

**UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CAMPUS MARECHAL CÂNDIDO RONDON
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS – CCA
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DESENVOLVIMENTO
RURAL SUSTENTÁVEL**

VIVIANE RIEDNER

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA –
ESPAÑHOL – PARA ATUAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO**

MARECHAL CÂNDIDO RONDON

2016

VIVIANE RIEDNER

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA –
ESPANHOL – PARA ATUAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Desenvolvimento Rural Sustentável, nível de mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste –, *campus* Marechal Cândido Rondon-PR, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Rural Sustentável.

Área de Concentração: Desenvolvimento Rural Sustentável.

Linha de Pesquisa: Inovações Sócio-Tecnológicas e Ação Extensionista.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nelza Mara Pallú.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R552f

Riedner, Viviane

A formação de professores de Língua Estrangeira Moderna-Espanhol – para atuação na escola do campo. / Viviane Riedner. Marechal Cândido Rondon, 2016.

141 f.

Orientadora: Profª. Drª. Nelza Mara Pallú

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Marechal Cândido Rondon, 2016

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Rural Sustentável

1. Formação de professores. 2. Espanhol no CELEM. 3. Educação do Campo. 4. Desenvolvimento Rural Sustentável. I. Pallú, Nelza Mara. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 460.7
CIP-NBR 12899

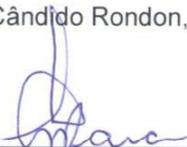
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
RURAL SUSTENTÁVEL – MESTRADO E DOUTORADO

Viviane Riedner

A formação de Professores de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol – para
atuação na Escola do Campo

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável - Mestrado, Área de Concentração "Desenvolvimento Rural Sustentável", para a obtenção do título de "Mestra em Desenvolvimento Rural Sustentável", **aprovada** pela seguinte Banca Examinadora:

Marechal Cândido Rondon, PR, 23 de novembro de 2016.



Prof. Dra. Nelza Mara Pallú - Membro - Presidente
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Prof. Dra. Alice Jacobus de Moraes - Membro
Universidade Tecnológica do Paraná



Prof. Dra. Irene de Oliveira Carniatto - Membro
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Dedico este trabalho àqueles que me educam e que
educam em todos os espaços e tempos da minha vida.
A todos você, obrigada por participarem da
construção da minha existência.

AGRADECIMENTO

Meu primeiro agradecimento é a Deus, verdade e luz, que me deu saúde, garra e sabedoria para concretizar este trabalho. Senhor! A ti agradeço e te ofereço humildemente a minha vida e a vitória deste momento. OBRIGADA.

À minha família – meu pai Egon, minha mãe Lecir, meu irmão Felipe e minha cunhada Fernanda – por me apoiar e acreditar em mim, pela força e vibração ao término de mais uma etapa em minha vida. AMO VOCÊS!

Aos professores, do Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Rural Sustentável da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste –, *campus* Marechal Cândido Rondon-PR, que me auxiliaram na construção de novos conhecimentos. Em especial a minha orientadora, Professora Dr^a. Nelza Mara Pallú, que com sua sapiência não mediu esforços para me orientar. MUITO OBRIGADA PROFESSORA.

Ao professor Dr. Alvorí Ahlert, à professora Dr^a Irene Carniatto e à professora Dr^a Alice Moraes, membros da banca avaliadora, por se disporem a participar e pelas valiosas contribuições pessoais, motivos pelos quais reitero MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS.

À professora e seus alunos, participantes da pesquisa, e aos colegas de turma, pela alegria dos momentos que passamos juntos, amigos e companheiros inseparáveis nessa jornada acadêmica, com quem dividi medos, angústias, alegrias, sucessos e frustrações. A todos, MINHA ETERNA GRATIDÃO.

Por mais que você tenha errado, há sempre um caminho de volta. Aquele que nos criou sabe que vamos errar. Todos os dias erramos, faz parte. Mas é sempre possível retornar. Se alguém se diz infalível, desconfie.

Shmuel Lemle (2011)

RESUMO

O presente estudo de caso, de natureza e cunho descritivo e qualitativo, subsidiado por pesquisa bibliográfica e de campo, propôs-se a correlacionar os temas da Formação de Professores de Espanhol e da Educação na Escola do Campo sob a perspectiva do Desenvolvimento Rural Sustentável. Seu objetivo geral foi o de propor uma articulação entre estas temáticas para propiciar a construção de uma prática de ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira Moderna – LEM – interdisciplinar e significativa para os sujeitos campesinos. A investigação foi realizada no Colégio Estadual do Campo Maralúcia, distrito de Maralúcia, município de Medianeira, Estado do Paraná, delimitando como *lócus* do estudo o Centro de Ensino de Língua Estrangeira Moderna, CELEM. O *corpus* analítico formou-se a partir das respostas dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa: um docente e seus alunos do curso de Espanhol. O tratamento dos dados e informações coletadas ocorreu pela aplicação da técnica de análise de conteúdo com base na teorização de Bardin (2011). Os dados obtidos evidenciaram as seguintes características: embora a professora reconheça como deficitária sua formação acadêmica para atuação na Educação do Campo, e se percebe despreparada para contemplar no CELEM, Espanhol, temas relativos à Educação Ambiental, a maioria dos estudantes revela conhecimentos sobre os significados de proteção ambiental e desenvolvimento rural sustentável. Todos identificaram o problema que ameaça a biodiversidade e indicaram possíveis estratégias para solucioná-lo a fim de garantir a sustentabilidade da vida no espaço geográfico investigado. Constatou-se que tais conhecimentos revelados provêm das práticas educativas da instituição de ensino, assim como pela participação dos estudantes em projetos desenvolvidos na e pela comunidade Maralucense. Nas reflexões teórico-metodológicas identificaram-se diferenças e contradições nas políticas públicas de formação de professores e nas políticas de desenvolvimento sustentável, especialmente, aquelas que se voltam para o meio rural. Os resultados finais da pesquisa apontaram para importantes aspectos, tais como: a relevância da construção de um processo de formação inicial e continuada dos professores de Espanhol que atenda às especificidades da Educação do Campo; a necessidade urgente de políticas efetivas para a Educação Ambiental; a importância do fortalecimento da construção de projetos interdisciplinares que contemplem o Desenvolvimento Rural Sustentável; e também a significação do reconhecimento da participação da comunidade local para possibilitar essa prática integrada.

Palavras-chave: Formação de Professores. Espanhol no CELEM. Educação do Campo. Desenvolvimento Rural Sustentável.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA MODERNA – ESPAÑOL – PARA ACTUACIÓN EN LA ESCUELA DEL CAMPO

RESUMEN

El presente estudio de caso de naturaleza y cuño descriptivo y cualitativo, subsidiado por investigaciones bibliográfica y de campo, se propone vincular los temas de Formación de Profesores de Español y de la Educación en la Escuela del Campo desde la perspectiva de desarrollo sostenible. Su objetivo general es proponer una articulación entre estas temáticas para propiciar la construcción de una práctica de enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera Moderna – LEM interdisciplinar y significativa para los sujetos campesinos. La investigación fue realizada en el *Colégio Estadual Campo Maralúcia*, distrito de Maralúcia, municipio de Medianeira, Estado de Paraná, delimitando como *locus* del estudio el Centro de Enseñanza de Lengua Extranjera Moderna, CELEM. El *corpus* analítico se formuló a partir de las respuestas de los cuestionarios aplicados a los sujetos de la investigación: un docente y sus alumnos del curso de Español. El tratamiento de datos e informaciones colectadas ocurrió por la aplicación de la técnica de análisis de contenido con base en la teorización de Bardin (2011). Los datos obtenidos evidenciaron las siguientes características: Aunque la profesora reconoce como deficitaria su formación académica para la actuación en la Educación del Campo y no apta para abordar en el CELEM-Español, temas relativos a la Educación Ambiental, la mayoría de los estudiantes muestra conocimientos sobre los significados de protección ambiental y desarrollo rural sostenible. Todos los sujetos que forman parte de esta investigación identificaron el problema como una amenaza a la biodiversidad e indicaron posibles estrategias para solucionarlo a fin de garantizar la sostenibilidad de la vida en el espacio geográfico investigado. La manifestación de tales conocimientos proviene de las prácticas educativas de la institución de enseñanza, así como por la participación de los estudiantes en proyectos desarrollados en la y por la comunidad Maralucense. En las discusiones teórico-metodológicas se identificaron diferencias y contradicciones en las políticas públicas de formación de profesores con relación a las políticas de desarrollo sostenible, especialmente, aquellas que se dirigen al medio rural. Los resultados finales de la investigación apuntaron para importantes aspectos, tales como: la relevancia de la construcción de un proceso de formación inicial y continuada de los profesores de Español, que atienda a las especificidad de la Educación del Campo; la necesidad urgente de políticas efectivas para la Educación Ambiental; la importancia del fortalecimiento de la construcción de proyectos interdisciplinarios que contemplen el Desarrollo Rural Sostenible; y también la significación del reconocimiento de la participación de la comunidad local para posibilitar esta práctica integrada.

Palabras clave: Formación de Profesores. Español en el CELEM. Educación del campo. Desarrollo Rural Sostenible.

THE TRAINING OF MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHERS – SPANISH – TO ACT AT COUNTRY SCHOOLS

ABSTRACT

This descriptive-qualitative study of case is presented as a research of bibliographical and field nature. As such, it attempted at correlating the thematic of the Spanish Teachers Training and the Education for Brazilian Schools in the country area, called Country Schools, under the perspective of the Rural Sustainable Development. The main aim of the present study was to offer an articulation of these thematic, seeking to motivate the construction of a meaningful and interdisciplinary Spanish Teaching and Learning Process. The inquiring was carried out in the Maralúcia Country State School, in Maralúcia district of Medianeira City, Paraná State. The *locus* of the study was the Center of Foreign Languages Teaching (CELEM). The analytic corpus was formed mainly by a questionnaire applied to the participants: a teacher and her students from the Spanish Language Course in CELEM. The data were analyzed by the content analysis technique Bardin (2011), and revealed the following aspect: although the teacher recognizes a lack in her academic training for teaching in the Country School level, and hence she considered herself not being prepared to teach the contents of the Environment Education, most of the investigated students showed having some knowledge about the issues of the environment protection and rural sustainable development. All of these students identified the local biodiversity problems, and indicated possible strategies to solve them in order to ensure the sustainable life in the investigated area. The study also indicated that such knowledge comes from the Maralúcia Country School educational practices in general, as well as the students' engagement in projects that have been developed by the school and the local community. In respect to the theoretical and methodological reflections it was identified some differences and contradictions about the public politics for the teachers training and for the sustainable development in the rural area. The final results of the research pointed such important aspects: the relevance of empowering the Spanish Teachers Training for the needs of the Education in the Country Schools; the call for politics of Environmental Education; the needs of reinforcing the construction of interdisciplinary projects for contemplating the issues of the Rural Sustainable Development; and also the significance of recognizing the local community support in order to propitiate this integrated practice.

Key-words: Teachers Training. Spanish Teaching in CELEM. Education in the Country Schools. Sustainable Rural Development.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
Assama	Associação dos Agentes do Meio Ambiente
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CELEM	Centros de Línguas Estrangeiras Modernas
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Superior
CNUMAH	Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente Humano
CONEC	Comissão Pedagógica Nacional
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica
DCE/PR	Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DED	Diretoria de Educação a Distância
DRS	Desenvolvimento Rural Sustentável
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Educação
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERRA	Instituto de Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Língua Estrangeira Moderna

Mastro	Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProÁgua	Programa Nacional de Desenvolvimento dos Recursos Hídricos
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Renafor	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Razão para aprender Espanhol no Celem (em %)	97
Gráfico 2 – Acesso ao computador e à internet (em %)	99
Gráfico 3 – O que mais gosta na aula de Espanhol (em %)	99
Gráfico 4 – Conhecer o significado de desenvolvimento rural sustentável (em %)	103
Gráfico 5 – Conhecer o significado de preservar o meio ambiente (em %)	103
Gráfico 6 – Conhecer o significado de agir sustentável (em %)	104
Gráfico 7 – Problema ameaçador para DRS de Maralúcia (em %)	106
Gráfico 8 – Contribuições da escola na solução do problema (em %)	107
Gráfico 9 – Contribuição da comunidade na solução do problema (em %)	108
Gráfico 10 – Contribuição pessoal na solução do problema (em %)	110
Gráfico 11 – Participação em projetos de educação ambiental (%)	111
Gráfico 12 – Sugestões para a aula de espanhol (em %)	113
Quadro 1 – Blocos de análise de questões e proposições dos questionários.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	26
1.1 PROFISSÃO PROFESSOR E A PROFISSIONALIZAÇÃO.....	26
1.2 PROFISSÃO PROFESSOR E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	29
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	32
1.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA.....	46
1.5 ESPANHOL PARA BRASILEIROS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	48
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO RURAL	63
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS	63
2.1.1 Percurso Histórico da Educação do Campo.....	64
2.1.2 Concepções, Princípios, Políticas e Programas da Educação do Campo	69
2.2 DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL.....	75
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL....	80
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO: UM CAMINHO A SEGUIR	88
CAPÍTULO 4 – ESCOLA DO CAMPO: UM ENCONTRO COM A REALIDADE.....	92
4.1 ESCOLA DO CAMPO MARALÚCIA: EXPLORAÇÃO DO CAMPO DO ESTUDO	92
4.2 PRÁTICA EDUCATIVA DE ESPANHOL NO CELEM	93
4.2.1 Prática Educativa de Espanhol no CELEM na voz da Professora	94
4.2.2 Prática Educativa de Espanhol no CELEM na voz dos Estudantes	96
4.2.3 Interdisciplinaridade e Prática Educativa de Espanhol no CELEM	100
4.3 ENCONTRO COM A REALIDADE.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICE 1.....	137
APÊNDICE 2.....	139
APÊNDICE 3.....	141

INTRODUÇÃO

“Viver é aperfeiçoar os processos aos quais estamos submetidos”.

