA	Presencial	3
Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Pará	IFPA	Presencial	4
Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Pará	IFPA	Presencial	4
Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Pará	IFPA	Presencial	3
Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Pará	IFPA	Presencial	4
Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Pará	IFPA	Presencial	-
Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Pará	IFPA	Presencial	4
Instituto Federal Do Sul De Minas Gerais	IF SUL DE MINAS	Presencial	-
Fundação Universidade Federal Do Pampa – Unipampa	UNIPAMPA	Presencial	-
Universidade Federal Do Sul E Sudeste Do Pará	UNIFESSPA	Presencial	-
Instituto Federal De Educação Ciência E Tecnologia Farroupilha	IFFARROUPILHA	Presencial	-
Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia	UFRB	Presencial	-
Universidade Federal Do Amapá	UNIFAP	Presencial	-
Universidade Federal Do Piauí	UFPI	Presencial	-
Universidade Federal Do Piauí	UFPI	Presencial	-
Universidade Federal Do Piauí	UFPI	Presencial	-
Universidade Federal Do Piauí	UFPI	Presencial	-

Quadro 5 – Cursos Credenciados de Graduação em Educação do Campo ofertados por Instituições Públicas do Brasil retirados do portal do eMEC / Disponível em 2018

(conclusão)

Universidade Federal De Viçosa	UFV	Presencial	-
Instituição (IES)	Sigla	Modalidade	CC
Instituto Federal De Educação Ciência E Tecnologia Farroupilha	IFFARROUPILHA	Presencial	-
Fundação Universidade Federal Da Grande Dourados	UFGD	Presencial	-
Universidade Regional do Cariri	URCA	Presencial	-
Universidade Federal De Roraima	UFRR	Presencial	3
Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia	UFRB	Presencial	4
Instituto Superior De Educação Professor Aldo Muylaert	ISEPAM	Presencial	-
Universidade Federal De Roraima	UFRR	Presencial	4
Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná	UNIOESTE	Presencial	-
Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná	UNIOESTE	Presencial	-
Universidade Federal Do Amapá	UNIFAP	Presencial	-
Universidade Regional Do Cariri	URCA	Presencial	-
Fundação Universidade Federal Do Tocantins	UFT	Presencial	-
Fundação Universidade Federal Do Tocantins	UFT	Presencial	-
Universidade Federal Da Fronteira Sul	UFFS	Presencial	4
Universidade Federal Da Fronteira Sul	UFFS	Presencial	4
Universidade Federal Da Fronteira Sul	UFFS	Presencial	5
Universidade Federal Da Paraíba	UFPB	Presencial	3
Universidade Federal Do Triângulo Mineiro	UFTM	Presencial	4
Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Pará	IFPA	Presencial	
Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	UFRGS	Presencial	5
Universidade De Taubaté	UNITAU	Presencial	
Universidade Federal De Sergipe	UFS	Presencial	
Universidade Estadual De Roraima	UERR	Presencial	

Fonte: Brasil, 2017 - Portal eMEC

(legenda: CC – Conceito do curso)

Na Região Sul, segundo o Portal do MEC, há um total de quatorze (14) Universidades Públicas que oferecem a Licenciatura em Educação do Campo. Mesmo sendo mencionadas acima, serão novamente listadas com a indicação da unidade da federação, cidade em que o curso é ministrado e o nome de credenciamento da Licenciatura no portal do MEC. Os cursos são ofertados em Universidades e em Institutos Federais de Educação.

Quadro 6 - Cursos de Licenciatura ofertados nas Universidades do estado do Paraná

(continua)

INSTITUIÇÃO	SIGLA	NOME DO CURSO	GRAU/CIDADE
Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná	UNIOESTE	Educação Do Campo – Em Ciências Agrárias	Licenciatura Cascavel
Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná	UNIOESTE	Educação Do Campo – Em Ciências Da Natureza E Matemática	Licenciatura Cascavel

Quadro 6 - Cursos de Licenciatura ofertados nas Universidades do estado do Paraná

(conclusão)

Universidade Federal Da Fronteira Sul	UFPS	Interdisciplinar Em Educação Do Campo: Ciências da Natureza	Licenciatura Laranjeiras Do Sul
Universidade Federal Do Paraná	UFPR	Educação Do Campo	Licenciatura Matinhos

Fonte: Elaborada pela própria autora (2019). SKRZYPIETZ, Claudia M.A. Dados pesquisados pela autora na relação de Cursos Credenciados de Graduação em Educação do Campo, ofertados por Instituições Públicas do Brasil retirados do portal do eMEC / Disponível em: 2018.

Quadro 7 - Cursos de Licenciatura ofertados nas Universidades do Estado do Rio Grande do Sul.

INSTITUIÇÃO	SIGLA	NOME DO CURSO	GRAU/CIDADE
Fundação Universidade Federal Do Pampa - Unipampa	UNPAMPA	Educação Do Campo	Licenciatura Dom Pedrito
Instituto Federal De Educação Ciências E Tecnologia Farroupilha	IFFarroupilha	Educação Do Campo – Ciências Agrárias	Licenciatura Jaguari
Instituto Federal De Educação Ciências E Tecnologia Farroupilha	IFFarroupilha	Educação Do Campo – Ciências Da Natureza	Licenciatura Jaguari
Universidade Federal De Pelotas	UFPEL	Educação Do Campo	Licenciatura Vários Municípios
Universidade Federal De Santa Maria	UFSM	Educação Do Campo	Licenciatura Vários Municípios
Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	UFRGS	Educação Do Campo	Licenciatura Porto Alegre
Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	UFRGS	Educação Do Campo	Licenciatura Tramandaí

Fonte: Elaborada pela própria autora (2019). SKRZYPIETZ, Claudia M.A. Notas: Dados pesquisados pela autora na relação de Cursos Credenciados de Graduação em Educação do Campo, ofertados por Instituições Públicas do Brasil retirados do portal do eMEC / Disponível em 2018.

Quadro 8 - Cursos de Licenciatura ofertados nas Universidades do Estado de Santa Catarina

INSTITUIÇÃO	SIGLA	NOME DO CURSO	GRAU/CIDADE
Universidade De Santa Catarina	UFSC	Educação Do Campo	Licenciatura Florianópolis

Fonte: SKRZYPIETZ, Claudia M.A. Dados pesquisados pela autora na relação de Cursos Credenciados de Graduação em Educação do Campo, ofertados por Instituições Públicas do Brasil retirados do portal do eMEC / Disponível em 2018

Apresentadas os Quadros das Instituições distribuídas no Território Nacional e Região Sul, para proporcionar uma visão geral de como a formação está acontecendo para os docentes

da Educação do Campo, desde o ano 2007, com o surgimento de formação específica para esta modalidade de ensino, seguiremos com as reflexões sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) da Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná, Universidade Federal Da Fronteira Sul e Universidade Federal do Paraná, as três instituições que oferecem tal licenciatura no estado do Paraná, para avaliarmos se (e como) esta formação trabalha a questão da linguagem na modalidade de ensino em análise.

4.1.1 UNIOESTE

Segundo o portal da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, a Universidade é formada por 05 Campi, nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo, abrangendo 94 municípios sendo 52 municípios na região oeste e 42 municípios na região sudoeste do estado. É uma instituição pública, gratuita e multicampi. Sua missão é sistematizar e socializar o conhecimento, sendo reconhecida pelo seu comprometimento com a formação de profissionais para atuar em princípios éticos para que a participação da cidadania.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, oferece os Cursos em Educação do Campo, em Ciências Agrárias e Educação do Campo e Em Ciências da Natureza e Matemática. No site da Instituição, não há menções à grade curricular do Curso. As informações que seguem foram retiradas do emec.mec.gov.br e do artigo do 6 Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais com o título “O curso de licenciatura em educação do campo da UNIOESTE: uma política de formação de educadores do campo”, dos autores Jurema de Fátima Knopf e Maicon Diékson Costa Leite e do Portal dia a dia Educação (Secretaria de Educação do Estado do Paraná).

O artigo realiza uma análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso. Inicia relatando que a Educação do Campo emerge das práticas educativas que estavam acontecendo nos movimentos sociais. O curso de licenciatura em educação do campo – em ciências agrárias iniciou seu funcionamento em 01 de fevereiro de 2010. Tem uma carga de 3.275 horas, divididas em oito semestres. No Portal do MEC, o curso está divulgado como ‘em atividade’, com oferta de 30 vagas anuais autorizadas.

Já o curso em Educação do Campo – Em Ciências da Natureza e Matemática tem a data de funcionamento em 18 de maio de 2009, com 60 vagas anuais autorizadas e com uma carga de 3.230 horas divididas em oito semestres.

De acordo com Knof, a organização do PPC – Projeto Político Pedagógico relaciona a experiências dos Cursos de Licenciatura com parcerias com outros órgãos, nesse caso o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária:

A organização do Projeto Político Pedagógico deste curso referencia-se nas experiências piloto dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo que estavam em andamento nas universidades federais, em particular no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Nacional de Brasília – UNB, em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA (KNOF, 2014. p.7).

O PPC destaca o comprometimento de uma proposta que coloca as questões do campo como um desafio para a universidade. A universidade pretende organizar a formação desses professores traçando a disposição curricular por áreas do conhecimento. A habilitação dos professores para atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e Ensino Médio, nas Escolas do Campo ou Escolas Itinerantes tem como proposta formar o docente nas seguintes áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Agrárias.

Segundo Knopf (2014. p.8) “a estrutura curricular adotada articula as disciplinas de ensino em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias”.

4.1.2 UFPR

Segundo a apresentação do Portal da Universidade Federal do Paraná, a UFPR é a universidade mais antiga do Brasil com uma linda história de lutas e conquistas que iniciaram em 1912, sendo referência em Ensino Superior no Estado do Paraná e a nível nacional.

Apoiando-se no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão é excelência através dos cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. O Curso de Educação do Campo é ofertado no litoral do estado, pois a universidade está presente em Curitiba, interior e litoral do Paraná, tendo papel ativo no desenvolvimento sócio-econômico e na qualidade de vida do paranaense.

Ainda segundo o site da Universidade Federal do Paraná, o curso em Educação do Campo faz parte do PRONACAMPO 2012 e é direcionado para os docentes que atuam ou atuarão nas escolas do campo, atendendo ao decreto n. 7352/2010, que privilegia os povos do campo.

O curso acontece em regime de alternância e oferta 40 vagas a cada vestibular. Os formandos são habilitados para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio

e EJA, na área de conhecimentos de Ciências da Natureza nas comunidades a que são vinculados.

Em 2018, o curso recebeu o conceito 5 na sua avaliação. O projeto do curso leva em consideração as propostas de legislações atuais como a Resolução nº2 de 2015, legislação mais atual para direcionamento das licenciaturas:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino. (BRASIL, 2015, p. 1).

Observando os PPC e as Matrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR, é possível perceber que todas as Instituições de Ensino Superior públicas do estado do Paraná procuram cumprir a legislação da Resolução n. 2 de 2015.

O curso incorpora questões curriculares dos saberes do campo, com subsídios para que os futuros professores possam desenvolver seus trabalhos na construção da escola do campo, de modo que seja capaz de manifestar sua identidade.

Mas, com relação ao trabalho desenvolvido para a formação do docente para discutir a questão da variação linguística do povo campestre, há ainda um longo caminho a percorrer. A análise das matrizes curriculares anexadas no final desta pesquisa permite perceber que apenas uma Instituição de Ensino Superior oferta uma disciplina com a possibilidade de desenvolver um trabalho voltado à questão da variação linguística.

Tal informação pode ser constatada pela Quadro 9, que cita as disciplinas do curso de formação e sua carga horária:

Quadro 9 – *Disciplina de uma Matriz Curricular de um dos cursos pesquisados*

Linguagens (75h)	Mediações entre forma social e forma estética	45	35	10
	Estética e Política	30	20	10

Fonte: PPC Licenciatura em Educação do Campo (UFPR).

4.1.3 UFFS

Segundo o site da Universidade Federal Fronteira Sul (https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/apresentacao) a Universidade é uma instituição de ensino superior pública popular de qualidade. Foi criada pela Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009 e abrange os municípios da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul alcançando mais de 400 municípios.