Bertold Brecht (1898-1956)

Da epígrafe, escrita em poucas palavras, abstraímos o significado de viver, registrado por Bertold Brecht; um homem dedicado à linguagem artística que viveu cotidianamente uma relação intensa com a poesia e a dramaturgia. Sua genialidade, àquela que apreciamos hoje, nada mais é do que expressão de seu pensamento, a materialidade de suas reflexões e de seu aprendizado que, a cada instante de sua existência terrena, lhe constituíram como homem histórico e social. O viver como uma arte que impulsiona à busca pelo aperfeiçoamento pessoal e profissional é que nos conduz para novas reflexões, parte delas aqui registradas.

Com tal pensamento, de aperfeiçoamento pessoal e profissional, iniciamos esse trabalho, fruto de inúmeras reflexões empreendidas no exercício da docência¹, Educação Básica e Ensino Superior, no qual deparamo-nos com momentos de apreensões, especialmente motivados por questionamentos dos estudantes sobre por que e para que ensinar/aprender línguas não maternas na Educação do Campo² que, dada a história da educação brasileira, esses tipos de questionamentos revestem-se de significado singular.

Todavia, ao que nos parece, tais apreensões não se ligam apenas à questão do ensinar e aprender línguas estrangeiras em escolas urbanas ou rurais. Vai muito além, principalmente quando se põe em discussão a maneira como o conhecimento dessa ou daquela língua não materna poderá fazer parte da identidade do sujeito e tornar-se uma ferramenta no enfrentamento das tensões sociais contemporâneas³. Pensamos assim que a língua, sobretudo, constitui-se em um instrumento que o homem utiliza para tratar questões do seu cotidiano e aprimorar sua arte de viver.

Igualmente, sabemos que o conhecimento acerca do modo de vida dos sujeitos que vivem na cidade ou no campo, suas metas de educação e de formação

¹ Entendida como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico (BRASIL, 2015).

² Nesse trabalho, adotamos o conceito de Educação do Campo como uma política pública educacional com a finalidade de garantir e qualificar o atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica (PARANÁ, 2006).

³ Referimo-nos à luta pelos direitos das minorias que se percebem oprimidas no mundo contemporâneo, à luta pelo respeito e/ou reconhecimento à especificidade não generalizável da Educação do Campo, tal como expressam Caldart (2008) e Martins (2009).

se expandem para além da sala de aula, para além do muro da escola. Parte desse conhecimento que circula dentro e fora da escola, especificamente aquele gerado na sala de aula, é mediado pelo(a) professor(a), o(a) qual, por sua vez, necessita de sólida formação para concretizar sua prática e produzir conhecimento.

A partir dessas concepções, expomos uma série de reflexões sobre formação de professores, Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável.⁴ No recorte dessa temática, buscamos uma abordagem pluridimensional para envolver questões relativas à Educação no Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável, correlacioná-las à formação de professores de Letras, com habilitação em Língua Estrangeira Moderna, LEM, Espanhol⁵, e práticas de ensino nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas, CELEM⁶, nas Escolas do Campo do Paraná.

Os relatos das nossas reflexões compõem o presente estudo, constituído por uma investigação que correlaciona um conjunto de temas de análises, com ampla perspectiva de diálogo e abrangência nas dimensões fundamentais propostas nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo⁷, DCE/PR (PARANÁ, 2006). Em um contexto mais amplo de análise, correlacionamos as concepções das DCE/PR com aspectos relativos à formação de professores de Espanhol para a Educação do Campo, e a relação entre essas e o significado do campo, seus sujeitos, sua cultura e identidade, a cidadania e o desenvolvimento sustentável do espaço rural.

Nessa construção da relação dialógica⁸ nos deparamos com a questão de que a emergência do debate em torno da Educação do Campo não se restringe a

⁴ Reportamo-nos a desenvolvimento sustentável conforme definido no Relatório Brundtland (1991, p. 45) como sendo um modelo de “desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras em atenderem suas próprias necessidades”.

⁵ Lei Federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta, pela escola e matrícula facultativa para o aluno, da Língua Espanhola nos currículos do Ensino Médio.

⁶ Os CELEM foram criados e regulamentados em 1986, mas somente em 2010, como estratégia para implementar o ensino de Espanhol, por força da Lei Federal nº 11.161/2005, passaram a funcionar em 323 municípios do Estado, com oferta de 968 cursos de Espanhol. (SEED/PR, 2015). Todavia, as concepções e os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam a prática educativa dos CELEM seguem as Diretrizes Curriculares da Disciplina de Língua Estrangeira Moderna (DCEs), elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação (PARANÁ, 2008).

⁷ A SEED/PR (PARANÁ, 2006), nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, propõe os seguintes eixos temáticos: (i) trabalho: divisão social e territorial; (ii) cultura e identidade; (iii) interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento rural sustentável; (iv) organização política, movimentos sociais e cidadania.

⁸ Relação dialógica, expressão cunhada na filosofia da linguagem em Bakhtin/Volochinov (2009), que, embutida em si, traz o conceito da dialética do movimento que se firma na essência da linguagem, isto é, no diálogo Eu/Outro. Na pedagogia de Freire (1987, p. 93), o diálogo Eu/Outro consiste no “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo”, cujas possibilidades de expressão se encontram na finalidade da educação, a qual está intimamente associada ao desenvolvimento de processo de humanização das pessoas. Esse processo se efetiva por meio do diálogo, das relações dialógicas que se estabelecem entre atores sociais – docentes e discentes.

elementos conceituais que constituem as DCE/PR. Sobretudo, colocamos em discussão a formação de sujeitos concretos, educadores e educandos, em um recorte específico centrado em uma camada social, a dos camponeses, e suas respectivas identidades e culturas. Acreditamos na expressão de Martins (2009, p. 9), quando afirma que a Educação do Campo “está se forjando e ganhando espaços no debate educacional, legal e científico”, e na defesa de Caldart (2008, p. 21) de que se “trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele”.

Nessa perspectiva dialógica, supomos que a Educação do Campo deva ser aquela que se preocupa em educar pessoas que vivem e trabalham no campo, as camponesas, de tal maneira que elas se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos sociais proativos, capazes de olhar para e sobre o mundo e guiar seus próprios destinos. Nesse sentido, a responsabilidade da educação formal, daquela ofertada na Escola do Campo, recai na construção desse olhar para e sobre o mundo, por meio do currículo, da correlação de seus conteúdos com o cotidiano do camponês e da própria humanidade, do revisar concepções sobre o local onde se vive, para compreendê-lo e experienciar maneiras de modificá-lo. “Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. E isto tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura”, declara Caldart (2008, p. 28).

Foi por esse viés que buscamos respostas, por meio de uma investigação, cujos detalhes são apresentados nesse estudo, para as nossas indagações: i) Quais concepções norteiam os cursos de formação inicial⁹ e continuada¹⁰ dos professores de Língua Espanhola para atuação na Educação Básica da Escola do Campo? ii) Existe uma proposta interdisciplinar para as práticas de ensino de Língua Espanhola integrada à Educação do Campo e à Educação Ambiental na concepção de educação para o Desenvolvimento Rural Sustentável? iii) Quais os principais desafios a serem superados para que o ensino da Língua Espanhola alcance êxito nos CELEM das Escolas do Campo do Estado do Paraná?

A partir das questões levantadas, estruturamos nosso estudo com o objetivo geral de propor uma articulação entre formação de professores de Espanhol, Educação do Campo e Educação Ambiental na perspectiva de Desenvolvimento

⁹ Formação inicial destina-se ao preparo e à profissionalização do professor. (BRASIL, 2015).

¹⁰ Formação continuada destina-se ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica. (BRASIL, 2015).

Rural Sustentável para propiciar a construção de uma prática de ensino e aprendizagem de Espanhol interdisciplinar e significativa aos sujeitos camponeses.

Complementarmente os objetivos específicos pretenderam:

- a) identificar as concepções da professora de Espanhol, sujeito da investigação, sobre o significado de campo, de Educação do Campo e de Desenvolvimento Rural Sustentável em correlação com documentos oficiais que definem e normatizam a Educação do Campo, no Brasil e no Estado do Paraná;
- b) evidenciar expectativas da professora quanto à formação inicial e continuada em correlação com a atuação na docência e no ensino de Espanhol por meio do CELEM, vinculado à Escola de Campo.

Na definição desses objetivos, pensamos na importância em desenvolver um perfil profissional e acadêmico do docente e investir na formação de professores que leve em conta, além de requisitos puramente profissionais e técnicos, a aquisição de conhecimento que possa ser aplicado no desempenho das funções na docência de Língua Estrangeira Moderna, Espanhol. Entendemos que, desta forma, o presente estudo associa-se às necessidades de constantes reflexões sobre a educação brasileira, em especial, a Educação do Campo que começa a ser pensada/articulada desde a Universidade com a formação inicial dos professores, passa pela docência e pelo processo de formação continuada dos profissionais que a ela se dedicam.

Nessa perspectiva, pressupomos relevante nossa proposta de pesquisar a formação de professores de Espanhol, Educação do Campo, Educação Ambiental e Desenvolvimento Rural Sustentável na consolidação de uma prática de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna, especialmente, a Língua Espanhola, significativa para os sujeitos camponeses.

Para consubstanciar nossa perspectiva dialógica, buscamos fundamentos legais e normas orientadoras da educação brasileira. Tomamos com base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996 – LDB/1996 –, documento que atribui importância à Língua Estrangeira Moderna (art. 36) no processo educativo para o desenvolvimento do ser humano sob uma compreensão de valores sociais e a aquisição de conhecimento sobre outras culturas, presente também na preocupação com a oferta de Educação Básica para a população rural (art. 28).

Atemo-nos às Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006) e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM, (BRASIL, 2006) que definem cultura como “toda produção humana que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo”. Nessa concepção, a cultura é gerada/perpetuada a partir da prática social que, no contexto escolar, ocorre no momento em que os conteúdos culturais estão presentes nas práticas pedagógicas para dar sentido à formação.

A disciplina de Língua Espanhola, segundo as OCEM (BRASIL, 2006), deve ter sentido e produzir efeitos aos educandos, sendo que, às instituições formadoras de professores, juntamente com os indivíduos em formação, cabe destacar um caráter minimamente regulador, marcado por posições teórico-metodológicas que, ao sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, promovam a leitura, a análise e a discussão por parte do coletivo das escolas. Assim entendido, pressupomos que o ensino de Espanhol não pode ser apenas marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico, uma vez que a LDB/1996 prevê a oferta de mais de uma língua estrangeira no currículo da Educação Básica. Acreditamos que, certo desejo brasileiro em manter relações com os países de língua espanhola, em especial com o Tratado de Assunção, Mercosul, tal desejo não deve ser o objetivo fundamental para o ensino de Espanhol, tampouco aspirações do mercado de trabalho ou imposições de uma política linguística de integração latino-hispânica. Apontamos para a necessidade de novas reflexões acerca do lugar que a língua espanhola pode e deve ocupar dentro do processo educativo formal, sendo possível trabalhá-la com qualidade e menor índice de reducionismo¹¹ teórico-metodológico.

Ao revisar a história da educação no Brasil, Caldart (2008) e Martins (2009) entendem que a Educação do Campo e dos sujeitos que vivem e trabalham no espaço rural, ou seja, os camponeses, não eram (são) determinantes/balizadores para o desenvolvimento de políticas públicas¹² por longo período histórico. Nesse sentido, questiona-se: por que discutir a formação de professores, principalmente

¹¹ Reduccionismo é um termo que “designa toda atitude teórica que, para explicar um fenômeno complexo, procura reduzi-lo para elementos simples que o constituem, ou àquilo que é mais imediatamente observável. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 164).