No ano de 2016, contava com mais de 40 cursos de graduação e ultrapassou a marca de oito mil alunos. Com a aplicação da nova política de ingresso, a maioria dos alunos da graduação são de escolas públicas de diferentes locais do Brasil.

Ainda segundo o site da instituição, para ingressar na UFFS é preciso realizar o ENEM, já que o método de acesso à graduação se realiza através do SISU.

A Universidade oferece bolsas que são voltadas para as áreas de ensino, pesquisa e extensão, favorecendo a permanência e o sucesso do acadêmico na UFFS. Atualmente, a instituição oferta quatro cursos de especialização, onze mestrados e dois doutorados interinstitucionais, todos com corpo docente composto por mestres e doutores.

A Universidade Federal da Fronteira Sul oferece as seguintes Licenciaturas: “INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA - ERECHIM”, “INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS – LARANJEIRAS DO SUL” e “INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA – LARANJEIRAS DO SUL”.

Nesta pesquisa não será mencionada a análise da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Erechim, já que realizamos nossa pesquisa apenas com os cursos que acontecem no estado do Paraná. Segundo o site da instituição, o curso tem a duração de 4 anos e 6 meses, divididos em 9 semestres, com carga horária total de 3.405 horas e oferta de 50 vagas no curso.

O compromisso do curso é com o desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico, bem como com a preparação do professor e do gestor no processo educativo escolar e não-escolar no e do campo, capaz de promover o processo educacional de modo geral e do campo, fortalecendo a relação do ensino das Ciências da Natureza e Matemática no contexto do campo brasileiro.

O curso foi reconhecido pelo MEC em novembro de 2016 através da Portaria n. 544, de 23 de setembro de 2016, recebendo o conceito quatro (4).

A Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, segundo o site da instituição, tem como objetivo preparar professores para a escola da educação básica do campo, com destaque para a educação escolar básica do campo nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Habilita os profissionais que exercem ou exercerão suas funções no campo, preparando os educadores para a atuação profissional que vai além da docência, mas também para a gestão dos processos educativos que acontecem em torno das escolas localizadas no campo. O objetivo do curso é o compromisso com o desenvolvimento educacional, que envolve as relações entre o ensino das ciências humanas e sociais do campo brasileiro. O curso oferta 120 vagas anuais e sua duração é de 4 anos e 6 meses, divididos em 9 semestres.

4.2 ANÁLISE DO PROGRAMA DE MONITORIA DOS DISCENTES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL FRONTEIRA SUL

Esta pesquisa sobre a questão da Variação Linguística do povo campesino foi realizada a partir das matrizes curriculares das três Universidades Públicas do estado do Paraná que oferecem a Licenciatura em Educação do Campo.

As Instituições que tiveram seus PPCs analisados são a Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal Fronteira Sul e Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A análise desses PPCs mostrou que há lacunas relacionadas ao estudo sobre variação linguística nos currículos, conteúdo que deveria ser respeitado, já que está contemplado nos documentos oficiais que já foram mencionados.

4.2.1 O Programa de Monitoria na Visão da Coordenação

Em 2018, as Escolas do Campo dos municípios de Campo Largo, Araucária e Cafelândia iniciaram uma formação com duração de um ano em um programa intitulado “Escola da Terra – Formação Continuada”. Esse projeto contemplou educadores das Escolas do Campo e foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que é ligada ao Ministério da Educação, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) e alguns municípios do estado do Paraná.

O programa tinha como objetivo, segundo o portal do Ministério da Educação, promover as melhorias de acesso, permanência e aprendizado dos alunos do campo e das comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural, além de fortalecer a formação dos professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e promover uma formação continuada que atendesse às necessidades específicas das escolas do campo.

Como a pesquisadora pertence ao município de Campo Largo e trabalha na direção de uma Escola do Campo, participou da Formação da “Escola da Terra” e conseguiu entrar em contato com docentes que trabalham nas três universidades citadas, já que estas Instituições de ensino faziam parte das formações.

Em conversa formal com um professor da UFFS, este indicou a professora Ana Cristina Hammel, professora e coordenadora do Programa de Monitoria da UFFS no Curso de Interdisciplinar em Educação do Campo, ligado às Ciências Sociais e Humanas. Conforme informações passadas por ele, o projeto de monitoramento tem como objetivo específico ajudar a minimizar as lacunas de formação dos discentes dos cursos de graduação nas habilidades de leitura e produção textual.

Em novembro de 2018, em uma formação ocorrida no Município de Araucária, realizamos a primeira conversa com a professora Ana Cristina Hammel sobre o trabalho de monitoria realizado com os graduandos do Curso de Educação do Campo a respeito da questão da Variação Linguística. Nesse momento, a docente explicou como o programa funcionava e disponibilizou material para leitura e reflexão.

Para conhecer um pouco do projeto de monitoramento se faz necessário conhecer os termos do Edital Nº 04/PROGRAD/UFFS/2018 do Projeto de Monitoramento

A finalidade do programa é promover a aproximação com a prática docente no Ensino Superior e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação, envolvendo docentes e discentes na condição de orientadores e monitores. São atividades intencionadas e orientadas que integram as dimensões cognitiva, contextual e pedagógica no âmbito da organização do desenvolvimento e da avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Os cursos de graduação da UFFS compreendem por qualidade de ensino os processos de ensino e aprendizagem, democratização do acesso e da produção do conhecimento, formação humana, integração entre formação acadêmica e profissional, indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e as Extensão, interdisciplinaridade, autonomia intelectual, cooperação, sustentabilidade e transformação social.

A professora Hammel relatou a defasagem percebida por ela na escrita, oralidade e interpretação nos acadêmicos que iniciam o curso:

Uma das maiores dificuldades percebidas é de mudar a forma que falam para a escrita, por exemplo o termo como “mais”, aparece muito no discurso do acadêmico adulto, palavra que você percebe muito na escrita da criança, assim como do adulto. Com relação à interpretação de texto muitas vezes esquecem de olhar o que o texto diz e colocam achismo dele, não é que esteja errado, mas naquele momento não é o que o texto fala. Na oralidade, não percebo muita dificuldade, a maior dificuldade que percebo é na escrita. Na leitura seria maior a dificuldade na interpretação. Na oralidade percebe mais os vícios de linguagem como: né, tipo assim, por exemplo. Dificuldades encontradas mais nos alunos do primeiro ano do Ensino Superior que não são acostumados ainda com a linguagem acadêmica, aí cabe ao professor desenvolver um trabalho para aperfeiçoar o discurso utilizar a informalidade e fazer com que eles entendam aos poucos e trabalhando com as questões padrões. Por exemplo em uma turma do primeiro ano do Ensino Superior eu pedi pra eles escreverem sobre experiências significativas que eles tiveram com a arte durante a vida no contexto escolar ou fora dele, e aí muito alunos me procuraram para perguntar sobre o que seriam experiências significativas, percebendo as lacunas deixadas no ensino médio e dos alunos que cursaram a EJA, mas que desejam dar continuidade a seus estudos, então cabe ao professor explicar melhor, desenhar um pouco mais. E é a função da monitoria ajudar neste processo. (HAMMEL, 2019. Araucária. Entrevista gravada em áudio).

Na fala da entrevista, é possível perceber as dificuldades encontradas nos acadêmicos do curso que não estão acostumados com a linguagem acadêmica e, portanto, cabe ao professor perceber as lacunas deixadas, usando metodologias diferenciadas para que possa realizar uma mediação dos conhecimentos a todos os envolvidos, procurando de todas as maneiras evitar o processo de exclusão de alunos.

Os objetivos do programa de monitoria de Ensino da UFFS são: promover atividades e oferecer oportunidades de aproximação com a prática docente no Ensino Superior aos acadêmicos dos diferentes cursos de graduação, qualificar o ensino e a aprendizagem dos cursos de graduação, fortalecer e qualificar as políticas de permanência da Instituição, mediante oferta de apoio pedagógico aos estudantes, fortalecer a integração curricular, articular atividades de pesquisa e extensão com as de ensino, promover a diversidade no âmbito da universidade, promover estudos, debates e reflexões sobre a docência no ensino superior, fomentar a inovação didática-pedagógica, exercitar a cooperação e o trabalho em equipe e promover o êxito acadêmico e a redução de evasão e da retenção.

Nas modalidades, há monitoria renumerada e não-remunerada; o valor da bolsa é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais por um período de 12 meses. A concessão de bolsa é para os candidatos melhores classificados para os respectivos projetos, podendo os demais participarem como monitores não-remunerados. Os acadêmicos não-remunerados terão as mesmas obrigações aplicadas ao monitor renumerado, porém sem direito à bolsa.

As atribuições dos monitores são: participar da formação inicial de estudos e reflexões promovidas pela comissão local, elaborar um plano de trabalho para o período de vigência de sua atuação, assinar termo de compromisso, participar do planejamento, organização, desenvolvimento e avaliação do plano de Ensino do componente curricular objeto da monitoria quando for o caso, e /ou elaboração do diagnóstico e do projeto de ensino quando se trata de projetos voltados para públicos específicos, executar, sob a orientação do docente atividades pedagógicas previstas no Plano de Trabalho, destinar parte de sua carga horária semanal para atividades de formação, leitura e estudos relacionados à monitoria e iniciação à docência, destinar parte de sua carga horária semanal para atividades de apoio pedagógico dos discentes vinculados ao respectivo projeto de ensino, participar de Seminário de Iniciação à Docência desenvolvido no âmbito do SEPE e elaborar um relatório analítico final com o auxílio do coordenador do projeto e/ou colaboradores, participar de atividades de recepção, matrícula e inserção de novos estudantes no contexto da Universidade, organizadas pela Coordenação Acadêmica, no caso de monitores remunerados. É vedado ao monitor assumir atividades de responsabilidade do professor meramente burocráticas, que venham a descaracterizar os objetivos da monitoria, o horário de exercício das atividades de monitoria não poderá sobrepor-se e/ou interferir nos horários dos componentes curriculares nos quais o aluno estiver matriculado, bem como prejudicar outras atividades previstas em seu curso que sejam necessárias à sua formação acadêmica. O monitor deverá exercer suas funções com carga horária de 16 (dezesseis) horas semanais e independente da modalidade da monitoria (remunerada ou não remunerada), os monitores deverão desenvolver atividades nos meses de janeiro e fevereiro, em conformidade com o previsto no edital.

Para concorrer às vagas de monitoria, os requisitos exigidos são: ser acadêmico da UFFS regularmente matriculado e ter cursado no mínimo 12 (doze) créditos semanais, atender aos requisitos mencionados acima, ter cursado, com aprovação, os componentes curriculares que são objeto da monitoria ou ter validado componentes curriculares equivalentes cursados em outra universidade, no caso dos projetos vinculados à modalidade por componente curricular.

O Programa de Monitoria oferta uma vaga remunerada e duas vagas sem remuneração para o Curso Interdisciplinar em Educação do Campo (Ciências Sociais e Humanas). As atividades realizadas pelos monitores são acompanhadas por uma coordenadora do Programa de Monitoria.

Tabela 4 – Informações do Edital para seleção de Monitores de Tutores do Programa de Monitoria da UFFS

CURSO	TÍTULO DO PROJETO	COORDENADOR	Nº. DE MONITORES REMUNERADOS	Nº DE MONITORES NÃO REMUNERADOS
Interdisciplinar em Educação do Campo (Ciências Sociais e Humanas)	Monitoria de Leitura, escrita e produção textual	Ana Cristina Hammel	01	02

Fonte: Edital Nº 14/PROGRAD/UFFS/2018

Os projetos de monitoria de ensino classificados através do Edital encontram-se no texto, mas abaixo indicamos os requisitos exigidos para o preenchimento dos Cursos de Graduação em Educação do Campo.

Os requisitos exigidos para a inscrição são : cumprir 16 horas semanais nos locais e horários de monitoria, ter disponibilidade de horários e deslocamentos até o local, ter iniciativa própria, participar de momentos de planejamentos e estudos com orientador, NAP e assistência estudantil, ter concluído os componentes de Leitura e Produção Textual, Estágios I e II, Metodologia das Ciências Sociais e Humanas e Didática, ter bom relacionamento com as turmas e conhecer regras básicas de informática.