¹² Define-se política como “tudo aquilo que diz respeito aos cidadãos e ao governo da cidade, aos negócios públicos”. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 152). As políticas públicas formam um “campo de conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. (SOUZA, 2006, p. 26).

dos professores de LEM, Espanhol, para a Educação do Campo? Em resposta, pensamos em nossa epígrafe de que “*viver é aperfeiçoar os processos aos quais estamos submetidos*” e lembramos que as formações iniciais e continuadas constituem momentos específicos de preparação do professor para a gestão dos processos de ensino/aprendizagem, para os quais o professor estará (ou já está) submetido. Nesse pensamento, defendemos que a base de conhecimentos, aliada às formas de ação, solidifica a prática do professor. Pressupomos, então, ser imprescindível que o professor de Espanhol detenha sólida base de conhecimentos sobre cultura geral, de conhecimento específico da língua espanhola, mas que, também, tenha conhecimentos pedagógicos para subsidiar o desenvolvimento de sua prática. Nosso pressuposto se firma na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que ao definir Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, em seu art. 2º, § 2º, esclarece que, na docência, a ação do professor é “permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação”. Tal ação envolve o “domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações”, que contribuem para ampliar sua visão e sua atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3). Essa Resolução CNE/CP (art. 3º, § 7º, alínea II) determina que os cursos de formação inicial ou continuada, para a docência na Educação do Campo, deverão considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Igualmente, Santomé (1995), citado nas DCE (PARANÁ, 2006), reporta-se à diversidade cultural e defende que os conteúdos culturais devem integrar o currículo escolar em todos os níveis de ensino. O autor reconhece que, em muitos currículos, tais conteúdos são contemplados como fórmulas vazias, pois desconsideram a relevância dos conhecimentos e vivências da realidade social e cultural do educando para a compreensão de sentido. Notadamente, tal desconsideração impossibilita a integração curricular e as práticas interdisciplinares, pois quando o professor se pergunta sobre quais conteúdos poderiam ser contemplados no trabalho em sala de aula, normalmente encontra dificuldades para pensá-los e desenvolvê-los por meio de práticas pedagógicas não tradicionais¹³, sendo que atualmente há uma

¹³ Para melhor compreensão sobre o sentido de ‘práticas pedagógicas’ e ‘práticas pedagógicas não tradicionais’ sugerimos a leitura em José Carlos Libâneo, publicação de 1990, *Democratização da escola pública*, na qual o autor classifica em dois grupos as tendências teóricas norteadoras da educação brasileira – liberais e progressistas. Dentre as liberais, coloca a tendência liberal tradicional, cujos pressupostos afastam a possibilidade de integração curricular e de prática interdisciplinar.

necessidade de evoluir-se cognitivamente, dados os avanços dos recursos tecnológicos. Pensar na interdisciplinaridade nas escolas, especialmente no ensino de línguas não maternas, pode ser um caminho para a superação da fragmentação do trabalho pedagógico e da prática tradicional.

Considerar a existência da cultura do campo é (re)produzir saberes que se acumularam ao longo do tempo por meio das experiências vividas pelos sujeitos camponeses, expõe Martins (2009).

Lembramos, então, que existem questões e posicionamentos quanto à Educação do Campo que já se encontram bem definidas e incorporadas ao ideário brasileiro e que evidenciam a importância de se promover uma educação democrática e significativa para os sujeitos camponeses por meio de uma relação dialógica com os demais conhecimentos que permeiam a educação desses sujeitos. Esse pensamento integrador pode ser visualizado nas proposições de Caldart (2004; 2008; 2009), ao expor que a Educação do Campo:

- a) não é compatível com o modelo de agricultura capitalista existente no Brasil, o latifúndio e o agronegócio, porque eles representam a exclusão da maioria dos camponeses. Então, combina com reforma agrária, agricultura camponesa ou familiar, agroecologia popular, dentre outros.
- b) tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Entretanto, não precisa nem deve ser um projeto de educação que apenas se volta aos que vivem no campo ou a quem participa de lutas sociais camponesas.
- c) defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão de que o moderno, o mais avançado, é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. Então, a educação do campo funda-se na matriz de pensamento que busca construir novo olhar para a relação campo-cidade, vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural.
- d) participa do debate sobre desenvolvimento rural sustentável, assume visão de totalidade, em contraposto à visão setorial e excludente predominante no país. Urge avançar na reflexão que combina diferentes políticas voltadas à população do campo e que vincula a educação a um projeto de desenvolvimento com diferentes dimensões, o que não se confunde com o atrelamento da educação a modelos econômicos estreitos, visão própria à política norteadora da educação rural no Brasil.

e) contrapõe-se à visão de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado.

Nesse sentido, a exclusão da maioria dos camponeses pode ser respaldada por um projeto de educação que leve em consideração apenas o contexto local dos aprendizes, afastado da visão da totalidade do processo de igualdade social e da diversidade cultural, no qual o debate sobre o Desenvolvimento Rural Sustentável não esteja inserido. Diante das DCE (PARANÁ, 2006), observamos que há inúmeras possibilidades de ações pedagógicas e trabalhos em sala de aula para serem explorados, que se concretizam a partir da formação do professor e de sua disposição para problematizar os aspectos da vida cotidiana e dar continuidade a uma visão mais holística,¹⁴ fundamental para educandos da Escola do Campo.

Nessa perspectiva, há uma necessidade emergente de se refletir sobre a Educação do Campo, principalmente, sobre a formação do professor para exercer o ofício de ensinar, educar no campo e se identificar a partir da realidade vivenciada no espaço rural. Acreditamos que pensar o espaço escolar e adotar formas de encaminhamento metodológico que levem ao diálogo, à reorganização dos tempos escolares, à investigação e à interrogação constante afiguram-se como momentos fundamentais para o êxito do trabalho escolar na perspectiva de desenvolvimento rural sustentável¹⁵, isto é, desenvolvimento esse que valoriza o conhecimento do homem do campo e das comunidades locais em consonância com os recursos naturais de cada agroecossistema, definem Caporal e Costabeber (2002).

Lembramos ainda que as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006) têm, como um dos seus princípios, o respeito à diversidade cultural para reconhecimento das diferenças e valorização de suas especificidades na construção do conhecimento e da organização escolar. Também, as DCE/PR trazem referência ao mundo do trabalho, às relações sociais e à cultura vivida pela população do campo, definido claramente o papel do professor na construção de atividades pedagógicas que se remetem ao Desenvolvimento Rural Sustentável,

¹⁴ “O paradigma holístico não é uma determinada corrente filosófica, e sim uma forma de se pensar, viver [...]”. (CARDOSO, 1995, p. 11). A visão holística trata mais de esperança e desejos do que de certezas cientificamente comprovadas e apresentadas em coleções de partes dissociadas, concebendo o mundo como um todo integrado, cujas partes são indissociáveis. (CREMA, 1989).

¹⁵ Retornaremos à temática de desenvolvimento sustentável em um capítulo específico nessa dissertação. Antes, porém, lembramos que a proposta de desenvolvimento sustentável surgiu da necessidade de implementação de um modelo de desenvolvimento para conciliar a tensão entre crescimento econômico, expansão humana, avanço tecnológico e conservação dos recursos naturais.

pensando na preservação ambiental e sustentabilidade socioambiental, fomentando a cultura do cooperativismo e da agricultura familiar. Ao trilhar por tais concepções, as DCE/PR asseguram a formação humana, política, social e cultural dos sujeitos do campo. Nessa perspectiva, o campo se constitui como um espaço de produção e reprodução de conhecimento e de troca de saberes sociais que conduzem à promoção do desenvolvimento sustentável do meio rural.

Em nossa pesquisa, pressupomos que valorizar a cultura da população do campo, dentro de um contexto que promova a articulação da temática da Formação do Professor, Educação do Campo, Educação Ambiental e Desenvolvimento Rural Sustentável, contribui para a construção de uma prática de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna que se torne significativa para os sujeitos do campo e que promova a integração de conhecimentos sem acarretar desinteresse tanto para os camponeses como para os professores de Espanhol. Compreendemos que articular essa temática no contexto da prática educativa que se desenvolve na Escola do Campo significa promover a interdisciplinaridade, criar vínculos com a comunidade e gerar um sentimento de pertencer ao lugar e ao grupo social.

Com a finalidade de alcançarmos êxito nessa tarefa a que nos propomos, ainda que não a encerrássemos em compartimentos separados e estagões, além da Introdução, que problematiza o tema/assunto e apresenta os objetivos, justificativa e relevância e delimitação do estudo, dividimos nosso trabalho em quatro (4) capítulos. O primeiro – Formação de Professores no Brasil – consiste em uma reflexão a fim de se compreender como se constitui a base teórico-estrutural do(s) modelo(s) de formação de professores adotado(s) no Brasil. Iniciamos com breve historicidade do percurso da profissionalização do professor e concentramos nossa atenção à formação de professores de línguas, maternas e não maternas, e à relevância dos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira, o Espanhol, no contexto histórico da educação brasileira.

O segundo capítulo – Educação do Campo e Desenvolvimento Rural – traz abordagens em conceitos específicos e relevantes para a fundamentação teórica da análise. Nele abordamos parte da história da Educação do Campo, concepções, políticas e programas e, na perspectiva teórica, contemplamos Desenvolvimento Rural Sustentável em correlação com a Educação do Campo.

O terceiro capítulo – Percurso metodológico: um caminho a seguir – expomos o traçado do percurso metodológico do estudo sustentado no método dialético, a

especificidade da pesquisa de campo, os instrumentos de geração e coleta de dados, bem como os blocos de análise.

O quarto e último capítulo – Escola do Campo: um encontro com a realidade – apresentamos o campo de investigação de nosso estudo, comentamos brevemente sobre os sujeitos que compuseram a amostra e discutimos os resultados alcançados na pesquisa em três (3) seções distintas: (i) exploração do campo de estudo; (ii) práticas educativas de Espanhol no CELEM na voz da professora e dos estudantes; (iii) encontro com a realidade que, na perspectiva teórico-metodológica, possibilitou-nos analisar os dados e informações coletadas na pesquisa.

Por fim, registramos as Considerações Finais que nos impulsionaram a retomar o percurso traçado de nosso trabalho para avaliar, refletir e tecer algumas conclusões, bem como abrir possíveis direções para novos diálogos que envolvam a intrínseca relação existente entre a prática docente, as políticas de formação de professores, a Educação do Campo e o Desenvolvimento Rural Sustentável.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Pesquisar sobre a história brasileira da profissionalização do professor e da formação de professores parece ser um caminho permeado por constatações de que os instrumentos de pensamento, usados pela humanidade ao longo de seu processo civilizatório, mudaram e continuam em constante evolução, em contínuo movimento dialético.¹⁶ Nosso primeiro momento de pesquisa constituiu-se em uma tentativa de compreensão, uma reflexão, acerca da base teórico-estrutural do(s) modelo(s) de formação de professores adotado(s) no Brasil. Certamente, tal base encontra respaldo na legislação educacional do país, a qual, por sua vez, sustenta políticas e programas de formação dos professores. Conduzimos nossa pesquisa para entendermos como se constituiu o campo da profissionalização da profissão professor, historicamente, o intento da formação até atingirmos aspectos relativos à formação de professores de línguas, materna e não materna, e à relevância dos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira, o Espanhol, no contexto histórico da educação brasileira.

1.1 PROFISSÃO PROFESSOR E A PROFISSIONALIZAÇÃO

Ao longo da história da humanidade sempre houve a preocupação em ensinar a arte de bem viver às novas gerações. Essa preocupação incentivou a construção de novos pensamentos e instrumentos de trabalho dessa arte, bem como conduziu o surgimento de novas estruturas sociais.¹⁷

No início do processo civilizatório era a tribo, a família, que se encarregava de ensinar sua prole. Com o tempo, aos poucos, essa tarefa foi dividida com mestres itinerantes das academias de Artes e, pouco mais tarde, com a instituição escola, que se encarregou de ensinar/transmitir a bagagem cultural valorizada às novas gerações. Basicamente, até o século XI, não se pensava na preparação para a

¹⁶ Com base na concepção marxista, a dialética é pensamento e realidade ao mesmo temp. Por essa concepção, o mundo somente é compreendido na perspectiva de um todo, na sua totalidade, em que cada movimento reflete uma ideia a outra contrária até chegar ao conhecimento da verdade, e não se compreende a vida social fora da existência de antagonismos, dos conflitos. (BLOIS, 2006).