Para o processo de avaliação dos candidatos inscritos nas modalidades de monitoria por curso e por componente curricular, serão utilizados os seguintes instrumentos: entrevista, (peso 6,0), notas nos CCRs relacionadas ao projeto (peso 2,0), participação voluntária em atividades na área do projeto (peso 2,0).

A avaliação dos candidatos inscritos na modalidade de monitoria por público-alvo será feita através dos seguintes instrumentos (pontuação atingindo o máximo de 10,0) sendo: entrevista (peso 7,0) e experiência ou formação nas temáticas abordadas pelo projeto (peso 3,0). A avaliação dos candidatos será realizada por uma banca de seleção, composta por 02 (dois) servidores, sendo um destes o coordenador do projeto, que publicará nos murais da UFFS o cronograma juntamente com as datas, horários e locais de realização da avaliação.

As atividades de monitoria foram previstas para iniciarem no dia primeiro de agosto de dois mil e dezoito, sendo que a atividade aconteceu até primeiro de agosto de dois mil e dezoito, já que a mesma estava prevista para acontecer durante 12 meses.

Segundo formulário de descrição do projeto o Projeto de Monitoria da UFFS, o programa contempla o componente curricular de Leitura e Produção Textual II e Estágio Curricular supervisionado I e II. O presente projeto buscou desenvolver ações de leitura e produção textual, relacionadas ao Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências

Sociais e Humanas, com atividades complementares, destinadas ao aprimoramento do processo ensino-aprendizagem sob a ótica docente.

Assim sendo, os discentes com melhor desempenho na escrita, leitura e interpretação (disciplinas correlatas) em parceria com os docentes, desenvolverão atividades extraclasse, tais como: oficinas de escrita convencionais e círculos de leitura bem como no acompanhamento individualizado por meio de implementação do dia-a-dia do povo campesino. Busca-se, por meio desta ação, uma dinâmica mediadora na área da linguagem, proporcionando um acompanhamento direto com ações planejadas de leitura, escrita e interpretação, bem como de reflexão escrita e de comunicação para os alunos, inclusive para os alunos indígenas que possuem como língua materna o Guarani e o Kaingang.

Pretende-se com este projeto aproveitar o tempo integral que os alunos permanecem na Universidade, intensificando ações que resultem em aprendizagem, de modo que os alunos tenham mais oportunidade de interagir com atividades criativas, possam integrar-se ao contexto acadêmico, ampliar seu repertório da linguagem, escrita e comunicação bem como desenvolver o gosto por tais atividades.

Na justificativa, a monitoria deseja dar respostas ao acúmulo das lutas sociais que reconhecem o povo campesino como sujeito de direitos, tendo o propósito de atender prioritariamente às demandas oriundas desse processo histórico.

Como a UFFS é uma instituição pública, procura contemplar nos seus PCCs a implementação de ações que contribuam para o cumprimento de seu caráter popular, público e democrático, bem como para a criação de condições que possibilitem a melhoria de atendimento das necessidades e expectativas da população da região na qual os *campi* da Universidade estão instalados, com o objetivo de assegurar a diplomação ao público dos setores populares, dentro eles, povos do campo e indígenas.

Justifica-se a necessidade de processos continuados de oficinas, grupos de produção textual, leituras interpretadas e outras formas e instrumentos diversos que, acompanhados, diagnosticarão e auxiliarão na superação das lacunas que serão acompanhados no programa. A presença de dois monitores para auxiliar com acompanhamento ativo pode ser o diferencial.

O objetivo geral é promover um aprendizado ativo e intensificado, criando um leque no universo da leitura e escrita, com vistas às exigências da produção acadêmica considerando a cultura dos povos campesinos.

Nos objetivos específicos, encontramos: planejar e desenvolver oficinas de leitura e escrita, construir espaço coletivo, criando assim condições de avanço da escrita, leitura e interpretação, estimular e acompanhar práticas de uso do diário de campo, visando desenvolver

as potencialidades de comunicação e escrita, buscar a colaboração discente no diagnóstico das dificuldades e preparação das atividades didáticas, que reforçam o uso da escrita convencional, sensibilizar para ampliação do universo da leitura e escrita mantendo grupo de leitura e produção escrita, bem como de produções de informes comunicativos.

Após três meses, a pesquisadora encontrou-se novamente com a Professora Ana Cristina Hammel, em uma nova etapa de Formação da “Escola da Terra”, no Assentamento de Contestado, Município da Lapa, em uma formação de três dias que aconteceu no mês de junho. Como ambas ficaram alojadas no assentamento, foi possível a realização de entrevista nos horários de intervalo. Elaboramos um roteiro com as questões que fizemos à professora Ana.

A professora Hammel explicou que o programa é uma ação que iniciou-se no ano de 2014. A Universidade Federal Fronteira Sul também conta com outros programas nos quais os alunos se inscrevem para trabalhar com outros alunos, mas que não são programas com bolsas.

O foco principal desse programa é o trabalho com a linguagem culta. A professora Hammel firmou também que não é uma ação que apenas acontece na UFFS, mas também em outras instituições de ensino superior. Na UFFS acontecem outras modalidades, como por exemplo, para os alunos indígenas.

Foi possível, durante a entrevista, perceber a preocupação com a continuação do programa para depois do ano 2020, pois a Instituição conseguirá garantir o programa apenas para mais um ano.

As inscrições para o programa acontecem por indicação, convite ou por procura. As turmas são formadas por grupos de até 20 alunos, de 5 a 10 por necessidade e o restante por procura própria dos alunos, que percebem a necessidade de participar das oficinas que são direcionamento de formas cultas para a construção social. Mais do que a fala é a forma da escrita, os gestos da linguagem e a sistematização.

4.2.2 O Programa de monitoria na visão dos monitores

No final do primeiro semestre de 2019, a pesquisadora realizou uma visita à Universidade Fronteira Sul – Campus Laranjeiras do Sul, com o objetivo de conhecer mais de perto o Programa de Monitoria. Foram entrevistados alguns acadêmicos monitores, que fazem parte do Programa. Com dados da “Carta de Serviços ao Usuário – UFFS/2018” e com as entrevistas realizadas, foi possível avançar no entendimento do Programa de Monitoria e em outros programas desenvolvidos na Universidade Federal Fronteira Sul, que tem o intuito de auxiliar na entrada, acesso e permanência do acadêmico na universidade.

Segue a Quadro 10 com os Programas desenvolvidos na Universidade Federal Fronteira Sul para assegurar a permanência e sucesso dos acadêmicos a instituição.

Quadro 10 – Informações retiradas da Carta de Serviços ao Usuário – Versão 1.0/
Universidade Federal Fronteira Sul/Junho de 2018

PROGRAMA	DESCRIÇÃO
Análise Socioeconômica	Analisar a situação socioeconômica dos estudantes para fins de acesso aos benefícios que dependem desta análise.
Auxílio Ingresso	Auxílio financeiro destinado aos estudantes dos Cursos de Graduação na UFFS que tenham cotas com renda bruta per capita de até 1,5 salários-mínimos. Com conferência da comprovação de renda.
PROGRAMA	DESCRIÇÃO
Grupo de Estudos	Vinculação entre o ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação da Instituição.
Bolsa Permanência	Benefício mensal disponibilizado pelo Ministério da educação em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação destinado à concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação de instituições de ensino superior para estudantes de origem indígena e/ou quilombola
Auxílios Socioeconômicos	Concessão de auxílio de financeiro para fomentar as condições de frequência, permanência e êxito nas atividades acadêmicas dos estudantes de graduação com a matrícula ativa.
Assessoria/Setor de Assuntos Estudantis	Atendimento à comunidade acadêmica (estudantes). Visa prevenir situações de repetência e evasão. Destacam-se a Análise Socioeconômica, encaminhamento de auxílios socioeconômicos e demais benefícios oferecidos pela Política de Assistência Estudantil. Assim como oferecem atividades de acolhimento, integração e orientação ao universitário, buscando a prevenção da evasão e a formação integral, com apoio psicológico nos processos de ensino e de aprendizagem, adaptação à universidade, relações interpessoais, carreira, saúde física e mental e organização discente.
Auxílio Emergencial	É um auxílio financeiro destinado aos estudantes regularmente matriculados, que se encaixam no Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica e que esteja em situação de limitação temporária e/ou em circunstância inesperada.
Auxílio Ingresso	Trata-se de um auxílio financeiro destinado aos estudantes ingressantes dos cursos de graduação na UFFS na modalidade de cotas com renda bruta per capita de até 1,5 salários-mínimos além dos participantes dos processos seletivos especiais do ProHaiti e PIN (Povos Indígenas)

Fonte: Elaborada pela própria autora (2019). Tabela organizada pela autora a partir dos dados extraídos da Carta de Serviços ao Usuário – Versão 1.0/ Universidade Federal Fronteira Sul/Junho de 2018

As respostas às questões mostram que a instituição de ensino se localiza no interior do país em uma região em que o índice de desenvolvimento é baixo. Por uma política da universidade, em média 90% dos alunos advêm de escolas públicas (já que a legislação define que 50% das vagas sejam destinadas a alunos da escola pública).

É necessário um entendimento da trajetória acadêmica destes alunos, cabendo à instituição perguntar o que deve fazer para que eles atinjam a aprendizagem. É preciso entender que o maior desafio não é apenas abrir as portas da universidade, mas criar condições para a sua permanência e sucesso (devendo este ser seu foco principal). Nas palavras de uma das participantes:

No primeiro dia eu queria sair correndo e não queria mais voltar, mas aí eu tinha um colega que estava terminando o curso e falou não desista, continue que você vai conseguir. Depois que eu me encontrei aqui dentro, comecei a participar dos projetos, comecei a me integrar mais e gostar cada vez mais daqui. (Maria Clara, junho de 2019. Laranjeiras do Sul).

Destaca-se a importância do docente neste processo que deve compactuar com a filosofia da universidade, mas sabemos que cada profissional da educação também tem sua própria trajetória pessoal, de formação e profissional e que existem diversos olhares sobre a mesma situação ou assunto, destacando pontos de vista diferentes.

Com estes programas citados, a instituição de ensino procura garantir o direito a todos com qualidade de ensino, sucesso e permanência na universidade. O relato a seguir demonstra a importância da apropriação da língua padrão, assim como a valorização da cultura do povo camponês. Nas palavras da participante:

O que a gente tem de discussão dentro da Educação do Campo quando trata da formação na linguagem e na própria cultura do povo camponês é a ideia que a pessoas têm que se apropriar e valorizar a língua que ela usa no seu cotidiano e que ela teve ser trabalhada, assim como vindo para escola para se apropriar da língua padrão, da norma culta porque a língua é uma estância de poder. Então dar condições para que o aluno se aproprie da língua da norma culta é o papel da escola só que não uma se subpondo a outra, mas que o sujeito possa fazer o dialogo, a comunicação com os sujeitos com quem ele convive, um agricultor que pode ser de assentamento ou não tem que saber se expressar no momento da negociação usando os termos corretos em seu contexto. (Relato de um professor que Leciona na Licenciatura em Educação do Campo, junho de 2019. Laranjeiras do Sul).

Foram realizadas entrevistas com quatro acadêmicos monitores, nas quais fizemos perguntas direcionadas às atividades realizadas por eles nas monitorias (o roteiro de pesquisa está nos anexos). As entrevistas não foram realizadas somente com os monitores do Curso de Graduação em Educação do Campo, já que a monitoria é ofertada em vários cursos da Universidade. O nome do projeto em que estes monitores trabalham é “Práticas de leituras e de escritas no universo acadêmico e Pro-Haiti”.

Todos os entrevistados deixaram clara a importância do projeto e destacaram o projeto geral, que é o desenvolvimento de ações pedagógicas planejadas. De forma complementar, as ações já desenvolvidas e o ensino de leitura e de escritas têm o objetivo de ampliar as ações acadêmicas por meio da linguagem e a integração destes alunos na UFFS. “Quando trabalhamos a leitura busca-se usar os textos encaminhados pelos educadores para contribuir efetivamente com a aprendizagem. A escrita é direcionada a partir de atividades encaminhadas pelos

educadores como resumo, resenha, síntese, artigo, relatório e pré-projeto de TCC”. (Maria Clara, junho de 2019. Laranjeiras do Sul).

Sobre a importância do projeto, os participantes destacaram o auxílio na aprendizagem dos acadêmicos, no desenvolvimento e evolução. Esses alunos, na maioria das vezes, vieram de escolas públicas e deparam-se com um universo acadêmico totalmente diferente da sua realidade anterior.

Segue o depoimento de uma monitora do planejamento pedagógico para a realização da monitoria. Nas palavras da participante:

As atividades não são realizadas como uma aula “tradicional” A atividade é realizada conforme a demanda do aluno, por exemplo, eles vêm com um texto para fazer a interpretação ou escrita e este trabalho é realizado em conjunto. As maiores dificuldades relatadas pelos alunos estão relacionadas na interpretação, coerência e na produção de texto. Também falam da dificuldade em apresentar um trabalho para o grupo. (Maria José, junho de 2019. Laranjeiras do Sul).

Ainda de acordo com as entrevistas, os participantes destacaram que os resultados alcançados poderiam ser melhores se os alunos se interessassem pela monitoria e fossem em busca de auxílio. O principal ponto na organização do projeto é a distribuição de carga horária, qual seja: 4 horas para estudo de material, 4 horas para elaboração de material de apoio e/ou correções de textos e 2 horas semanais, com encontros quinzenais com a professora coordenadora e 6 horas de atendimento aos acadêmicos.

Segundo uma das monitoras entrevistadas: “Não há um interesse real pelos alunos, talvez só vão se interessar no final do curso com a escrita do TCC. No ano passado houve um número maior de alunos que frequentavam, mas ainda assim não era um número significativo de alunos.” (Maria Clara, junho de 2019. Laranjeiras do Sul).

A maior dificuldade relatada pelas monitoras é o fato de que se o aluno não for encaminhado pelo professor, eles dificilmente procuram a monitoria, e mesmo quando indicados, estes acabam faltando muitas vezes.

Tal questão também foi confirmada pela professora Hammel: “os monitores reclamam que mesmo havendo uma lista de presença, os alunos não participam como deveriam. (Hammel, março de 2019, Contestado).

Na questão da fundamentação teórica utilizada, os entrevistados destacaram algumas obras e autores que utilizam nos planejamentos das atividades realizadas nas monitorias: Virginia Zavala, “Quem está dizendo isso?”; Benedito Bezerra, “Letramentos acadêmicos e

Construção da identidade a produção do artigo científico por alunos de graduação”; “Linguagem em (dis)curso entre outros”.

As reuniões acontecem com os coordenadores abordando a organização mais do que a formação. As formações acontecem com mais frequência com a Assistência Estudantil – ASSEA. Para os monitores do programa, vale como um curso de extensão. Segundo o relato de uma das monitoras do Programa de Monitoria da UFFS, a fundamentação teórica do trabalho realizado no programa é pautada em alguns autores, dentre os quais destaca-se Bakhtin (1981), que evidencia a importância da integração entre o grupo e a formação dos sujeitos no que se refere à aquisição da língua “...não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulhados nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (1981, p. 123). Nas palavras da participante:

Isso nos ajuda a reforçar a ideia da necessidade de aproximar os sujeitos, os diversos textos, a língua, a leitura de mundo e da palavra desde o contexto que se pretende transformar. Esse processo inicia desde logo nos primeiros anos da escolaridade e ao final da educação básica pretende-se que esteja consolidado, porém as fragilidades da escola pública nos colocam um novo cenário que exige que na educação superior preveja estratégias de lidar com a não aquisição da leitura e da escrita. Diante desta questão e entendendo que o leitor e sua prática de ler no contexto social possibilitam ao mesmo a constantemente fazer a crítica ao estabelecido, posicionando-se e lutando pela transformação, ou seja, a leitura como um ato de luta contra a dominação e com a apropriação da linguagem que se faz política. (Maria Joana, junho de 2019. Laranjeiras do Sul).

O monitor deve procurar cumprir suas atribuições de diagnosticar as dificuldades mais recorrentes de escrita e leitura, desenvolver um plano de ação em conjunto com o docente proponente, organizar e coordenar as oficinas e outras ações semanais, acompanhar a escrita individualmente por meio dos diários de campo, destacando as dificuldades de escrita e planejar ações de intervenção sobre as dificuldades percebidas. Os atendimentos acontecem em horários apropriados, de maneira que os interessados tenham acesso. Os horários pré-estabelecidos (pelo monitor com auxílio do professor responsável) para a monitoria devem ser rigorosamente respeitados e o monitor deverá dedicar-se de 12 a 16 horas semanais ao projeto.

Um dos entrevistados colocou que o projeto é muito importante e acaba deixando o aluno mais seguro, pois ajuda a entender sobre a importância de uma boa escrita e comunicação. Relatou ainda que está descobrindo muitas capacidades que não imaginava possuir.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Fronteira Sul acontece em Rio Bonito do Iguaçu e Candói e as monitorias ocorrem no mesmo local, fato este

que facilita o acesso aos participantes, por conta da distância, mas que, segundo um dos entrevistados, dificulta a interação entre eles.

CONCLUSÃO

Considerando que a educação é uma das principais ferramentas para a transformação de um povo e que o povo campesino precisa de atenção e legislações, assim como a população urbana, após a realização desta pesquisa, que teve como título: A Formação do Professor do Campo: A Questão da Variação Linguística, iniciada há mais de dois anos, tornam-se necessárias algumas considerações em relação aos questionamentos realizados:

- 1) Como os currículos de LedoC preparam os professores do curso para discutir ensino de língua e variação linguística?
- 2) Como a coordenação do programa de “Monitoria de Leitura, escrita e produção textual” da UFFS se organiza?
- 3) Como os monitores do programa avaliam a execução do trabalho?

Foram pesquisados os assuntos relacionados à formação dos professores da Educação do Campo e para tentar compreender o olhar que a academia direciona para esta formação no que diz respeito à diversidade cultural que o aluno traz de casa com sua variedade linguística.

Já que a palavra faz parte do cotidiano do aluno e os aspectos sociais, regionais e culturais fazem parte de sua bagagem cultural, a pesquisa procurou analisar discussões que envolvem o processo de formação dos professores da Educação do Campo quanto às questões da norma normal para a norma normativa.

Partindo do princípio de que o papel da escola e da equipe escolar é conhecer a comunidade escolar em que a escola está inserida e que seu papel de mediador deve ser desprovido de estigmas, exclusão e preconceito, bem como deve valorizar os aspectos cognitivos, afetivos, socioculturais e da comunicação, consideramos que a permanência e sucesso do aluno nas escolas está diretamente ligada à formação acadêmica e continuada do professor, pois a interação do aluno com o seu ambiente, sua cultura e experiências de vida não podem ser deixadas de lado.

A mediação do professor na Educação do Campo no atendimento à questão da variação linguística permite realizar um trabalho que respeita sua comunidade rural, que na maioria das vezes é considerada “errada” por não se encaixar na norma normativa. Desse modo, consegue realizar um trabalho que ajuda o aluno a se ver como protagonista de sua própria história, reconhecendo a necessidade da norma normativa na sua argumentação e escrita em momentos formais e para conquistar seus direitos em termos de políticas públicas.

A pesquisa foi dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo foi realizada uma reflexão para levar à compreensão sobre o desenvolvimento da Educação Rural no Brasil no

contexto político e social. Nos estudos realizados, foi possível constatar que, mesmo o Brasil sendo considerado um país agrário, no final do século XIX e XX, a Educação Rural não foi contemplada nas duas primeiras Constituições de 1824 e 1891, sendo lembrada apenas na Constituição de 1934.

As menções encontradas na legislação da Educação Rural de 1942 até 1961 estão relacionadas ao funcionamento das escolas rurais que deveriam ser mantidas por proprietários agrícolas e por empresas que tivessem um número grande de funcionários e cujas crianças que moravam em suas terras deveriam frequentar a escola e também desenvolver seus trabalhos no campo.

O calendário escolar poderia ser adaptado com o período da colheita. Para a escola, foi definido um papel mais direcionado com o “cuidar”, através de uma pedagogia direcionada à submissão e não à transformação.

Foi possível perceber através das leituras e reflexões que não houve apenas a alteração da nomenclatura de Educação Rural para Educação do Campo, houve também um rompimento de paradigmas com os princípios que embasam o ensino para as pessoas que vivem no campo.

E um dos caminhos apontados para se chegar a este resultado está relacionado ao desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico que respeite as características locais, construído no coletivo, desenvolvido pela sociedade local e não imposto, sendo uma proposta “do campo para o campo”. Para se atingir este resultado, é indispensável que a formação do professor do campo seja pensada respeitando a bagagem cultural do povo camponês.

No segundo capítulo, realizamos uma reflexão sobre o ensino de língua e variação linguística, destacando o fato de que os alunos trazem de casa sua bagagem cultural e que esta bagagem deve ser respeitada, mas também que devem ser direcionados para o trabalho com a aprendizagem da norma formal, tão necessária para a formação do aluno, já que ele precisa se expressar em todos os ambientes em que estiver, tanto local, como formal ou oficial.

No processo de alfabetização, a escola deve levar em consideração que o aluno já vem para a escola com o domínio da sua variação linguística regional. Nesta pesquisa destacamos a variação linguística do povo camponês.

O local onde a pesquisadora vive tem uma população de camponeses da região de São Silvestre, município de Campo Largo, estado do Paraná, de modo que o tema desta pesquisa surgiu de suas preocupações ante o tratamento que o professor dá em relação à bagagem cultural que o aluno traz de casa.

É preciso levantar questionamentos sobre a forma como está acontecendo a formação inicial dos professores do campo, se ela é voltada para a realidade em que o aluno está inserido,

preocupando-se com o letramento para o empoderamento e inclusão social e cultural através da realização de atividades envolvendo diversos gêneros textuais, falados e escritos com práticas de reflexões sobre a linguagem em seus elementos ou se acontece com a preocupação centrada na gramática tradicional para a aquisição da norma normativa.

O terceiro capítulo descreveu a metodologia da pesquisa realizada, iniciando com a análise da revisão bibliográfica. Nesta busca, mostramos que encontramos 271 pesquisas relacionadas à Educação do Campo, a partir de 1980. Dentre as pesquisas de mestrado e doutorado que encontramos apareceram trabalhos relacionadas à cultura, identidade, MST, estudos de caso, turmas multisseriadas e outros. Desse total, apenas duas pesquisas se relacionavam com a questão da variação linguística do povo campesino.

As abordagens metodológicas de pesquisa de cunho etnográfico e de análise documental na perspectiva da pesquisa qualitativa foram escolhidas por serem consideradas adequadas para os objetivos propostos: 1) analisar a forma como os currículos de LidoC preparam os professores do curso para discutir ensino de língua e variação linguística; 2) investigar a proposta do programa de “Monitoria de Leitura, escrita e produção textual” da UFFS na visão da coordenação; 3) avaliar a percepção dos monitores do programa sobre a execução do trabalho.

No quarto capítulo, procuramos responder às perguntas apresentadas na pesquisa e, na busca pelas respostas, foram analisados os dados da Matriz Curricular de seis Cursos em Educação do Campo ofertados em três Instituições de Ensino Superior no Estado do Paraná. Os cursos são Presenciais e a Distância. Situados na Região Sul, segundo o Portal do MEC, há um total de quatorze Universidades Públicas que oferecem a Licenciatura em Educação do Campo.

Analisamos os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das Universidades Públicas que oferecem a formação em LEdoC no estado do Paraná, a saber: Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná, Universidade Federal Da Fronteira Sul e Universidade Federal do Paraná. O objetivo era verificar que possibilidades o curso oferta em relação ao ensino de língua.

Observando os PPC e as Matrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, foi possível perceber que as três Instituições de Ensino Superior Públicas do estado do Paraná procuram cumprir a legislação da Resolução nº. 2 de 2015. Ofertam disciplinas que procuram dar subsídios para que os futuros professores possam desenvolver suas atividades na construção da escola do campo, levando em conta a identidade e saberes do campo, formação que contempla a formação do professor e do futuro gestor da escola.