¹⁷ Em um sentido restrito, referimo-nos à estrutura social para designar os elementos estruturais da organização socioeconômica – em particular a estrutura socioprofissional – das sociedades, por oposição aos elementos culturais, como valores e representação, que são comuns a um dado grupo social, nesse caso, camponeses e os professores, especificamente.

função docente, preparação daquele(a) que ensina. Para Nóvoa (1995), foi durante o século XII que a Igreja Católica, administradora da educação, mostrou suas primeiras expressões relativas à formação de professores, visto que, naquela época, o docente era um teólogo. Mas a demanda pela escola começou a esboçar crescimento, indicativo da necessidade de formar maior número de docentes.

O crescente fenômeno da escolarização associado à ocorrência de várias transformações socioeconômicas, século XVI, motivou o surgimento dos primeiros colégios administrados pelas igrejas católicas, protestantes ou antigas Academias de Artes, que buscaram dar resposta às exigências da sociedade vigente. Explica Nóvoa (1996) que, naquela época, tais colégios apresentaram inovações como instituições escolares porque eram locais específicos destinados ao ensino, que deveria ocorrer em salas divididas em classes seriadas, matérias específicas, grades curriculares e horários de aulas predefinidos. As transformações na estrutura educacional atraíram vários grupos sociais que abandonaram outras atividades profissionais e começaram a se dedicar à atividade de ensino, modificando as relações escolares. Em decorrência, surgiu a função docente propriamente dita, não mais restrita ao clérigo e teólogos.

A partir da metade do século XVIII, em um contexto de secularização e de estatização do ensino, menciona Nóvoa (1996), o Estado passou a controlar os processos educativos a fim de orientar a maneira pela qual os homens deveriam conceber o mundo. Com isso, prolongaram as formas e os modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja Católica, só que, daí em diante, dinamizados por grupos de educadores, recrutados pelas autoridades estatais. Mas, devido ao controle do Estado sobre a educação, os professores eram vistos como “clérigos-leigos”, cuja característica principal deveria ser a ‘vocação’ para ensinar. Nesse meado de século, o educador fora incentivado a ser um profissional para se dedicar especificamente ao ensino que, por sua vez, o Estado exigia determinada formação, fato esse, motivador da criação das Escolas Normais.

No contexto mundial do século XVIII, explica Saviani (2009), a Revolução Francesa (1789-1799) teve grande influência na criação das Escolas Normais para preparo de professores a fim de atender à crescente demanda pela instrução popular. Não sem razão, a França foi pioneira na criação das Escolas Normais, seguida pela Itália, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos. Tais Escolas, no entender de Nóvoa (1995, p. 15), “passam a contribuir de forma decisiva, produzindo a

profissão docente (a nível coletivo), para a gênese de uma cultura profissional, além da socialização dos seus membros”.

O emergente corpo profissional dos professores passou a exigir do Estado alguns direitos como, por exemplo, autonomia e independência. Em contrapartida, informa Nóvoa (1995), o Estado passou a exigir e oferecer uma permissão para ensinar, que somente era obtida por meio de concurso ou de exame classificatório. Aos concursos e exames poderiam se submeter todos os que apresentassem alguns requisitos como, por exemplo, conhecimentos literários, idade, bom comportamento moral. Conforme o autor, a licença para lecionar significava o aval do Estado para o professor que, de posse dessa licença, legitimava seu papel social nas ações educativas da escola e se firmava como um grupo ocupacional que, pouco mais tarde, lançou-se na luta pela melhoria de seu estatuto sócio profissional.

Na explanação de Nóvoa (1995, p. 17), a segunda metade do século XIX foi posta como um momento decisivo no processo de profissionalização do professor. Naquela época, firmes concepções ideológicas delineavam a formação e traçavam um perfil profissional dos professores: não são burgueses, mas também não são povos; não devem ser intelectuais, mas possuir “um bom acervo de conhecimentos”; não são notáveis locais, mas devem desempenhar papel importante na sociedade, manter relações com todos os grupos sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercer seu trabalho com independência, sendo inútil que usufruam de alguma autonomia.

Para Nóvoa (1995), foi no final do século XIX, como estratégia do Estado, que se organizaram grupos de inspetores para assegurar controle sobre o ensino e professores que passaram a reivindicar a conjugação, diante dos privilégios de funcionários estatais, em relação àqueles que possuem os trabalhadores livres. Nesse mesmo período, mostrou-se crescente a demanda pela instrução, cabendo aos professores assegurar a integração política e social por meio da escola. No final desse século, deu-se início ao ingresso das mulheres no magistério e novos posicionamentos do Estado em relação às reivindicações de melhoria salarial, condições para prosseguimento de estudos e formação profissional.

No século XX, especificamente no final da década de 1980, conforme Nóvoa (1995, p. 15), iniciaram-se estudos e pesquisas com o mérito de “recolocar os professores no centro de debates educativos e das problemáticas da investigação”.

Com base nas reflexões registradas nos parágrafos anteriores, observamos que, durante logo período da história da humanidade, não houve preocupação com a formação docente, até porque a arte de bem viver da prole era atribuição da tribo, da família. No decorrer do processo civilizatório, essa responsabilidade começou a ser dividida com outros grupos sociais sob a tutela da Igreja e de Estado: mestres teólogos e professores. Especialmente o preparo profissional do professor foi motivado pela evolução da sociedade que, ao longo do tempo, sentiu a necessidade de investir na instrução de seus membros. Mas, a formação profissional do professor começou a ganhar importância somente com o advento do Estado moderno¹⁸, formulador e executor de políticas públicas.

1.2 PROFISSÃO PROFESSOR E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Historicamente, a formação de professores se configurou por modelos formativos, emergidos a partir do final do século XVII, notadamente quando ocorreu a instalação dos sistemas nacionais de ensino para resolver o problema da instrução popular. Basicamente, essa formação se firmou em dois aspectos constitutivos do ato docente: o conteúdo e a forma. Tais aspectos deram origem a maneiras distintas de encaminhar as políticas públicas de educação, o que determinou a formação de professores e definiu os contornos de novos instrumentos de trabalho.

No âmbito mundial, caminhos distintos orientaram a formação de professores: o caminho da racionalidade técnica ou o da “epistemologia positiva da prática”.¹⁹

O caminho da racionalidade técnica, conforme Imbernón (2009; 2010), introduziu uma visão determinista e uniforme à atividade docente e instituiu o treinamento como seu principal procedimento metodológico. Tal caminho, exceto por seu cunho tecnicista, no entender do autor, trouxe contribuições significativas para a área da educação. No meio universitário, por exemplo, a racionalidade técnica despertou o interesse por estudos acerca da formação de professores, incentivou o professorado a mostrar maior consciência e a apresentar maior comprometimento com a atividade docente, possibilitou o surgimento de modelos alternativos à

¹⁸ É o resultado de um processo histórico e sociopolítico, nascido em meados do século XV. É uma criação da modernidade que nasceu do pensamento jusnaturalista de Thomas Hobbes (1588-1679) e se formou em John Locke (1632-1704), Immanuel Kant (1724-1804), que impõem uma visão racionalista idealista do direito, revista por Hans Kelsen (1881-1973). (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998).

¹⁹ Denominação empregada pelo pesquisador norte-americano Donald Schön, cuja expressão mais conhecida é “racionalidade prática”. (DINIZ-PEREIRA, 2010).

formação docente, viabilizou o aumento da produção e disponibilização de textos com análises teóricas, relatos, experiências, a realização de encontros, jornadas, congressos e outros eventos similares, para discussão sobre questões relativas à educação e à prática docente.

Na base teórico-estrutural-metodológica do modelo de racionalidade técnica identificam-se, pelo menos, três estratégias de formação de professores, aplicadas em vários países: treinamento de habilidades comportamentais, transmissão de conhecimento e estratégia acadêmica tradicional.

Essas estratégias foram explicadas por Diniz-Pereira (2010). No entender do autor, a estratégia de treinamento de habilidades comportamentais tem o objetivo de treinar professores para desenvolverem habilidades específicas, observáveis, singulares. A estratégia de transmissão supõe que o conteúdo científico-pedagógico é transmitido aos professores em processo de formação, mas ignora a prática de ensino. A estratégia acadêmica tradicional pressupõe que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino, sendo que seus aspectos relativos à prática docente podem ser aprendidos em serviço.

Em sua análise, Schön (2000) responsabiliza o modelo de racionalidade técnica, e outros fatores interferentes nas escolas profissionais, pela crise da formação de novos profissionais da educação, e advogou pela construção de uma epistemologia alternativa da prática.

No entender de Diniz-Pereira (2010), a epistemologia alternativa da prática, posta por Schön, voltou-se à valorização da prática profissional docente. Na compreensão do autor, pela concepção do modelo de formação proposto por Schön, a prática docente é concebida como momento de construção de conhecimento, pois se valoriza e reconhece como válido o conhecimento tácito²⁰, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato de ensinar e refletir sobre a prática da docência. Conforme o autor, tal construção ocorre por meio da reflexão, análise e problematização da prática docente que se associa ao conhecimento tácito apreendido no desenvolvimento dessa prática.

A epistemologia alternativa da prática proposta por Schön, conhecida como modelo de racionalidade prática, independentemente da estratégia adotada, expõe Duarte (2003), recebeu severas críticas por ter sido apontado como um modelo de

²⁰ Refere-se ao conhecimento que o indivíduo adquire ao longo de sua vida, pela experiência.

formação docente que desvaloriza o conhecimento teórico-científico-acadêmico e privilegia o conhecimento tácito, cotidiano, e por se esquecer de que esse conhecimento caminha junto ao conhecimento explícito²¹, uma vez que ambos estão intimamente interligados, são indissociáveis.

Ao analisar a formação inicial de professores, Saviani (2011) explica que, em relação ao conteúdo e a forma, há duas maneiras de conceber tal formação. Essas maneiras são constitutivas de dois modelos que se contrapõem entre si. De um lado situa-se o modelo em que a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico de conteúdos da área de formação, ou seja, daquela área que habilita o professor para a docência na Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Ensino Superior, na Educação Profissional e Tecnológica. A concepção desse modelo supõe que o domínio dos conteúdos do conhecimento já está organizado e sistematizado, por isso a formação didático-pedagógica deve ser adquirida na prática docente ou mediante mecanismos de formação, em geral, do tipo treinamento em serviço, semelhante ao pressuposto evidenciado por Imbernón (2009; 2010) ao comentar acerca da racionalidade técnica.

A racionalidade técnica foi denominada por Saviani (2011, p. 9) como “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos²² de formação de professores”. Na adoção desse modelo compete às instituições formadoras apenas a organização e sistematização do conhecimento já apreendido pelo acadêmico durante sua formação.

Na concepção do segundo modelo explicitado por Saviani (2011, p. 9), a formação de professores se completa com o preparo didático-pedagógico. Assim, além da cultura geral e da formação específica na área do conhecimento necessário para a prática docente, as instituições formadoras devem assegurar, por meio do currículo, a preparação didático-pedagógica dos professores. O autor denominou esse modelo de “modelo pedagógico-didático de formação de professores”.

Pela exposição de Saviani (2011), nas instituições formadoras de professores para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior predomina o modelo de conteúdos culturais-cognitivos. Enquanto que o modelo pedagógico-didático prevalece em instituições formadoras de professores para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

²¹ Refere-se ao conhecimento formal, claro, regado e facilmente comunicável em ambigüidade. (HOUAISS; VILAR, 2008).

²² Nesse artigo, às vezes, o autor também se reporta à expressão “modelo cultural-cognitivo” com o mesmo significado.

Todavia, há forte preocupação mundial em elevar a formação de professores para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental para o Ensino Superior, explica Saviani (2011, p. 9), mas essa tendência “corre o risco de frustrar a expectativa de uma adequada formação didático-pedagógica, prevalecendo a força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”.

No Brasil, tradicionalmente, os cursos de formação inicial de professores da Educação Básica, as licenciaturas, estruturaram-se a partir da separação curricular, da fragmentação entre disciplinas específicas de conteúdo, conhecidas disciplinas científicas, e as disciplinas pedagógicas. Essa estruturação evidenciou sensível separação/fragmentação entre conteúdo, isto é, o conhecimento a ser ensinado, e a forma, ou seja, as maneiras como tal conteúdo pode ser mediado/ensinado. Essa estruturação parece não considerar que há conteúdo científico nas disciplinas científicas de igual maneira que há conteúdo científico nas disciplinas pedagógicas. Tal desconsideração, no entender de Saviani (2011), evidenciou uma dicotomia entre as concepções norteadoras desses modelos de formação, conteúdos culturais-cognitivos e pedagógico-didático, adotados por instituições formadoras do país.