Já com relação à Matriz Curricular foi possível perceber que apenas uma Instituição de Ensino (no caso, a Universidade Federal do Paraná) oferta uma disciplina que apresenta a possibilidade de desenvolver um trabalho voltado para a variação linguística do povo campesino.

Além de ter a disciplina na grade curricular, a UFFS oferta o Programa de Monitoria dos Discentes dos Cursos de Formação do Professor do Campo, intitulado “Monitoria de Leitura, escrita e produção textual”.

A análise mostrou que, pela realização do programa, a Instituição foca a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, procurando promover a aproximação com a prática docente, envolvendo docentes e discentes, como orientadores e monitores. Ela se pauta nos princípios da democratização do acesso e da produção do conhecimento, formação humana integral, integração entre formação acadêmica e profissional, indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, interdisciplinaridade, autonomia intelectual, cooperação, sustentabilidade e transformação social.

No curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas, a monitoria elabora um projeto que contempla Leitura e produção textual. Através da leitura, percebe-se que o presente projeto leva em consideração a bagagem cultural que o acadêmico traz consigo, sendo que, em sua maioria, são estudantes que pertencem ao campo. Assim, os discentes com melhor desempenho em leitura, escrita e interpretação, em parceria com os docentes envolvidos, desenvolvem atividades que envolvem oficinas de escrita convencionais, círculos de leitura individualizadas com situações do dia-a-dia do povo campesino.

Procuram, com estas ações, estabelecer uma dinâmica mediadora na área da linguagem, desenvolvendo ações de leitura, escrita e de interpretação, assim como reflexões sobre a escrita e a comunicação para os alunos, inclusive para os alunos indígenas que possuem como língua materna o Guarani e Kaingang.

Com a realização desta pesquisa foi possível perceber que aconteceram avanços que procuram efetivar a Educação do Campo como uma educação de qualidade, mas que ainda há um longo caminho a percorrer.

Não houve apenas uma mudança da nomenclatura de **Educação Rural** para **Educação do Campo**, mas sim uma ruptura de paradigmas, responsável por mudar, aos poucos, a visão que se tem campo como um lugar de atraso.

Este passa a ser visto como lugar de vida, diversidade, cultura, trabalho, lutas e resistência, cujo povo (o povo campesino) é protagonista de sua própria história. Este

protagonismo foi conquistado com a luta por políticas públicas para a Educação do Campo pelos Movimentos Sociais e Movimento dos Trabalhadores sem Terra, coletivos que planejam o Ensino e elaboração do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo, constroem Formação inicial e continuada que procuram contemplar a transformação da sociedade.

Com a análise do histórico e da legislação da Educação do Campo percebeu-se que este povo ficou esquecido pelas políticas públicas na sua trajetória até o final do século XX, quando os movimentos sociais iniciaram as lutas pela conquista de uma Educação do Campo, direito de todos e dever do Estado na década de 1980, buscando a afirmação de identidade do povo campestre.

Depois do ano 2000, efetivaram-se leis, resoluções e instruções para o fortalecimento e desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. A pesquisa na BDTD confirmou a falta de estudos e reflexões da Educação do Campo, já que a primeira pesquisa encontrada data de 1980.

Há um longo caminho a percorrer no que diz respeito à construção de um currículo próprio para as escolas do campo, para que os conteúdos possam ser trabalhados como um todo e não de maneira fragmentada, abordando conteúdos que busquem a coerência entre a teoria e a prática.

Mas como o povo campestre desenvolverá essa autonomia? O professor da Escola do Campo é indispensável para que tal processo possa ocorrer, já que a bagagem cultural que o aluno traz consigo para as cadeiras escolares é, muitas vezes, carregada de preconceitos.

A função da escola é pensar na formação deste aluno para que possa nela permanecer, escolhendo os caminhos que quer trilhar sem sentir-se em condições de inferioridade pela variedade caipira que usa.

Partindo desse pressuposto, é possível perceber que o papel do professor, de maneira especial o docente de Língua Portuguesa, é de extrema importância para a permanência e sucesso do aluno do campo na escola.

A variação linguística de um povo deve ser respeitada e para que o aluno possa ser autônomo, ele necessita dominar a variedade culta da língua. Para abordar o tema da variação linguística, o professor deve ter conhecimentos dos conceitos que cercam a norma normal e a norma normativa, sentindo-se seguro para a realização deste trabalho, a fim de que possa fazer com que o aluno se reconheça como parte do processo.

Respondendo ao primeiro questionamento proposto nesta pesquisa: como os currículos de LedoC preparam os professores do curso para discutir ensino de língua e variação linguística, percebemos que todos procuram cumprir a legislação da Resolução nº 02 de 2015 e, que apenas

uma das três Instituições pesquisadas possui uma disciplina que possibilita a realização do trabalho com a Língua e Variação Linguística. Chama a atenção o fato de não termos encontrado um curso de Educação do Campo direcionado à linguagem. Os cursos encontrados direcionam-se para as Ciências Agrárias, Sociais, da Natureza e Matemática, contemplando brevemente, quando o fazem, a questão da linguagem, mas nenhum o faz a partir de uma formação específica. Pela pesquisa, os cursos de formação de docentes ainda possuem dificuldade em preparar o professor para o ensino de língua e a variação lingüística.

Em relação à nossa segunda pergunta de pesquisa: como a coordenação do programa de “Monitoria de Leitura, escrita e produção textual” da UFFS se organiza, apresentamos que a análise do programa de monitoria da UFFS permitiu perceber que a Instituição de Ensino possuem alguns projetos direcionados para o sucesso e permanência dos alunos pertencentes ao povo campestre, mas a “Monitoria de Leitura, escrita e produção textual” pode ser considerado o de maior relevância, já que procura dar voz e vez ao aluno através de um trabalho desenvolve a oralidade e escrita. Também foi possível perceber que há pouca procura pelos alunos na frequência das oficinas, sendo muitas vezes o fazem por indicação do professor ou por alguma dificuldade maior encontrada.

E, finalmente, no que tange à nossa terceira questão de pesquisa, assim formulada: como os monitores do programa avaliam a execução do trabalho, apresentamos que os monitores relataram a importância do programa, porém compreendem que ele ainda está muito longe da realidade, até mesmo pela questão das bolsas, sendo só uma delas com remuneração. Os monitores ainda destacam que os alunos não se envolvem muito e nem sempre procuram os monitores.

Com estas reflexões, foi possível perceber que a formação do professor da Escola do Campo precisa de adaptação na Matriz Curricular para que se contemple a questão da identidade e cultura que o aluno traz consigo, para que assim o professor possa desenvolver um trabalho de construção, transformação e valorização, criando situações de discussão sobre a variação linguística com o aluno do campo, desenvolvendo metodologias fundamentadas na realidade do aluno.

Estas atividades permitem ao aluno se reconhecer e perceber que, mesmo não usando a norma normativa, sua cultura não é “errada” ou “feia”. E ele também pode e deve dominar a norma normativa com metodologias fundamentadas para atingir tal objetivo.

Com estas reflexões, surgiram outras, dentre as quais destacamos: como acontece o nascimento da Educação do Campo, o qual poucas pessoas imaginam ter iniciado em

assentamento de Sem Terras. Esses assentamentos ainda são vistos como invasão do povo em propriedades particulares.

Talvez seja de grande importância dar continuidade a este estudo, direcionando-o para as formações continuadas dos docentes das escolas do campo, como ocorrem, quais os investimentos, locais adequados de formação, pois conforme relatado no texto pesquisado, as escolas ficam muito distantes da sede do município. A localização das escolas e o direcionamento da formação são considerados nas propostas de cursos para a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística I: domínios e fronteiras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, D. B. “A educação rural como processo civilizador”. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: século XX**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.V.3.
- AMARAL, A. **O dialeto caipira**. São Paulo, Anhembi, 1953.
- ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo,1999. Caderno 2.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis. Editor Vozes. 2009.
- BAGNO, M. **Língua materna**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, M. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2004.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 1999
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2005.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BIZZOCCHI, A. L. O fantástico mundo da linguagem. **Ciência Hoje**, São Paulo, v.28, n.164, setembro de 2000, p.38-45.
- BORGES, M. I. **A Linguística no curso de Letras-português: faces, desdobramentos, formas de (re)construção dos conhecimentos sobre a linguagem e a língua (portuguesa) e efeitos na perspectiva do graduando**. 2009, 240 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRANDÃO, S. F. **A Geografia Linguística no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.
- BRANDÃO, S. F. Nas trilhas do -R retroflexo. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n.10/2, p.265-283, dez. 2007.
- BRASIL. **Decreto – Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Cadastro Nacional de curso e instituições de Educação Superior: Cadastro E-MEC**. 2017. <<http://Emec.Mec.Gov.Br>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao88.htm>. Acesso em: 07 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 28 de ago. de 2016.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1946)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em 28 de ago. de 2016.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (De 24 de fevereiro de 1891)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em 30/06/2018

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (De 25 de março de 1824)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto – Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961.

BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional. Nº 9394 de 1996**. Brasília, MEC 1996.

BRASIL. **II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979)**. [1979]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/anexo/ANL6151-74.PDF>. Acesso em: 28 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 2018. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL **Mapa do Analfabetismo no Brasil** - Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>. Acesso em: **30 jun. 2018**.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o ensino médio:** linguagem, código e suas tecnologias, conhecimentos de língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2006

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional da Educação. 2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05jul. 2018.

BRASIL. **Resolução 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. Conselho Nacional de Educação. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação Do Campo. **Educação do Campo - SEED/PR,** Curitiba, 2008, p. 23. Disponível em: <

CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio 2012.

CRUZ NETO, O. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 51-66.

FACARO, C. A; ZILLES A. M. **Para conhecer a norma linguística.** São Paulo: contexto, 2017.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

FERREIRA, C.; CARDOSO, S. **A dialetologia no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1994.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. São Paulo: Penso Editora, 2013.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Paz e Terra, São Paulo. 2011

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo; desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, A et al. (org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERMINARI, G. D.; FERNANDES D. Educação do campo, Cultura e Prática Pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Puc/PR, 2013.

GIBBS, Graham. **Análise de Dados Qualitativos**. São Paulo. Artmed: 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas; 2010.

GOMES, M. L.C. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

GORDO, A. M. **Os desafios da escola do campo frente ao avanço do agronegócio em Moju**: a construção de um PPP (Projeto Político Pedagógico) democrático e emancipatório. 2014. Disponível em: <<http://www.arcos.org.br/artigos/os-desafios-da-escola-do-campo-frente-ao-avanco-do-agronegocio-em-moju-a-construcao-de-um-ppp-projeto-politico-pedagogico-democratico-e-emancipatorio/#topo>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

HILÁRIO, E. (Org). **Educação do Campo: semiárido, agroecologia, trabalho e projeto político pedagógico**. Pernambuco: Santa Maria da Boa Vista, 2010. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos?page=1>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

KRIPKA, R. M. L. **Investigação Qualitativa em Educação**//Investigación Cualitativa en Educación//Volume 2. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research>. Acesso em: 05 jan. 2019.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LOBATO, J. B. M. **Zé Brasil**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1947.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, I. **O dialeto caipira: Amadeu Amaral (Adaptação)**. 2. Ed. São Paulo: Iba Mendes, 2019. Disponível em: <<http://ibamendes.org/O%20Dialeto%20Caipira%20-%20Amadeu%20Amaral%20-%20IBA%20MENDES.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2019.

MOLINA, M. C. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, J. V. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MOLINA, M. C. Contribuições da Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v.38, n.140, p.587-609, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2019.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n.55, p.145-166, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39849/24744>>. Acesso em: 30 maio 2018.