Na próxima seção, lembramos parte da história, políticas e programas de formação inicial e continuada de professores, na tentativa de evidenciarmos o conteúdo e a forma adotados nessa formação dos professores no Brasil.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Sob um movimento dialético, no Brasil, as discussões acerca da formação de professores datam da segunda década do século XIX e se intensificaram no período pré e pós-Constituição de 1988, especialmente ao longo de toda a década de 1990. Historicamente, como explica Brzezinski (2008a), até a independência do país quase nada se falava em formação profissional para o magistério. Com a Independência, em 1822, emergiram os primeiros debates, motivados pela ideia de organização da instrução popular, mas a formação de professores, por longo tempo, foi relegada para segundo plano nas políticas públicas da educação brasileira, basicamente, restrita em torno das Escolas Normais.

A história da formação de professores no Brasil foi organizada por Saviani (2009) em dois períodos característicos. O primeiro período (entre 1827 a 1890) se inicia com a legislação das Escolas de Primeiras Letras que evidenciou prevalência

do modelo de formação circunscrito nas Escolas Normais. Saviani (2009, p. 144) denomina esse período como ensaios intermitentes de formação e argumentou que, pela primeira vez, na história brasileira, a legislação estabeleceu regra para o preparo didático do professor, mas não teceu “referência propriamente à questão pedagógica”, pressupondo-se que houve prevalência do modelo formativo centrado nos conteúdos culturais-cognitivos.

Conforme Saviani (2009), o segundo período iniciou-se na década de 1890, favoreceu a expansão das Escolas Normais por todo o país, possibilitou que, na década de 1930, fossem organizados os Institutos de Educação, os quais foram concebidos como espaços de cultivo da educação para integrar ensino e pesquisa, ofertar cursos de especialização para os professores primários²³ e habilitar administradores escolares. Tais Institutos, criados e organizados para incorporar as exigências da Pedagogia que se firmava como conhecimento de caráter científico, propunham uma formação que rumava para a

[...] consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais, caracterizadas por 'um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo. (TANURI, 2000, p. 72).

Porém, a consolidação dos modelos instituídos de Escolas Normais, Institutos de Educação, cursos de Pedagogia e licenciaturas ocorrera no século XX, entre os anos de 1939-1971. No final da década de 1930, o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia²⁴ com prerrogativas que viabilizaram a criação do curso de bacharelado em Pedagogia, com três (3) anos de duração, para “preparar candidatos ao magistério do Ensino Secundário e Normal”. (BRASIL, 1939).²⁵

Esse Decreto-lei facultava ao titulado pela Faculdade Nacional de Filosofia, em qualquer um dos cursos ordinários de bacharelado – Filosofia, Química, Física, Matemática, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Anglo-Germânicas e Letras Neolatinas – obter a titulação de

²³ No atual sistema nacional de ensino, definido na LDB/1996, o denominado ensino primário da década de 1930 corresponde aos atuais anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino ginásial aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e o ensino secundário ao Ensino Médio.

²⁴ Criada com o nome de Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, pela Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, que também organizou a Universidade do Brasil, com sede no Distrito Federal. (BRASIL, 1937).

²⁵ Por se tratar de documento capturado em meio *online* não há referência à paginação.

licenciado desde que concluísse, de forma regular, o curso de Didática. Essa prerrogativa legal constituiu o modelo de formação “3 + 1”, isto é, três (3) anos para estudos das disciplinas específicas do curso de bacharelado e um (1) ano para a formação didática. Na expressão de Saviani (2009) e Gatti, Barreto e André (2011), respaldado por normas do Conselho Federal de Educação, CFE²⁶, ao longo do tempo, o modelo “3 + 1” se generalizou na formação de nível Superior.

Na história da formação de professores brasileiros, dada as discussões sobre a problemática educacional do país e os embates entre as tendências pedagógicas, tradicional e liberal, até 1946, não houve o estabelecimento de diretrizes do Governo Federal para o Ensino Normal, o que, na compreensão de Brzezinski (2008a), particularizava a formação de professores, restringindo-a para os limites geográficos de Estados e Municípios. Porém, a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal ²⁷, em 1946, quando surgiram Escolas Normais Regionais e Escolas Normais e os Institutos de Educação, fixaram-se normas relativas à implantação dessas instituições formativas. As Escolas Normais Regionais se destinavam à formação de regentes do Ensino Primário, com quatro (4) anos de duração. As Escolas Normais formavam o professor primário, com três (3) anos de duração, e os Institutos de Educação ofertavam cursos de especialização para professores da escola primária.

Na correlação entre formação de professores e organização curricular do Ensino Normal, conforme Saviani (2009), similarmente ao curso Ginásial, as Escolas Normais Regionais se orientavam por um currículo focado nas disciplinas de cultura geral. Já, o currículo do curso Normal Colegial contemplava os fundamentos da educação, aproximando-se do curso de Pedagogia. O autor menciona que, nas décadas de 1940 e 1950, motivado pela Lei Orgânica, houve expansão do Ensino Normal como ramo do Ensino de Segundo Grau, com o funcionamento das Escolas Normais tanto na forma isolada como albergada nos Institutos de Educação, dedicado à formação de professores para a docência em escolas primárias.

Alguns encaminhamentos da política pública de formação de professores favoreceram a expansão dos cursos de formação a partir de 1945. Especialmente, a legislação²⁸ facultou o ingresso em qualquer curso de Nível Superior ao concluinte egresso do Ensino Normal, de Nível Secundário. Pela nova regra do artigo 31,

²⁶ Conselho Federal de Educação, CFE, corresponde ao atual Conselho Nacional de Educação, CNE.

²⁷ Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal.

²⁸ Decreto-Lei nº 8.195, de 20 de novembro de 1945, alterou disposições do Decreto-Lei nº 1.190/1939.

Decreto-Lei nº 1.990/1939, ao se candidatar à matrícula em cursos de Pedagogia, História, Geografia, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas, Letras Clássicas, o professor normalista seria dispensado de apresentar prova de conclusão dos cursos de níveis fundamental e complementar do ensino secundário. (BRASIL, 1945).

Entre os anos 1950 e 1960, basicamente, não houve alteração quanto à formação de professores. Em 1961, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ²⁹, que conservou o modelo organizacional do Ensino Normal quanto à duração e à divisão em ciclos, manteve a preparação dos professores regentes em Escolas Normais Ginásiais, cursos de quatro (4) anos de duração, e habilitação dos professores primários em Escolas Normais Colegiais, cursos de três (3) anos de duração. Na compreensão de Brzezinski (2008a, p. 52), a citada Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, “pela primeira vez, imprimiu tecnicamente um caráter orgânico e integrado ao sistema nacional de ensino”. Contudo, desconsiderou a existência da Capes ³⁰ que, desde 1951, “visa, até os dias atuais, à qualificação dos quadros de pessoal de nível superior”.

Lembramos que a Lei de 1961, promoveu a equivalência das modalidades de Ensino Secundário – pela regra da LDB/1996 equivalente ao Ensino Médio e Ensino Profissional –, favoreceu a descentralização administrativa e a flexibilização curricular, o que viriam a possibilitar o rompimento da uniformidade curricular das Escolas Normais e o fortalecimento dos Institutos de Educação que, pela regra estabelecida na Lei, passaram a habilitar professores para as Escolas Normais e a ofertar cursos em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, cursos esse criados segundo a regra do Decreto-Lei nº 1.190/1939 e suas subsequentes alterações.

Em 1962, o CFE editou o Parecer nº 292 para orientar a mudança nos cursos de formação de professores, principalmente, em relação ao modelo “3 + 1”. No citado Parecer, o CFE propôs a substituição da Didática Especial pela Prática de Ensino na forma de Estágio Supervisionado, redução da carga horária da formação pedagógica nas Licenciaturas e definição do currículo mínimo com matérias fixadas para bacharelado e Prática de Ensino. Para Brzezinski (2008a), nos cursos de Licenciatura, as matérias dos currículos deveriam ser abordadas de forma adequada e apropriada ao exercício da docência. Mas, conforme a autora, nesses cursos, o encaminhamento dado à disciplina Prática de Ensino conduzia ao treinamento

²⁹ Lei nº 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961.

³⁰ Atualmente, denomina-se Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes.

didático do licenciando frente à realidade escolar, pois, comumente, essa prática de ensino ocorria nos Colégios de Aplicação dentro das faculdades e institutos.

A proposta de orientação para as licenciaturas, o relator desse Parecer CFE, defendia que, mesmo dicotomizada a formação em bacharelado e licenciatura, na estrutura curricular dos cursos não haveria ruptura entre conteúdo e método como acontecia no modelo “3 + 1”. Brzezinski (2008a) manifesta-se em contrário, por acreditar que haveria a separação entre conteúdo e método, pois seria

[...] impossível ocorrerem momentos de concomitância, se a disciplina de didática e a prática de ensino eram acrescentadas ao bacharelado para formar o licenciado na etapa final do curso de pedagogia. Então, por um ‘passe de mágica’, com apenas duas disciplinas, o bacharel se transformava em professor licenciado. [...] Sob a égide do princípio de concomitância entre conteúdo e método, o relator afirmava que as disciplinas jamais poderiam separar “o que” se ensina do “como ensinar” e que a metodologia adotada pelo professor de cada disciplina no bacharelado deveria eliminar a predominância do conteúdo da matéria sobre o método. (BRZEZINSKI, 2008a, p. 57).

Na opinião de Tanuri (2000), Brzezinski (2008a), Saviani (2009), Gatti, Barreto e André (2011), a partir da contrariedade expressa pelo CFE no Parecer de 1962, além da reestruturação dos currículos dos diferentes cursos de Licenciaturas, na prática pedagógica das instituições formadoras permaneceu a dicotomia do modelo estrutural “3 + 1”. Para Saviani (2009), apesar de o CFE mostrar preocupação com o caráter pedagógico-didático da formação de professores, permaneceu o dilema dos modelos de conteúdos culturais-cognitivos e pedagógico-didático.

Sensíveis mudanças nos cursos de formação de professores ocorreram a partir da Reforma Universitária ³¹, em 1968. Explica Brzezinski (2008a, p. 67) que tal Reforma criou os Institutos de Conteúdos Específicos e a Faculdade de Educação “à qual conferiu a função de formar técnicos, denominados de especialistas em educação”. No ano seguinte, o CFE regulamentou a Reforma Universitária e impôs à licenciatura e ao bacharelado em Pedagogia uma diversidade de habilitações, como orientação, administração, supervisão e inspeção educacionais³², o que, na prática fragmentou as tarefas da escola entre pedagogos e especialistas.

Na expressão de Brzezinski (2011, p. 127), a fragmentação das tarefas da escola repercutiu de maneira nociva na organização escolar, “destituindo trabalho

³¹ Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

³² Disposto na Resolução nº 2/1969, do CFE.

docente coletivo e colegiado da centralidade nas relações intra-escolares, ao obrigar de modo autoritário a setorialização de especialidades na escola básica”.

Novas mudanças na política de formação de professores foram motivadas pela Lei nº 5.692³³, de 11 de agosto de 1971, conhecida Lei do Ensino de 1º e 2º Graus. Por força dessa Lei ocorreu substituição da Escola Normal Colegial pela Habilitação de Magistério e a extinção da antiga Escola Normal Ginásial, criação de cursos de nível Superior com o objetivo de preparação de professores para a docência em cursos técnicos industriais, cursos de administradores do ensino industrial e o curso de Pedagogia voltado à formação de professores para a docência na Habilitação de Magistério e formação de técnicos, os denominados especialistas em educação. (BRASIL, 1971).

Na década de 1970, as políticas educacionais sustentadas pela legislação do Ensino Superior e legislação do Ensino de 1º e 2º Graus, associadas às normas do CFE, definiram um modelo de formação de professores dividido em dois blocos estruturais, dois *lôcus*: o primeiro, responsáveis pelo curso de Pedagogia e formação pedagógica de licenciados, que agrupou instituições formadoras como universidade, faculdade de educação e outras equivalentes; e, o segundo, que reuniu os Institutos Superiores de Educação, Institutos de Conteúdos Específicos, encarregou-se da formação de bacharéis e licenciados. Explica Tanuri (2000, p. 81) que a Lei/1971 (arts. 29 e 30) abria possibilidade de fragmentar as habilitações específicas para a formação de professores, estudos adicionais (art. 30, §1º), licenciatura curta ou de 1º grau e licenciatura plena, em três ou quatro séries, isto é, “[...] a habilitação para o magistério em escolas maternais e jardins-de-infância; em 1ª e 2ª séries; em 3ª e 4ª séries, em 5ª e 6ª, entre outras, com conteúdos correspondentes a cada uma delas”. Tal Lei definia que “as licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º³⁴ do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena” (art. 31), referindo-se à Educação Superior como *lôcus* da formação de professores, salvaguardada a regra do parágrafo único do artigo 31, que permitia a oferta de licenciatura de 1º grau e de estudos adicionais

³³ Essa Lei reorganizou o ensino primário/ginásial e secundário, denominando-os de Ensino de 1º e de 2º Graus, respectivamente.

³⁴ Art. 30. §2º – Os professores a que se refere a alínea "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais no mínimo, a um ano letivo. Alínea (b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração (art. 30). (BRASIL, 1971, s. p., documento capturado em meio *online*).

por faculdades, institutos, centros, escolas e outros estabelecimentos de ensino criados ou adaptados para essa finalidade, desde que possuíssem autorização e reconhecimento na forma da Lei (BRASIL, 1971). Mas, apesar das críticas quanto à fragmentação da formação dos professores, Tanuri (2000) e Saviani (2009) reconhecem que, pela primeira vez no Brasil, a Lei/1971 adotava um esquema integrado, flexível e progressivo como modelo estrutural à formação de professores.

Notadamente, esse modelo estrutural determinado pela Lei/1971 sofreu abalo com a promulgação da LDB/1996, a qual facultou a criação dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores, e reafirmou a formação de professores em Nível Superior (art. 62).³⁵

A expressiva criação de Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores ocorreu entre 1996-2006, período denominado por Saviani (2009, p.144) como “advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores e novo perfil do Curso de Pedagogia”.

Na opinião de Saviani (2009), ao propor os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores como alternativa para os cursos de Pedagogia e Licenciaturas, a LDB/1996 sinalizou para a definição de uma política educacional com sensível tendência ao nivelamento por baixo. Compreende o autor:

[...] aos institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração [...]. A essas características não ficaram imunes às novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006. (SAVIANI, 2009, p. 148).

A LDB/1996 não indicou as condições para a implementação da formação de professores no Ensino Superior. Ante tal indefinição, aceleraram-se as providências do Ministério da Educação, MEC, com a implementação de “ações políticas relativas à formação de professores à distância”. (BRASIL, 1998; 2007).³⁶ Algumas ações políticas definidas pelo MEC serão abordadas com mais propriedade nessa seção.

Recordamos que a LDB/1996 colocou em grau de paridade a formação docente em nível de Ensino Superior (art. 62) e, logo a seguir, permitiu que os Institutos Superiores de Educação instituíssem programas de formação pedagógica

³⁵ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Redação dada pela Lei nº 12.706, de 4 de abril de 2013. (BRASIL, 2013).

³⁶ Por se tratar de documento capturado em meio *online* não há referência à paginação.

a portadores de diplomas, nível superior, que quisessem se dedicar à Educação Básica (art. 63, inc. II) ³⁷. Na opinião de Melo (1999, p. 51), os artigos 62 e 63 da LDB/1996 resumiram o significado do violento processo de ‘enxugamento’ da Lei, que ao tratar da formação de professores, não atribuiu “qualquer prioridade para as licenciaturas que, historicamente, se diferenciam dos demais cursos de graduação, exatamente pela especificidade da formação à docência”. Em síntese, para a autora, a LDB/1996 não definiu o *locus* da formação e expôs uma concepção de professor que nasce no momento em que foi definida essa política de formação.

[...] Não mais o professor que identifica na necessidade de formação especializada os pré-requisitos e os critérios para construir o seu perfil profissional. Não mais o professor que se dedica à formação própria para a docência para afirmar/reafirmar a sua própria identidade. Agora pode ser professor aquele portador de diploma de curso superior que queira se dedicar à educação básica. (MELO, 1999, p. 58).

Ao teor do artigo 62 da LDB/1996, Marin (2010) tece críticas à formação de professores ao perceber desarranjo nas possibilidades reais e as postas em prática na formação de professores para anos iniciais do Ensino Fundamental. Incluindo a regra do artigo 64 ³⁸ da LDB/1996, para a autora, a regra do artigo 62

[...] outras iniciativas em gérmen, para avançar em alternativas tanto para formar professores para educação infantil, quanto para formar os demais profissionais, ocasionando o inchaço dos cursos que agora formam tudo o que se pode, embora precariamente a todos os profissionais. (MARIN, 2010, p. 154).

As normas editadas pelo Conselho Nacional de Educação, CNE, contribuíram para acelerar o cumprimento da nova legislação educacional. Um exemplo, foi a edição em 1997, da Resolução nº 2, com base no inciso II, do artigo 63, LDB/1996, para dispor sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica destinados a atender portadores de diplomas de nível Superior que desejassem se dedicar à Educação Básica. A proposta desses programas tinha caráter especial/emergencial para suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas em

³⁷ Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (i) cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; (ii) programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; (iii) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 2013, s.p., documento capturado em meio *online*).

³⁸ Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 2013, s.p., documento capturado em meio *online*).

escolas com oferta de cursos do Ensino Fundamental, anos iniciais, Ensino Médio e Ensino Profissionalizante. Como veremos, a seguir, muitos desses programas ainda continuam, dado o caráter especial/emergencial mediante a falta de professores habilitados para os citados cursos. Porém, lembramos que o artigo 25 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, revogou tal normativa, mas, contraditoriamente, seu artigo 14 definiu carga horária e garantiu a continuidade da oferta de cursos emergenciais de formação pedagógica para graduados e não licenciados. (BRASIL, 2015).

Entre 2002-2006, surgiram novas diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica, com abrangência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os cursos de Licenciatura apontaram novo perfil para a formação de professores. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais, DCN, para a Formação de Professores³⁹, com base nos Pareceres CNE/CP nºs 9/2001 e 27/2001. Conforme opina Gatti (2010, p. 1357), independente dos ajustes parciais promovidos pelas tais diretrizes, nos cursos de Licenciaturas para professores especialistas⁴⁰, houve prevalência da histórica ideia da oferta de formação “com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica”.

Na análise do parágrafo único,⁴¹ artigo 11 da Resolução CNE/CP nº1/2002, Saviani (2011) julga ter ocorrido sensível retrocesso em relação ao modelo de formação de professores adotado no país. Para o autor, pela regra desse citado parágrafo, surgira novo esquema “4 + 1” que, na prática, promoveria desequilíbrio maior do que o observado no esquema “3 + 1”,

[...] o que é reforçado pela diretriz que determina a preponderância do modelo cultural-cognitivo para as licenciaturas em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, exatamente as áreas em que tinha vez o modelo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2011, p. 13-4).

A partir dessas opiniões, diante das DCN orientadas pelo CNE, podemos inferir que permaneceu o modelo de conteúdos culturais-cognitivos para a formação de professores especialistas agora com extensão para a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

³⁹ Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. (BRASIL, 2002).

⁴⁰ Professores para a atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, Médio e Superior.

⁴¹ Art. 11. Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimentos sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (BRASIL, 2002)

As DCN para os cursos de graduação em Pedagogia⁴² foram aprovadas em 2006 com base nos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006. De especial atenção nessas DCN surgiu a proposta de Licenciatura para os cursos de Pedagogia e a atribuição dessa licenciatura para a formação de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais, Ensino Médio na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar. Compreende Brzezinski (2008b, p. 1143) que a redação nas diretrizes do CNE/2006 para a Licenciatura em Pedagogia mostrou que o CNE “têm provocado uma reconfiguração das instituições de preparação docente”. Todavia, basicamente, os documentos do CNE de 2002 e 2006, fortaleceram a histórica separação formativa que coloca, em um mesmo sistema de ensino, o professor polivalente⁴³ e o professor especialista. Expõe Gatti (2010, p. 1358) que ao professor polivalente restou “consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares”. Tal diferenciação na formação de professores, afirmou a autora, foi instaurada pelas primeiras legislações editadas no século XXI, sendo

[...] vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases. (GATTI, 2010, p. 1358-9).

Alguns programas criados pelo Governo Federal, muitos dos quais já extintos, contribuem para persistir a diferenciação na formação dos professores brasileiros e para manter o modelo de racionalidade técnica, conteúdos culturais-cognitivos.

Começamos pela política de formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do Programa de Formação de Professores em Exercício, Proformação, criado em 1997, pelo MEC, financiado pelo Fundo de Fortalecimento da Educação, Fundescola, com apoio do Banco Mundial e parceria com Estados e Municípios, destinado à formação de professores leigos⁴⁴, em nível Médio, na modalidade Normal. Esse programa teve como propósito elevar

⁴² Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. (BRASIL, 2006a).

⁴³ Professor para a atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁴⁴ Professor leigo trata-se de uma expressão que se refere ao professor sem qualificação pedagógica. Diz respeito ao profissional que exerce o magistério sem possuir habilitação mínima exigida pela legislação em vigor.

o nível de conhecimento e da competência profissional dos professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, classes de alfabetização e na Educação de Jovens e Adultos, EJA.

A implementação do Proformação sustentou-se na LDB/1996 (art. 62, já mencionado), e no artigo 87, §3º, inc. III, assim transcrito: “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. (BRASIL, 2013). Também o CNE ⁴⁵ se posicionou a favor dos direitos dos profissionais da educação à formação de Nível Médio, na modalidade Normal, para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Proformação trouxe uma proposta de formação em serviço que pretendeu ser inovadora. Ao discutir sobre as políticas de formação de professores do Ensino Fundamental, Brzezinski (2008b) menciona que, na prática, a formação em serviço foi entendida como “treinamento em serviço”, modalidade de formação continuada presencial de inspiração tecnicista que norteou a “reciclagem” de professores na década de 1970. Para a autora, a intensão da LDB/1996 ao optar pela variação desse modelo de formação foi corrigir desvios nas políticas educacionais, uma vez que os sistemas de ensino admitem pessoas sem formação para o magistério e, por isso, são obrigados a capacitá-las. Mas, tal prática tornou-se recorrente, sendo postergada qualquer possível solução para tais desvios.

Em sua análise, Marin (2010) chama a atenção para o fato de a LDB/1996, ao definir a incumbência do Distrito Federal, Estados e Municípios e, supletivamente, da União⁴⁶, evidenciou a obrigatoriedade da criação de programas de capacitação para professores em exercício. Para tal, o MEC utilizou os recursos da Educação à Distância, EaD, e as instituições privadas abraçaram essa causa. Porém, Brzezinski (2008b, p. 1146) afirma que os procedimentos dos cursos na modalidade de educação a distância, especialmente, dado a possibilidade de formação em serviço “são utilizados não para complementar os processos formativos presenciais dos professores, mas sim para substituir a formação inicial”.

Pela análise de Melo (1999) e Brzezinski (2008b) entendemos que o modelo de formação em serviço, facilitado pelo sistema de EaD, tende a substituir a formação inicial do professor, ofertada no ensino presencial. Contudo, tal questão

⁴⁵ Ver Parecer CNE/CEB nº 3, de 11 de março de 2003, e Resolução nº 1, de 20 de agosto de 2003.

⁴⁶ Ver na LDB/1996, inciso III, § 3º do artigo 87.

nos parece complexa, sendo o espaço desse estudo insuficiente para discuti-la, além de que está fora do escopo proposto.

Na sequência da implementação de políticas e programas de formação de professores, em 2004, surgiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação. No âmbito dessa rede, um dos programas criado foi o Prolicenciaturas, destinado à formação inicial de professores leigos em exercício há pelo menos um (1) ano nos sistemas públicos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou em qualquer série do Ensino Médio, sendo operacionalizado em consórcio com Instituições de Ensino Superior, EaD. No ano de 2007 todos os cursos foram incorporados ao sistema Universidade Aberta do Brasil, UAB, e, a partir de 2008, passaram a ser gestados pela Capes⁴⁷.

O sistema UAB, criado em 2006⁴⁸, oferta cursos de nível superior, formação inicial e continuada, prioritariamente para professores da Educação Básica, dirigentes, gestores e trabalhadores da Educação Básica, da rede pública de ensino do Distrito Federal, Estados e Municípios. Na opinião de Freitas (2007, p. 1216), esse sistema UAB oficializa a oferta de cursos a distância por instituições públicas de Ensino Superior. Para a autora, a criação do sistema UAB e a institucionalização do Prolicenciaturas, em conjunto, forma um “programa preferencial para a formação de professores em exercício e marca a adoção de um modelo privilegiado, quase exclusivo, de expansão do Ensino Superior e de estudos superiores à distância”.