MORAES, M. C. **Uma educação para a era das relações**. In: _____. O paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NASCIMENTO, C. G. do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: Hegemonia em disputa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4819/1/2009_ClaudemiroGodoydoNascimento.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

NEVES, M. H. M. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J. C. de (Org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis. Vozes, 2000.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PARANÁ. **Cadernos Temáticos Educação do Campo**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

PARANÁ. **Instrução Conjunta Nº 001/2010**: SEED/SUED/SUDE. Orientação sobre estratégias para elaboração e implementação de um plano de trabalho integrado voltado a Educação do Campo. Secretaria da Educação do Paraná, 2010. Disponível: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=564>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

PARANÁ. **Instrução Nº 007/2010**: SUED/SEED Instrução quanto a concepção do Projeto Político Pedagógico. Secretaria da Educação do Paraná, 2010. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=564>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB Nº 1011/10**. 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. Secretaria da Educação do Paraná. 2010. Disponível em:

<http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

PASTORIO, E. **Nucleação Das Escolas Do Campo: O Caso Do Município De São Gabriel/Rs**. Dissertação (Mestrado em Geografia: análise ambiental e dinâmica espacial) Universidade Federal Santa Maria- RS, Santa Maria – RS, 2015. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/Dissertao%20Eduardo%20Pastorio.pdf>>. Acesso 25 abr. 2018.

PICINATO, P. B. **O novo “caipira”: o olhar do “eu” e do “outro”**. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2013.

RAYMUNDO, R. T. **Análise de dados quantitativos e qualitativos: aprenda como fazer**, 2017. Disponível em: <<https://viacarreira.com/analise-de-dados-quantitativos-e-qualitativos>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

RODRIGUES, S. A. M. Um convite à reflexão sobre a leitura. **Anais do SIELP**, Uberlândia, v.2, p.1-10, 2012.

SAVELI, E. L. A proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos: a construção da escola necessária. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n.2, p.61–70, nov./1999.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 6 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle. Variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo. Parábola, 2005.

SCHWENDLER, S. F. Principais Problemas e Desafios da Educação do Campo no Brasil e no Paraná. **Educação do Campo- SEED/PR**, Curitiba, 2008, p.31-42.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005, 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2005.

SILVA, R. L. C. et al. Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, [Curitiba]. **Anais[...]**. [Curitiba]: PUCPR, 2009. p. 4554- 4566, 2009.

SILVA, S. R. Variação Linguística no livro Didático de Português ALP – 4º Ciclo. **Revista do Centro de Educação de Letras**, Foz de Iguaçu, v.8, n.8, p.137-155, 2006

SILVA, S.A. da. **Lugar, Território e Paisagem no ensino da geografia**. Fortaleza: Premius, 2003.

SILVA, W. P. ‘As cuié’, ‘os pobrema’, ‘as arvrvé’. **Isso é português e é cultura: O que pensam meus alunos a respeito?** 2016. 149f. Dissertação (Mestrado Conhecimento:

Linguagens e Letramentos) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis (Universidade Estadual Paulista), 2016.

SIMÕES FILHO, M. L. Representações do Homem Do Campo em Monteiro Lobato: De Jeca Tatu A Zé Brasil. **Miscelânea**, Assis, v.6, jun./nov.2009.

SIMOES, J. S. **História do Português Paulista**. São Paulo: Humanitas, 2019

SIMÕES, W.; TORRES, M. R. **Educação do campo**: por uma superação da educação rural no Brasil. Curitiba, 2011. Disponível em:

<<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 maio 2018.

SOUZA, M. A. **Educação é do Campo no Estado do Paraná**. Curitiba.2009.

SOUZA, M. A. **Educação e Movimentos Sociais do Campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Editora UFPR. 2008.

SUASSURE, F. **Curso de linguística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

TARALLO, F. A. **A pesquisa sociolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

UNIOESTE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná PPP**). Cascavel: UNIOESTE, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS. **Interdisciplinar em Educação do Campo**: Ciências Sociais e Humanas. Universidade Federal Fronteira Sul, 2018. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/campi/laranjeiras-do-sul/cursos/cursos/interdisciplinar-em-educacao-do-campo-ciencias-sociais-e-humanas/perfil-do-curso>>. Acesso em: 20 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS. **Interdisciplinar em Educação do Campo**: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias – Licenciatura. Universidade Fronteira Sul, 2018. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/campi/laranjeiras-do-sul/cursos/cursos/interdisciplinar-em-educacao-do-campo-ciencias-naturais-matematica-e-ciencias-agrarias-licenciatura>>. Acesso em: 07 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR. **Litoral**: Educação do Campo. Universidade Federal do Paraná-Litoral. 2018. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/portal/educacao-do-campo>>. Acesso em: 25 maio 2018.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n.65, p.149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ZILLES, A. M. S; FARACO, C. A. **Pedagogia da Variação Linguística língua, diversidade e ensino**. São Paulo, Parábola, 2015.

Apêndice A - Roteiro de entrevista aplicado aos monitores do Programa da UFFS



MESTRADO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Nome do entrevistado:
- 2) Formação:
- 3) Instituição:
- 4) Relação no projeto:
- 5) Há quanto tempo acompanha o projeto:
- 6) Nome do Projeto:
- 7) Como nasceu o projeto:
- 8) Objetivo Geral:
- 9) Importância do projeto para a comunidade e para a pesquisa acadêmica:
- 10) Resultados já alcançados com o projeto:
- 11) Destaque dos principais pontos do projeto:
- 12) Maiores dificuldades relatadas pelos monitores:
- 13) Atividades realizadas para superar estas dificuldades relatadas:

Anexo A - Grade Curricular – Universidade Fronteira Sul (Laranjeiras do Sul) – Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Licenciatura

Fase	Nº	Código	COMPONENTE CURRICULAR	Créditos	Horas TU	Horas TC	Total	Pré- Requisitos
1º	01	GCS238	Meio ambiente, economia e sociedade	04	45	15	60	
	02	GLA102	Leitura e produção textual I	02	30		30	
	03	GCH024	Fundamentos da educação	03	45		45	
	04	GCH291	Introdução ao pensamento social	04	50	10	60	
	05	GEX211	Matemática A	02	30		30	
	06	GCA391	Educação, trabalho e questão agrária	03	40	5	45	
	07	GCA392	Educação do campo, conhecimento escolar e cultura local.	02	20	10	30	
	08	GEX208	Informática básica	04	45	15	60	
Subtotal				24	305	55	360	
2º	09	GCH584	Introdução ao estudo da área das ciências humanas e sociais	02	30		30	
	10	GLA103	Leitura e produção textual II	04	50	10	60	
	11	GCH585	Teorias pedagógicas	03	45		45	
	12	GCH290	Iniciação à prática científica	04	40	20	60	
	13	GEX210	Estatística básica	04	45	15	60	
	14	GCH293	Introdução à filosofia	04	50	10	60	
	15	GCA393	Campo e desenvolvimento no Brasil	04	45	15	60	
Subtotal				25	305	70	375	
3º	16	GCH050	Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano	03	40	5	45	
	17	GCH586	Organização do trabalho escolar e pedagógico I	03	40	5	45	
	18	GCH035	Política educacional e legislação do ensino no Brasil	03	40	5	45	
	19	GCA394	Escola e educação do campo	03	35	10	45	
	20	GCS239	Direitos e cidadania	04	50	10	60	
	21	GCH587	Introdução à antropologia	02	25	05	30	
	22	GCH588	Sociologia da educação	02	25	05	30	
23	GCA395	Estágio curricular supervisionado I	05	50	25	75		
Subtotal				25	305	70	375	
4º	24	GCH292	História da fronteira Sul	04	45	15	60	
	25	GCH013	Didática geral	03	40	5	45	
	26	GLA045	Língua brasileira de sinais	04	60		60	

Fase	Nº	Código	COMPONENTE CURRICULAR	Créditos	Horas	Horas	Total	Pré- Requisitos
					TU	TC		
	27	GCH581	Psicologia da educação	03	40	5	45	
	28	GCA399	Políticas educacionais e legislação da educação do campo e indígenas	02	30		30	
	29	GCA400	Antropologia das populações rurais e indígenas	02	25	05	30	
	30	GCA396	Estágio curricular supervisionado II	05	45	30	75	
	31	GCH582	Metodologia de ensino das ciências humanas e sociais I	02	25	5	30	
Subtotal				25	310	65	375	
	32	GCH589	Filosofia I	02	30		30	
	33	GCH583	Metodologia de ensino das ciências humanas e sociais II	03	35	10	45	
	34	GCH593	Geografia I	04	50	10	60	
5º	35	GCH597	História I	02	30		30	
	36	GCH601	Sociologia I	04	50	10	60	
	37	GCA401	Antropologia da infância e juventude no campo	02	25	05	30	
	38	GCH604	Metodologias e técnicas de pesquisa	02	25	05	30	
	39	GCA397	Estágio curricular supervisionado III	06	50	40	90	
Subtotal				25	295	80	375	
	40	GCH590	Filosofia II	04	50	10	60	
	41	GCH594	Geografia II	04	50	10	60	
	42	GCH598	História II	04	50	10	60	
	43	GCH602	Sociologia II	04	50	10	60	
6º	44	GCH605	História da educação	02	30		30	
	45	GCA402	Trabalho de conclusão de curso I	03	35	10	45	
	46	GCA398	Estágio curricular supervisionado IV	06	20	70	90	
Subtotal				27	285	120	405	
	47	GCH591	Filosofia III	04	50	10	60	
	48	GCH595	Geografia III	04	50	10	60	
7º	49	GCA599	História III	04	50	10	60	
	50	GCA405	Sociologia rural: realidade do campo brasileiro	04	50	10	60	
	51	GCH545	História do pensamento político clássico	03	45		45	
	52	GCA403	Trabalho de conclusão de curso II	02	25	5	30	45
	53	GCA406	Estágio curricular supervisionado V	06	70	20	90	
Subtotal				27	340	65	405	
	54	GCH592	Filosofia IV	04	50	10	60	

Fase	Nº	Código	COMPONENTE CURRICULAR	Créditos	Horas TU	Horas TC	Total	Pré- Requisitos
	55	GCA407	Matrizes formativas e práticas na educação do campo	04	40	20	60	
8º	56	GCA596	Geografia IV	04	50	10	60	
	57	GCH600	História IV	04	50	10	60	
	58	GCH603	Sociologia III	04	50	10	60	
	59	GCH606	História do pensamento político moderno	04	50	10	60	
	60	GCA404	Trabalho de conclusão de curso III	02	30		30	45;52
Subtotal				26	320	70	390	
	61	GCA408	Seminário de socialização dos trabalhos de conclusão de curso	02	30		30	45;52;60
9º	Subtotal			02	30		30	
Total da prática como componente curricular (TC)						410		
Subtotal geral, incluindo Estágios Curriculares				206	2520	595	3090	
Atividades curriculares complementares				14	210			
Total geral				220			3300	

Inserção de pré-requisito conforme Ato Deliberativo Nº 01/2017 - CCCSH-LS

Anexo B - Grade/Matriz Curricular – Universidade Fronteira Sul (Laranjeiras do Sul) – Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrária

Fase	Nº	Código	COMPONENTE CURRICULAR	Créditos	Horas	Pré-Requisitos
1º	01	GLA001	Leitura e produção textual I	4	60	
	02	GEX001	Matemática instrumental	4	60	
	03	GEX002	Introdução à informática	4	60	
	04	GCH029	História da fronteira Sul	4	60	
	05	GCH011	Introdução ao pensamento social	4	60	
	06	GCB116	Fundamentos de ecologia	3	45	
Subtotal				23	345	
2º	07	GLA004	Leitura e produção textual II	4	60	01
	08	GCH024	Fundamentos da educação	3	45	
	09	GEX006	Estatística básica	4	60	
	10	GCH025	Escola e educação do campo	3	45	
	11	GCS011	Meio ambiente, economia e sociedade	4	60	
	12	GCH008	Iniciação à prática científica	4	60	
13	GCH026	Educação, movimentos sociais e organização comunitária	3	45		
Subtotal				25	375	
3º	14	GCH012	Fundamentos da crítica social	4	60	
	15	GCH115	História e filosofia das ciências naturais e da matemática	3	45	
	16	GCA075	Introdução às ciências agrárias	3	45	
	17	GCH116	Antropologia das populações rurais: infância e juventude no campo	4	60	
	18	GCH118	Biologia na educação básica I	4	60	
	19	GCH125	Física na educação básica I	4	60	02
20	GCH128	Matemática na educação básica I	3	45	02	
Subtotal				25	375	
4º	21	GCS010	Direitos e cidadania	4	60	
	22	GCH013	Didática geral	3	45	08
	23	GCH050	Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano	3	45	
	24	GCH119	Biologia na educação básica II	4	60	18
	25	GCH126	Física na educação básica II	4	60	19
	26	GCH131	Química na educação básica I	4	60	
27	GCH129	Matemática na educação básica II	3	45	20	
Subtotal				25	375	
5º	28	GCH049	Organização do trabalho escolar e pedagógico	4	60	