Ainda, em 2006, houve o lançamento do Programa de Consolidação das Licenciaturas, Prodocência, MEC, que se constituiu em um programa específico, dotado de investimentos e recursos orçamentários públicos, com o objetivo incentivar a melhoria dos cursos de licenciatura. Pela proposta do MEC, o programa oferece apoio financeiro a projetos institucionais capazes de contribuir para a inovação dos cursos de formação de professores, com o propósito de melhorar o processo ensino-aprendizagem dos futuros professores e à superação de problemas identificados nas avaliações efetuadas nos cursos de Licenciatura. Todavia, afirma

⁴⁷ A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, reestruturou a Capes, com sua inserção na formação inicial dos professores da Educação Básica e Ensino Superior. Desde 2007, a Capes subsidia o MEC na formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2007a). Porém, as atribuições da Capes somente foram explicitadas pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, como parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. (BRASIL, 2009).

⁴⁸ Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, instituiu o sistema UAB para facilitar o acesso aos programas da Rede Nacional de Formação Continuada de professores. (BRASIL, 2007b).

Freitas (2007), o montante de recursos destinados ao Prodocência, na época, era insignificante, diante dos valores destinados a outros programas de formação.

A partir de 2008, o Prodocência passou a ser coordenado pela Capes, ficou definido que suas ações seriam articuladas com outros programas oficiais do MEC. Em 2009, o MEC dispôs sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica⁴⁹, disciplinou a atuação da Capes e oficializou o Programa Nacional de Formação de Professores, Parfor, como um programa de caráter emergencial de formação de professores, nível superior, na modalidade presencial, constituído por três subprogramas, a saber: primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.

O subprograma da primeira licenciatura destinou-se à formação de docentes ou tradutores intérpretes de Libras⁵⁰ em exercício na rede pública da Educação Básica, sem licenciatura ou com uma formação de nível superior fora da disciplina de atuação em sala de aula. O subprograma para segunda licenciatura voltou-se à formação de professores licenciados, em exercício há pelo menos três (3) anos na rede pública de Educação Básica e que atuassem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados em atuação como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica. Já o programa de formação pedagógica destinou-se aos docentes ou tradutores intérpretes de Libras que graduados e não licenciados, em exercício da docência na rede pública da Educação Básica.

A implantação do Parfor se deu em regime de colaboração entre Capes, Distrito Federal, Estados, Municípios e Instituições Públicas de Ensino Superior para fomentar a oferta do Ensino Superior em curso de Licenciatura e formação pedagógica para professores em exercício da rede pública de Educação Básica, com a finalidade de lhes possibilitar formação exigida pela LDB/1996 e contribuir para a melhoria da qualidade da educação nacional. (BRASIL, 2009).

No âmbito do Parfor encontramos o programa de apoio à formação superior em Licenciatura em Educação no Campo, Procampo, instituído pelo MEC em 2009, com o objetivo de apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior, especificamente, voltado à formação de professores para a docência nas escolas do campo na

⁴⁹ Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica e disciplina a atuação da Capes.

⁵⁰ Libras: Língua Brasileira de Sinais. Reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Educação Básica, principalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio. Esse programa tem como principal meta a formação inicial de professores que atuam nas escolas do campo, possuem curso de nível médio e não têm possibilidade de frequentar regularmente o Ensino Superior. Em nosso estudo, posteriormente, retornaremos a refletir sobre o Procampo juntamente com a política brasileira voltada à Educação do Campo.

Na opinião de Gatti, Barreto e André (2011), o Parfor redimensionou toda a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, isso porque tal rede passou a responder pela formação dos profissionais da Educação Básica, professores e educadores especialistas. Para os autores, além de fortalecer os programas estratégicos da área, a Rede acolheu maior número de projetos de formação inicial e continuada, possibilitou maior articulação entre as demandas do Distrito Federal, Estados, Municípios e instituições parceiras.

Em 2009, considerada a LDB/1996, as deliberações do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior e as do Conselho Superior da Capes, o MEC⁵¹ dispôs sobre os programas de mestrado profissional na área da educação e atribuiu para a Capes a regulamentação e oferta desses programas. Atualmente, a Capes oferta os seguintes programas de mestrado profissional: ProfMat (Matemática), ProfLetras (Letras), ProfArte (Arte), ProfFis (Física), ProfHistória (História), ProÁgua (gestão e regulação de recursos hídricos).

Dentre esses, importa-nos o ProfLetras que se constitui em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, oferecido em rede nacional, no âmbito do Sistema UAB, com a participação de instituições públicas de ensino superior, sendo coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Conforme a Diretoria de Educação a Distância, DED (CAPES, 2015), o programa ProfLetras tem como objetivo a formação de professores do Ensino Fundamental que se dedicam ao ensino/docência de Língua Portuguesa, muitos dos quais são também professores de Língua Estrangeira Moderna. Importa também o ProÁgua que é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos recomendado pela Capes e coordenado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, e tem como objetivo proporcionar a formação continuada dos profissionais que atuam em órgãos gestores de recursos hídricos (em nível federal,

⁵¹ Portaria Normativa nº 7/MEC, de 22 de junho de 2009, que dispôs sobre o mestrado profissional no âmbito da Capes. (BRASIL, 2009a).

estadual e municipal), agências de água, comitês de bacia hidrográfica ou conselhos de recursos hídricos, seja participando desses órgãos ou submetendo pedidos ou projetos de utilização e controle de recursos hídricos.

Notadamente, os programas de formação de professores, implantados pelo MEC entre 2002-2009, expressam a concepção de formação em serviço e mostram a opção pela modalidade de educação a distância, via UAB, como discutido por Melo (1999) e Brzezinski (2008b). Contudo, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definida em 2009, contraria essa opção e sinaliza preferência pelo ensino presencial. A criação do Parfor, e seus subprogramas, é um exemplo.

1.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

A partir das considerações anteriores, pensamos na formação do professor especialista, graduado em Letras, licenciatura, como um caminho de estruturação de novos pensamentos, cuja temática se associa ao escopo principal desse estudo. Reportamo-nos à formação do professor de língua estrangeira moderna, LEM, no pós-LDB/1996, a partir das diretrizes curriculares estabelecidas pelo CNE e orientações emanadas do MEC.

No transcorrer do estudo, observamos que parte das normas legais e políticas de formação relativas às licenciaturas aplica-se para os cursos de Letras, habilitação em LEM, os quais, basicamente, orientam-se pelos Pareceres⁵² do CNE, Câmara da Educação Superior, editados em 2001, e Conselho Pleno, editado em 2015. Referimo-nos especialmente ao Parecer CNE/CES nº 492/2001 e ao seu registro, onde consta que “[...] os cursos de licenciatura deverão ser orientados pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior”. Esse registro veio reafirmado nas posteriores DCN editadas pelo CNE em 2002, 2006 e 2015, já comentadas, brevemente. Em função desse registro, inferimos que a formação do professor de LEM, em Nível Superior, acontece da mesma forma que as demais licenciaturas, isto é, segue os modelos dos conteúdos culturais-cognitivos e da racionalidade técnicas, expostos por Saviani (2009) e Imbernón (2009; 2010), respectivamente, com uma preocupação evidente por se tratar de licenciatura em Letras na língua materna, com habilitação para uma língua

⁵² Ver Parecer CNE/CES nº492, de 3 de abril de 2001 e Parecer CNE/CES nº1.363, de 12 de dezembro de 2001, e Parecer CNE/CP nº2, de 9 de junho de 2015.

estrangeira. Nesse sentido, reunimo-nos a Leffa (2008) para indagar acerca do conhecimento linguístico do professor de LEM quanto à língua-alvo e concordamos com sua defesa de que o grande impacto gerado pela publicação da LDB/1996 e subsequentes publicações do CNE residiu na habilitação para a docência de LEM. Mas, para o autor, até então, a Educação Superior brasileira não formou profissionais competentes e em quantidade suficiente para suprir a demanda pelo ensino de línguas estrangeiras modernas.

Na explicação de Leffa (2008), o desequilíbrio entre a oferta de profissionais habilitados e a demanda escolar incentivou propostas e ações para a formação do professor de LEM fora da Universidade e dos Institutos Superiores de Educação, em escolas de línguas ou instituições estrangeiras que atuam no Brasil. Contudo, tais propostas não foram recebidas com simpatia e provocaram discussões com especialistas que compartilham a opinião de ser a universidade o *locus* da formação do professor de LEM. Algumas dessas discussões são pautas nesse estudo, em especial no que diz respeito à formação do professor de LEM, Espanhol.

Volpi (2008) também discutiu a formação do professor de LEM em cursos de licenciatura em Letras, com habilitação específica na língua-alvo, e advogou pela necessidade de mudança na forma como ocorre essa formação no âmbito da Educação Superior no Brasil. Na opinião da autora, a formação do professor de LEM deveria abranger o aspecto linguístico, com preparo específico nas diferentes áreas do conhecimento a fim de permitir ao professor a obtenção de uma base teórica que lhe possibilite desenvolver sua prática pedagógica com competência. Para tal, entendeu a autora, é necessário sólido conhecimento da estrutura linguística da língua-alvo e das questões socioculturais que a configuram e a determinam. Mas, tal formação implicaria no estabelecimento de dois eixos de conhecimento: o primeiro diz respeito ao conhecimento do que é uma língua e, o segundo eixo refere-se ao conhecimento das teorias sobre como se aprende uma língua materna (ou não).

O segundo aspecto comentado por Volpi (2008) foi o pedagógico que, no seu entender, enfocaria a integração da base teórica à prática docente, e possibilitaria que o futuro professor aplicasse na sua prática pedagógica, de forma coerente, os conceitos sobre o que é falar uma língua e o que é aprendê-la. Nessas discussões, a autora enfatiza a necessidade de ser repensada a formação de professores de LEM e ser reavaliada a possibilidade que as Instituições de Educação Superior têm para o desenvolvimento do processo formativo do professor. Na compreensão da

autora, essa formação deveria extrapolar o circuito de regras, procedimentos e teorias para proporcionar ao futuro professor ferramentas que, na concepção vygotskyana, lhe possibilitem extrapolar o círculo da simples aplicação de técnicas

[...] estandardizadas e consagradas, mas aprender a elaborar novas estratégias para seu fazer pedagógico, buscar novos rumos para sua compreensão da realidade, enfim, novas perspectivas para abordar, enfrentar e resolver os problemas com que se depara. (VOLPI, 2008, p. 140).

Ao complementar esse entendimento, Volpi (2008) reafirma a universidade como *lócus* da formação profissional do professor de LEM, e advoga por uma formação para além da ênfase na competência técnica a fim de instrumentalizar o professor de LEM para a superação do conhecimento rotineiro e convencional meramente guiado pela limitada ideologia da racionalidade tecnológica.⁵³

A seguir, discutimos a inserção da Língua Espanhola na Educação Básica como língua estrangeira para brasileiros em correlação com a formação do professor de Espanhol. Nossa discussão se firmou na preocupação de Celada (2002, p. 11) que, dada a semelhança com nossa língua materna, quer parecer fácil de ensinar/aprender o Espanhol. Todavia, a autora lembra que “a língua espanhola é singularmente estrangeira para o brasileiro”. Por tal razão, requer do aprendiz a apropriação de seus aspectos linguísticos, léxico e gramática.

1.5 ESPANHOL PARA BRASILEIROS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Iniciamos essa seção com o estatuto do Espanhol como língua estrangeira moderna, com base na LDB/1996 e, especialmente, estatuído pela Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispôs sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino de Espanhol pelas escolas do Ensino Médio e facultativamente para os anos finais do Ensino Fundamental. Na sequência, detemo-nos nos impactos dessa Lei na política educacional brasileira, inclusa a política de formação do professor de Espanhol, um grupo de professores que, ao longo da história, forjou seu espaço no interior da estrutura social brasileira.

No levantamento bibliográfico, observamos que, em 2006, com base na Lei nº

⁵³ Entendida como sendo muito “mais do que um conjunto de ideias, crenças e valores, e se configura como uma tendência a analisar todos os fenômenos através da razão instrumental, não se atendo às suas especificidades; o domínio é a lógica do sujeito e não do objetivo, o que significa que a realidade não é entendida em seus próprios termos, mas nos do sujeito”. (CROCHIK, 1999, p. IV).

11.161/2005, o MEC publicou documentos orientadores para a inclusão do Espanhol nos currículos escolares do Ensino Médio, OCEM, o CNE editou o Parecer CNE/CEB nº 18/2007 para esclarecer sobre a obrigatoriedade do Espanhol no Ensino Médio, e, em 2008, a SEED/PR definiu Diretrizes Curriculares do Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, incluindo o Espanhol. (PARANÁ, 2008).