Fase	Nº	Código	COMPONENTE CURRICULAR	Créditos	Horas	Pré-Requisitos
	29	GCH177	Estágio curricular supervisionado I	6	90	22
	30	GCH120	Biologia na educação básica III	4	60	24
	31	GCH127	Física na educação básica III	4	60	25
	32	GCH132	Química na educação básica II	4	60	26
	33	GCH130	Matemática na educação básica III	3	45	27
Subtotal				25	375	
6º	34	GCH035	Política educacional e legislação do ensino no Brasil	3	45	
	35	GCH178	Estágio curricular supervisionado II	6	90	29
	36	GCH121	Biologia na educação básica IV	4	60	30
	37	GCA076	Solos	5	75	
	38	GCH133	Química na educação básica III	3	45	32
	39	GEX129	Instrumentação para o ensino de química e física	4	60	31 e 32
Subtotal				25	375	
7º	40	GCH179	Estágio curricular supervisionado III	5	75	06,16,20,35,36
	41	GLA045	Língua brasileira de sinais (Libras)	4	60	
	42	GCA077	Zootecnia	5	75	16
	43	GCA024	Agroecologia	5	75	16
	44	GCB073	Fisiologia vegetal	5	75	16
Subtotal				24	360	
8º	45	GCH180	Estágio curricular supervisionado IV	5	75	33,40
	46	GCH181	Trabalho de conclusão de curso I	3	45	1 a 44
	47	GCS058	Realidade do campo brasileiro	5	75	
	48	GCA078	Fitotecnia	5	75	16
	49	GCA056	Olericultura	5	75	16
Subtotal				23	345	
9º	50	GCH182	Trabalho de conclusão de curso II	6	90	45,46,47,48,49
	51	GCH208	Estágio curricular supervisionado V	5	75	31,37,38,44,45,42,43,48,49
	52		Optativa I	3	45	
	53		Optativa II	4	60	
Subtotal				18	270	
Subtotal geral				213	3195	
Atividades curriculares complementares				14	210	
Total geral				227	3405	

Componentes curriculares optativos

Código	COMPONENTE CURRICULAR	Créditos	Horas	Pré-Requisitos
GEX474	Física moderna	3	45	25
GEX475	Introdução à astronomia	4	60	2
GCH538	Educação e Trabalho e a Questão Agrária	3	45	
GCH539	Conhecimento escolar e cultura local	3	45	
GCH540	Gestão e financiamento da educação pública no Brasil	3	45	

Código	COMPONENTE CURRICULAR	Créditos	Horas	Pré-Requisitos
GLA197	Literatura e ruralidade	4	60	
GCH541	Gênero e diversidade na escola do campo	4	60	
GEX476	Etnomatemática	4	60	
GCH542	Educação escolar indígena	3	45	
GCH543	Sociologia da Educação	3	45	
GCH544	Matrizes formativas, teorias pedagógicas e práticas educativas da Educação do Campo	4	60	
GEX477	Física Experimental I	3	45	19
GEX478	Física Experimental II	3	45	25
GEX479	Física Experimental III	3	45	31
GCH545	História do Pensamento Político Clássico	3	45	
GCH546	História do Pensamento Político Moderno	4	60	

Total de créditos e horas por modalidades

MODALIDADE	Créditos	Carga horária/Rel.
Disciplinas	177	2655
Estágios	27	405
Trabalho de Conclusão de Curso	9	135
Seminários e Oficinas		
Atividades curriculares complementares	14	210
TOTAL	227	340

Domínios formativos

DOMÍNIO COMUM		
Componente Curricular	Créditos	Horas
Leitura e produção textual I	4	60
Matemática instrumental	4	60
Introdução à informática	4	60
História da fronteira Sul	4	60
Introdução ao pensamento social	4	60
Leitura e produção textual II	4	60
Estatística básica	4	60
Meio ambiente, economia e sociedade	4	60
Iniciação à prática científica	4	60
Fundamentos da crítica social	4	60
Direitos e cidadania	4	60
Subtotal	44	660

DOMÍNIO CONEXO		
Componente Curricular	Créditos	Horas
Didática geral	3	45
Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano	3	45
Política educacional e legislação do ensino no Brasil	3	45
Fundamentos da educação	3	45
Língua brasileira de sinais (Libras)	4	60
Subtotal	16	240

DOMÍNIO ESPECÍFICO		
Componente Curricular	Créditos	Horas
Escola e educação do campo	3	45
Educação, movimentos sociais e organização comunitária	3	45
História e filosofia das ciências naturais e da matemática	3	45
Introdução às ciências agrárias	3	45
Antropologia das populações rurais: infância e juventude no campo	4	60
Biologia na educação básica I	4	60
Física na educação básica I	4	60
Matemática na educação básica I	3	45
Biologia na educação básica II	4	60
Física na educação básica II	4	60
Química na educação básica I	4	60
Matemática na educação básica II	3	45
Organização do trabalho escolar e pedagógico	4	60
Estágio curricular supervisionado I	6	90
Biologia na educação básica III	4	60
Física na educação básica III	4	60
Química na educação básica II	4	60
Matemática na educação básica III	3	45
Estágio curricular supervisionado II	6	90
Biologia na educação básica IV	4	60
Solos	5	75
Química na educação básica III	3	45
Instrumentação para o ensino de química e física	4	60
Estágio curricular supervisionado III	5	75
Zootecnia	5	75
Agroecologia	5	75
Fisiologia vegetal	5	75
Estágio curricular supervisionado IV	5	75
Trabalho de conclusão de curso I	3	45
Realidade do campo brasileiro	5	75
Fitotecnia	5	75
Olericultura	5	75
Trabalho de conclusão de curso II	6	90
Optativa I	3	45
Optativa II	4	60
Estágio Curricular Supervisionado V	5	75
Subtotal	153	2295

Anexo C - Grade Curricular – Universidade Federal do Paraná (Litoral) – Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas.

1º FASE – CONHECER E COMPREENDER			
1º ANO – NÚCLEO COMUM	SEMESTRE I	Temática	CH
		Reconhecimento da realidade (SLEC001)	80
		Educação, Ciências e a questão Agrária no Brasil (SLEC002)	160
		Interações Culturais e Humanísticas	80
		Projetos de Aprendizagem	80
	SEMESTRE II	A Educação do Campo e as Ciências da Natureza (SLEC003)	160
		Estágio Supervisionado I (SLEC004)	80
		Interações Culturais e Humanísticas	80
		Projetos de Aprendizagem	80
	CARGA HORÁRIA TOTAL:		

2º FASE – COMPREENDER E PROPOR			
2º ANO	SEMESTRE I	Temática	CH
		A pesquisa como princípio educativo e a prática de ensino (SLEC005)	160
		Estágio Supervisionado II (SLEC006)	80
		Interações Culturais e Humanísticas	80
		Projetos de Aprendizagem	80
	SEMESTRE II	As ciências e a prática de ensino I (SLEC007)	160
		Estágio Supervisionado III (SLEC008)	80
		Interações Culturais e Humanísticas	80
		Projetos de Aprendizagem	80
	CARGA HORÁRIA TOTAL:		

3º FASE – PROPOR E AGIR – CIÊNCIAS DA NATUREZA			
3º ANO	SEMESTRE I	Temática	CH
		As ciências e a prática de ensino II (SLEC009)	160
		Estágio Supervisionado IV (SLEC010)	80
		Interações Culturais e Humanísticas V	80
		Projetos de Aprendizagem V	80
	SEMESTRE II	As Ciências suas tecnologias no campo I e a prática de ensino (SLEC0011)	160

		Estágio Supervisionado V (SLEC004)	80
		Interações Culturais e Humanísticas	80
		Projetos de Aprendizagem	80
CARGA HORÁRIA TOTAL:			800 H.

3º FASE – PROPOR E AGIR – CIÊNCIAS DA NATUREZA				
4º ANO	Semestre I	Temática	CH	
		As Ciências suas tecnologias no campo II e a prática de ensino (SLEC013)	240	
		Interações Culturais e Humanísticas	80	
			Projetos e Aprendizagem	80
	Semestre II	Semestre II	As Ciências Da Natureza e os processos da diversidade e inclusão na educação do campo e a Prática de Ensino (SL014)	180
			Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (SL017)	60
			Interações Culturais e Humanísticas	80
			Projetos de Aprendizagem	80
	Carga horária total:			800

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO

Espaços de Aprendizagem	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	Carga Horária Total
Fundamentos Teórico-Práticos e Prática de Ensino	912 h	608 h	1520 h
Projetos de Aprendizagem	384 h	256 h	640 h
Interações Culturais e Humanísticas	384 h	256 h	640 h
Estágio Supervisionado	40 h	360 h	400 h
Atividades Formativas Complementares	100 h	100 h	200 h
Total	1820 h	1580 h	3400 h

Anexo D - Grade Curricular – Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE (Cascavel) –
Educação do Campo

(continua)



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO Nº 2577/13

PROTOCOLO Nº 11.409.081-6

PARECER CEE/CES Nº 05/14

APROVADO EM 12/03/14

CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

INTERESSADA: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE

MUNICÍPIO: CASCAVEL

ASSUNTO: Pedido de reconhecimento do curso de graduação em Educação do Campo com ênfases em Ciências da Natureza e Matemática e em Ciências Agrárias, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Licenciatura, ofertado pela UNIOESTE, campus de Cascavel.

RELATOR: DOMENICO COSTELLA

I – RELATÓRIO

1. Histórico

A Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/SETI, por meio do ofício CES/SETI nº 1084/13, de 04/12/13 (fls. 221) e Informação Técnica nº 52/13 - CES/SETI (fls. 222), da mesma data, encaminha o protocolado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, município de Cascavel, mantida pelo Governo do Estado do Paraná, que solicita por meio do Ofício nº 711/12 –GRE, de 20/12/12 (fls. 02), o reconhecimento do curso de graduação em Educação do Campo – Licenciatura, ofertado no campus de Cascavel com fundamento no artigo 48 da Deliberação nº 01/10-CEE/PR.

1.1 Dados Gerais do Curso

O curso de graduação em Educação do Campo – Licenciatura, obteve a autorização de funcionamento pelo Decreto Estadual nº 6357/10, de 26/02/10, publicado no Diário Oficial do Estado na mesma data. A Resolução nº 050/2009 – CEPE aprovou o Projeto Político – Pedagógico do curso com as seguintes características:

Carga horária: 3.275 (três mil, duzentas e setenta e cinco) horas

Vagas anuais 60 (sessenta)

Turno de funcionamento: período integral em regime de alternância, em 08 etapas

Regime de matrícula: seriado anual

Período de integralização: 04 (quatro) anos.

Anexo D - Grade Curricular – Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE (Cascavel) – Educação do Campo

(continuação)



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO Nº 2577/13

1.2 Matriz Curricular (fls. 06 a 09)

Área	Disciplinas	C/H Total	C/H Teórica T.E	C/H Prática T.C
NUCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS – NEB (780h)				
Teoria Pedagógica	Teoria Pedagógica I	45	45	
	Teoria Pedagógica II	45	45	
	Teoria Pedagógica III	45	45	
	Teoria Pedagógica IV	30	30	
	Desenvolvimento Humano e Aprendizagem I	45	45	
	Desenvolvimento Humano e Aprendizagem II	30	30	
		240	240	
Economia Política	Economia Política I	45	45	
	Economia Política II	45	45	
	Economia Política III	30	30	
	Questão Agrária	30	30	
	Realidade Brasileira I	30	30	
	Realidade Brasileira II	45	45	
		225	225	
Filosofia	Filosofia I	30	30	
	Filosofia II	45	45	
	Filosofia III	45	45	
		120	120	
Política Educacional	Política Educacional I	45	45	
	Política Educacional II	30	30	
	Política Educacional III	30	30	
		105	105	
Linguagens, Leitura, Interpretação e Produção de Textos	Técnicas de Leitura e Interpretação de Textos	15	15	
	Técnicas de Produção de Textos	15	15	
	Libras	60	60	
		90	90	
NEB		780	780	
NUCLEO DE ESTUDOS ESPECÍFICOS – NEE (1.410h)				
Docência por Área de Conhecimento (300h de todas as áreas + 810h na área escolhida para ênfase)				
Linguagens (75h)	Mediações entre forma social e forma estética	45	35	10
	Estética e Política	30	20	10
Ciências da Natureza e Matemática (75h)	Saúde, sexualidade e reprodução	45	45	
	História e Filosofia da Física e da Matemática	30	30	
Ciências Humanas e Sociais (75h)	Introdução ao Estudo da Área de Ciências Humanas e Sociais	30	30	
	Conceitos organizadores das Ciências Humanas e Sociais	45	45	
Ciências Agrárias (75h)	Gestão da Unidade Familiar de Produção	30	30	
	Ecologia de Agroecossistemas	45	35	10
		300	270	30

Anexo D - Grade Curricular – Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE (Cascavel) – Educação do Campo

(continua)



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO Nº 2577/13

ÁREA DO CONHECIMENTO (ÊNFASE)			
Ciências da Natureza e Matemática (810h)	Geometria, ótica e a percepção do espaço	60	60
	Mecânica e a vida no campo	60	60
	Composição do universo	45	45
	Composição química dos seres vivos	45	45
	Hidrodinâmica, termodinâmica e a vida no campo	60	60
	Eletromagnetismo e a vida no campo	45	45
	Da domesticação às leis da herança	60	60
	O organismo	45	45
	Cálculo diferencial e a vida no campo	60	60
	Educação financeira	30	30
	Fluxos de energia e ciclos biogeoquímicos	60	60

	Diversidade dos seres vivos	45	45
	Estatística e a vida no campo	60	60
	Cálculo integral e a vida no campo	60	60
	Grandes temas ambientais do campo	45	45
	Grandes temas ambientais mundiais	30	30
Subtotal		810	810

ÁREA DO CONHECIMENTO (ÊNFASE) - CIÊNCIAS AGRÁRIAS (810)			
Tema Contextual I – Estados do Meio Biofísico	Botânica	60	60
	Zoologia	45	45
	Agropedologia I	60	60
	Fisiologia Vegetal	45	45
Tema Contextual II – Sistemas de Produção	Fitotecnia	75	75
	Zootecnia	75	75
	Agroclimatologia e Hidrologia	60	60
Tema Contextual III – Práticas Agrícolas	Olericultura e Plantas Medicinais	75	75
	Agropedologia II	75	75
	Sistemas de cultivo e sistema de criação	45	45
Tema Contextual IV – Ferramentas para o desenvolvimento rural	Forragicultura	45	45
	Elaboração e análise de viabilidade de projetos para agricultura familiar	30	30
	Desenvolvimento Rural	60	60
	Topografia e Geoprocessamento	60	60
		810	810
GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES (135h)			

Escola e Educação do Campo	Escola e Educação do Campo I	30	20	10
	Escola e Educação do Campo II	30	30	
Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico (75h)	Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico I	30	20	10
	Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico II	30	30	
	Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico III	15	15	
		135	115	20

Anexo D - Grade Curricular – Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE (Cascavel) – Educação do Campo

(continuação)



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO Nº 2577/13

GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS NAS COMUNIDADES (165h)				
Projeto de Desenvolvimento do Campo	Projeto de Desenvolvimento do Campo	45	45	
Sujeitos do Campo	Sujeitos do Campo	30	20	10
Métodos de Organização e Educação Comunitária	Métodos de Organização e Educação Comunitária I	15	15	
	Métodos de Organização e Educação Comunitária II	45	35	10
	Métodos de Organização e Educação Comunitária III	30	20	10
		165	135	30
NÚCLEOS DE ATIVIDADES INTEGRADORAS – NAI (885h)				
Pesquisa (210h)	Pesquisa I	15	15	
	Pesquisa II	30	20	10
	Pesquisa III	30	20	10
	Pesquisa IV	30	20	10
	Pesquisa V	30	20	10
	Trabalho de Conclusão de Curso I	45	25	20
	Trabalho de Conclusão de Curso II	30	30	
		210	150	60
Práticas Pedagógicas (210h)	Práticas Pedagógicas I	45	30	15
	Práticas Pedagógicas II	45	25	20
	Práticas Pedagógicas III	60	40	20
	Práticas Pedagógicas IV	60	40	20
		210	135	75
Estágios (405h)	Estágio Curricular Supervisionado I – Comunidade	105	55	50
	Estágio Curricular Supervisionado II – EJA	90	45	45
	Estágio Curricular Supervisionado III – Gestão e Docência	105	50	55
	Estágio Curricular Supervisionado IV – Gestão e Docência	105	50	55
		405	200	205
Seminários Integradores (60h)	Seminário Integrador	15	15	
	Seminário Integrador II	15	15	
	Seminário Integrador III	15	15	
	Seminário Integrador IV	15	15	
		60	60	
Atividades Complementares	Atividades acadêmico-científico-culturais	200		
TOTAL DO CURSO		3.275	2.655	420

Anexo D - Grade Curricular – Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE (Cascavel) –
Educação do Campo

(continuação)



PROCESSO Nº 2577/13

1.3 Justificativa

A UNIOESTE informa, às folhas 34, a justificativa para a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo:

As questões do campo são mais amplas que as educacionais, envolvem questões relacionadas à política agrícola e à política agrária dos governos. Mas, historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não levaram em conta a realidade e as demandas do campo. Reconhece-se que tais questões não são simples, porém a sua solução depende do compromisso político e do financiamento público, bem como da organização social, dos Movimentos Sociais para indicar formas efetivas de propostas de educação.

A Educação do Campo não se restringe à escolarização, ela inter-relaciona-se na educação, cultura, economia, política, novas relações com a terra, entre as pessoas, na produção e com a vida. Assim, em primeiro lugar, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem a finalidade de formar educadores do campo e para o campo. Educadores que tenham uma visão de globalidade da realidade e do ser humano que a compõe.

(...)

1.4 Objetivos do curso

A instituição apresenta, às folhas 45, os objetivos do curso:

Generais

- a) Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-las como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social;
- b) Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo;
- c) Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela desigualdade histórica que sofrem;
- d) Estimular nas IES e demais parceiros a implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo.

Específicos

- a) Formar e habilitar profissionais em exercício na educação fundamental e média que ainda não possuem a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor.
- b) Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.
- c) Formar educadores para atuação na Educação Básica em escolas do campo aptas a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver

Anexo D - Grade Curricular – Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE (Cascavel) – Educação do Campo

(continuação)



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO Nº 2577/13

estratégias pedagógicas que visem a formação, de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.

d) Preparar educadores para a implantação de escolas públicas de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas.

e) Capacitar docentes para uma atuação pedagógica de perspectiva transdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana pretendida.

Garantir uma reflexão/elaboração pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental.

1.3 Perfil Profissional do egresso (fls. 57)

O curso será desenvolvido de modo a profissionalizar os participantes para atuação:

Na gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político – pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo. Habilitações: Educação Fundamental Anos Finais e Educação Básica de Nível Médio, também na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e na combinação com a Educação Profissional.

Na docência em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. A proposta é de que cada uma das turmas ofereça aos estudantes a opção de escolha em duas destas áreas, sendo esta definição construída entre a Universidade e suas parcerias considerando as demandas/perfil do grupo e as condições objetivas da oferta. Para a primeira turma as opções já foram definidas, sobretudo considerando a solicitação do Movimento Social do Campo: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Na gestão de processos educativos nas comunidades: preparação específica para o trabalho formativo e organizativo com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação de iniciativas e ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola.

Anexo D - Grade Curricular – Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE (Cascavel) – Educação do Campo

(continuação)



PROCESSO Nº 2577/13

1. 4 Coordenador do Curso

A instituição indicou como coordenadora do curso a Professora Dra. Andrea Cristina Martelli, graduada em Pedagogia pela UNIOESTE, Doutora em Educação pela UNICAMP, regime de trabalho de 20h.

1. 5 Quadro Docente (fls. 226 a 233)

O quadro de docentes é constituído de 37 (trinta e sete) professores, sendo 03 (três) pós-doutores, 10 (dez) doutores, 21 (vinte e um) mestres, 02 (dois) especialistas e 01 (um) graduado. Quanto ao regime de trabalho, 33 (trinta e três) com Regime Integral (RT- 40) e 04 (quatro) Regime Parcial (RT-24).

1. 6 Convênio FNDE/UNIOESTE (fls. 166 à 178)

O curso foi ofertado mediante o Convênio nº 742005/2008, celebrado entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e a UNIOESTE, com interveniência do Ministério da Educação, representado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

1. 7 Comissão Verificadora

A Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, em cumprimento ao artigo 49 da Deliberação nº 01/10 – CEE/CES, constituiu Comissão Verificadora, por meio da Resolução nº 96/2013, (fls. 193), composta por Maria Antônia de Souza, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas da Universidade Tuiuti do Paraná, como Perita para proceder verificação in loco, e Tania Mara Domingues, Assessora Técnica da Coordenadoria de Ensino Superior – CES/SETI, para acompanhamento técnico do protocolado, tendo em vista o reconhecimento do curso de Graduação em Educação do Campo, modalidade presencial, ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, do município e campus de Cascavel.

A Comissão Verificadora constatou, em reunião com o corpo discente que todos possuem vínculo com a educação do campo, sendo que provém de cinco estados brasileiros: Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Tocantins. Deste modo, destacou a importância da organização do curso em regime de alternância.

**Anexo D - Grade Curricular – Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE (Cascavel) –
Educação do Campo**

(continuação)



PROCESSO Nº 2577/13

A Perita realizou a verificação *in loco* nos dias 25 e 28 de novembro de 2013.

2. Mérito

A Comissão de Verificação manifestou-se favoravelmente ao reconhecimento do curso de graduação em Educação do Campo - Licenciatura, ofertado pela UNIOESTE, campus de Cascavel.

A oferta do curso em questão trata de uma proposta inovadora inserida no amplo contexto da realidade do campo, na perspectiva de uma política nacional emanada do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade - SECAD e que se viabiliza através de convênio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que especifica sobre o objeto, cláusula primeira:

(...)
conceder assistência financeira visando apoiar o desenvolvimento de projetos educacionais que tem por escopo a promoção, a ampliação do acesso e a permanência, na universidade de estudantes de baixa renda e grupos étnicos diversificados, particularmente, profissionais da educação sem formação específica de nível superior, mediante a oferta de cursos de formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores de educação do campo professores afrodescendentes ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica.

Neste âmbito, percebe-se como relevante a utilização da pedagogia da alternância, considerando o atendimento a uma demanda específica e a integração da formação acadêmica em consonância à realidade regional.

II – VOTO DO RELATOR

Face ao exposto, somos favoráveis ao reconhecimento, pelo prazo de 04 (quatro) anos, do curso de graduação em Educação do Campo com ênfases em Ciências da Natureza e Matemática e em Ciências Agrárias, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio - Licenciatura, ofertado pela UNIOESTE, campus de Cascavel, mantida pelo Governo do Estado do Paraná, com fundamento no artigo 48 da Deliberação nº 01/10-CEE/PR.

Anexo D - Grade Curricular – Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE (Cascavel) –
Educação do Campo

(conclusão)



PROCESSO Nº 2577/13

O Projeto Político-Pedagógico do curso apresenta carga horária de 3.275 (três mil, duzentas e setenta e cinco) horas, regime de matrícula seriado anual, turno de funcionamento período integral em regime de alternância, em 08 (oito) etapas, 60 (sessenta) vagas anuais e período de integralização de 04 (quatro) anos.

Encaminhe-se cópia deste Parecer à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/SETI, para fins de homologação (artigos 8º e 54 da Deliberação nº 01/10-CEE/PR).

Devolva-se o processo à instituição para constituir fonte de informação e acervo.

É o Parecer.

Domenico Costella
Relator

DECISÃO DA CÂMARA
A Câmara de Educação Superior aprova o Voto do Relator por unanimidade.

Curitiba, 12 de março de 2014.

Mário Portugal Pederneiras
Vice-Presidente da CES

Oscar Alves
Presidente do CEE