Em nossas reflexões iniciais, recordamos que, no Estado do Paraná, com base na citada legislação federal, como estratégia para implementação da disciplina de LEM no currículo do Ensino Médio, o Espanhol passou a ser ofertada por meio dos CELEM, na concepção de disciplina extracurricular, plurilinguística e gratuita, destinada a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, professores, funcionários e comunidade em geral, o que ampliou a possibilidade de o ensino dessa língua atingir pessoas de diferentes faixas etárias e diferentes níveis de escolarização. Por outro lado, essa estratégia não poderia contrariar o espírito da Lei nº 11.161/2005, art. 2º, visto que, em escolas mantidas pelo poder público, o Espanhol deverá ser oferecido no horário regular de aulas. (BRASIL, 2005). No entanto, em 2009, duas normativas definidas pelo Conselho Estadual de Educação, CEE, ⁵⁴ respaldaram a oferta de Espanhol por meio dos CELEM e a SEED/PR emitiu documentos orientadores da estruturação do ensino de Espanhol como LEM. ⁵⁵

Não obstante, a estratégia de ofertar o ensino de Espanhol em Centros de Línguas Estrangeiras, de administração pública, foi adotada por outros Estados, como São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, por exemplo, que priorizaram a oferta de cursos de Espanhol para o Ensino Médio, em atenção a Lei/2005.

A constituição do estatuto da Língua Espanhola como LEM para estudantes brasileiros surgiu de embates e interesses que percorreram ao longo percurso histórico, que permeou o estabelecimento de uma política de difusão do Espanhol em solo brasileiro. Contudo, devido ao pouco tempo de existência dos debates, esse assunto vem confrontado em alguns capítulos de livros, teses, dissertações e artigos, cujas ideias, no decorrer dessa seção, foram exploradas.

No percurso histórico do ensino de Espanhol, século XX, menciona Sedycias (2005) que, na década de 1990, intensificou-se o movimento em favor da divulgação

⁵⁴ Ver Parecer CEE/CEB nº331, aprovado em 13 de agosto de 2009, que se refere à consulta da SEED/PR sobre a Lei Federal nº 11.161/2005, e Deliberação CEE/CEB nº 6, aprovada em 15 de dezembro de 2009, que dispôs sobre a implantação do ensino de Língua Espanhola no sistema estadual de ensino do Paraná.

⁵⁵ Ver Resolução SEED nº3904, de 27 de agosto de 2008, e Instrução SUED/SEED nº 10, de 17 de dezembro de 2013, normas em vigor.

e reconhecimento da língua espanhola, considerada uma das línguas em contato,⁵⁶ mais antiga e conhecida no Brasil desde que o país era Colônia Portuguesa. Conforme o autor, foi nessa década que se acentuou a demanda por cursos de Espanhol nos Centros de Línguas, públicos e privados, especialmente devido à criação, em 1991, do Mercosul, cujas línguas oficiais são o Português e o Espanhol.

Na concepção de Villa e Del Valle (2008), a política de integração linguístico-educacional, Português e Espanhol, teve sua gênese oficializada na assinatura do Tratado de Assunção, nascedouro do Mercosul, em 1991. Esse Tratado explicitou não apenas a promoção do livre comércio e fluxo aberto de pessoas e bens entre os Países Membros, como também o interesse na interação linguística e educacional. Explicaram os autores que a pretensa integração linguística ficou evidente no art. 17 do Tratado de Assunção pela afirmação do Português e do Espanhol como línguas oficiais do Mercosul. Conforme os autores, ainda em 1991, foi assinado pelos Ministros da Educação dos Países Membros, um Protocolo de Intenções adicional, Mercosul Educação, que explicitou a pretensa interação educacional ao considerar:

[...] que a Educação tem um papel fundamental para que esta integração se consolide e se desenvolva [...] para fortalecer a ampliação das atuais dimensões de seus mercados nacionais, a livre circulação de bens, serviços e fatores de produção, por ser [...] elemento dinamizador que permitirá acelerar os processos de desenvolvimento econômico com justiça social e consolidar o caminho da integração. (VILLA; DEL VALLE, 2008, p. 45).

Nessa intenção, o Protocolo Mercosul Educação/1991 propôs fomento a programas de formação e de intercâmbio de professores, especialistas e estudantes de Português e Espanhol com o objetivo de

[...] facilitar o conhecimento da realidade que caracteriza a Região e promover um maior desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico. [...] o interesse de difundir o aprendizado dos idiomas oficiais do Mercosul – Espanhol e Português – através dos Sistemas Educacionais formais, não formais e informais. (VILLA; DEL VALLE, 2008, p. 47).

Sedycias (2005) ao expandir suas reflexões sobre a obrigatoriedade da oferta do Espanhol nas escolas brasileiras defendeu que, no ensino de diferentes línguas estrangeiras no Brasil, há que se considerar que o Espanhol destaca-se nas relações político-comerciais e culturais do Brasil com seus vizinhos países hispânicos e, por tal razão, desperta interesse e motiva os brasileiros a aprendê-lo.

⁵⁶ Língua em contato ou língua de fronteira refere-se àquela que os brasileiros têm contato linguístico com os países circunvizinhos que, ao todo, são sete países cujo Espanhol é língua oficial.

Todavia, parece haver uma série de fatores influentes na demanda pelo ensino-aprendizagem de Espanhol no mundo inteiro, dentre os quais, Celada (2002) menciona o crescimento do poder econômico da Espanha e o crescente aumento do uso dessa língua nos Estados Unidos. No entender da autora, esses fatos teriam influenciado na posição desse idioma como língua veicular, ou seja, como língua veículo de comunicação. Tal posição apareceu referendada em documentos oficiais, como, por exemplo, nas publicações do MEC, especialmente nas OCEM (BRASIL, 2006), documento que rememorou parte do percurso histórico do Espanhol como LEM para brasileiros, recuperou a ideia de LEM como veículo de comunicação entre povos falantes de diferentes idiomas e propôs a formação de cidadãos multiletrados que usam diferentes linguagens em situação de interação sociocultural.

Celada (2002) destaca que, para o estudante brasileiro da década de 1990, não mais bastava saber o *portunho*⁵⁷, era preciso aprender o Espanhol para atender a necessidade de comunicação imposta, especialmente, pelas agências espanholas que, desde essa década, apresentaram o mercado linguístico no Brasil como ponto chave para a promoção internacional do Espanhol.

Não obstante, Junger (2005) argumenta que o peso da cultura espanhola se fez sentir a partir da instalação, em solo brasileiro, de grandes empresas de origem hispânica, que estreitaram laços comerciais entre Brasil e Espanha, especialmente a partir de 1996. Junto a essas evidências, a autora destacou o trabalho persistente de muitos hispanistas e professores brasileiros que se dedicaram à difusão dessa língua e da cultura dos países que têm o Espanhol como língua oficial.

A instalação de empresas hispânicas no Brasil, no entender de Villa e Del Valle (2008), colaborou para que as agências espanholas investissem na promoção da política linguística do país em solo brasileiro. Essa promoção se fez sentir a partir de diversas fontes e vozes, como, por exemplo:

[...] os Congresos Internacionales de la Lengua Española de Valladolid e Rosario dedicaram especial atenção ao Brasil em diferentes seções e comunicações; os jornais espanhóis cobrem, de maneira especialmente triunfalista, o sucesso da PL espanhola neste país; a Casa Real Espanhola promove, em suas visitas ao Brasil, a cooperação cultural com a Espanha; o Premio Príncipe de Asturias foi outorgado recentemente, em duas ocasiões, a personalidades brasileiras – Premio de Cooperación Internacional a Fernando Henrique Cardoso em 2000 e Premio de Literatura a Nelida Piñón em 2005. (VILLA; DEL VALLE, 2008, p. 47).

⁵⁷ Metonímia que mescla a Língua Portuguesa com palavras e elementos fonéticos da Língua Espanhola ou pretensamente do Espanhol. (CELADA, 2002).

A influência de muitas das ações das agências espanholas e parceiras pode ser abstraída na análise do estudo de Callegari (2012) que investigou a motivação para aprender o Espanhol entre estudantes (14 a 16 anos de idade) dos Centros de Línguas do Estado de São Paulo, espaço ocupado pelo Estado a fim de atender as exigências da Lei/2005. Nessa pesquisa, a autora mostrou como principais motivos o gosto pelo Espanhol, a importância dessa Língua para o futuro profissional e o fato de o Espanhol ser falado por considerável número de pessoas no mundo inteiro⁵⁸. Na conclusão, a autora expõe sua percepção: há associação intrínseca entre tais motivos e as relações do Brasil com países que têm o Espanhol como língua oficial.

Expuseram Villa e Del Valle (2008) que, notadamente, a Lei/2005 sancionada no Brasil afigurou-se como primeiros resultados da política linguística firmada entre os Países Membros do Mercosul no Protocolo de Intenção adicional ao Tratado de Assunção, mas acentuadamente evidenciou o esforço da política linguística do Espanhol, voltada à expansão de sua língua materna. Concordantemente, Celada (2002), Villa e Del Valle (2002), Sedycias (2005) e Junger (2005) entendem que a origem dessa política linguística situa-se no final da década de 1980 e início da década seguinte, quando houve, coincidentemente, a ascensão econômica da Espanha, a projeção internacional de suas empresas e a mobilização de suas agências linguísticas e culturais. Dentre tais agências, destacamos o Instituto Cervantes⁵⁹ que até 2005 se fazia presente nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. No período entre 2007-2009, no pós-Lei/2005, passamos a encontrar unidade do Instituto Cervantes em Brasília, Curitiba, Porto Alegre, Salvador, Recife, Belo Horizonte e Florianópolis, comenta Lisboa (2009). Conforme a autora, a expansão do Instituto Cervantes em solo brasileiro coloca nosso país em destaque com o maior número de unidades em todo o mundo.

Voltamo-nos à análise do novo *status* legal da Língua Espanhola como LEM no currículo da Educação Básica a fim de evidenciar os impactos gerados na política educacional do Brasil, com foco na formação de professores de Espanhol.

Evidenciamos que a própria Lei/2005, ao determinar a obrigatoriedade da oferta de Espanhol, trouxe consigo a necessidade de ser repensado o papel dessa

⁵⁸ Conforme dados divulgados pela Unesco (2001), o Espanhol ocupa a quarta posição no *ranking* mundial em número de falantes nativos e a segunda em números de falantes, cerca de quatrocentos milhões de falantes.

⁵⁹ Com sede em Madri, é uma cultural pública, criada em maio de 1990, tem por objetivo a promoção e o ensino da Língua Espanhola, bem como a difusão da cultura da Espanha e da América Hispânica.

LEM na Educação Básica, Ensino Profissionalizante de Nível Médio e Superior; ainda motivou nova organização curricular da Educação Básica e Ensino Superior e direcionou um olhar mais atento à metodologia utilizada pelos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas. Esse olhar demandou normas para reorganização e funcionamento desses Centros, caso do CELEM Paraná, cujas normas do CEE e da SEED/PR, anteriormente mencionadas, atribuíram-lhe novo direcionamento. De igual maneira, a operacionalização da Lei nº 11.161/2005 gerou impactos que mostraram deficiência na infraestrutura das escolas públicas brasileiras, configurada pela indisponibilidade de professores habilitados para suprir a demanda pelo ensino dessa língua e pela falta de espaço físico das escolas para acolher o estudante de Espanhol, o que favoreceu a criação/expansão dos Centros de Línguas Estrangeiras em alguns Estados do país.

Inicialmente, detemo-nos na formação e disponibilização de professores de Espanhol nas escolas públicas e Centros de Línguas Estrangeiras do país. Nesse particular, dada o efeito da Lei nº 11.161/2005, a ampliação da demanda pelo ensino de Espanhol e a falta de professores para atendê-la, algumas ações foram tomadas pelos governantes brasileiros, muitas das quais motivaram acirradas discussões na comunidade educacional. Reportamo-nos ao projeto *¡Oye! Espanhol para professores*, originado da parceria firmada, em 2006, pelo Governo de São Paulo e o Banco Santander⁶⁰, em cooperação com universidades paulistas, Instituto Cervantes e Universia⁶¹, cujo objetivo era ofertar curso de capacitação⁶² pelo sistema EaD, a ser completado em dois anos, para cerca de 45 mil professores de Espanhol, docentes da rede pública estadual de ensino, independentemente da área de formação/especialização.

Tal projeto gerou protestos da comunidade educacional que, ainda em 2006, elaborou o *Manifesto pela qualidade na implantação do ensino do espanhol na Rede Pública do Estado de São Paulo*⁶³, encaminhado pela Associação de Professores de

⁶⁰ Com sede mundial na Espanha, é uma das maiores instituições financeiras do mundo.

⁶¹ Universia é uma rede de universidade Ibero-americana, formada por 1401 universidades de 23 países, que conta com o mecenato do Banco Santander, por meio da Santander Universidade.

⁶² O curso com 600 horas de duração, diluídas em até dois anos, dividia-se em cinco módulos de 120 horas cada um, quatro deles destinados à formação dos professores no plano linguístico, quer dizer, especificamente para estudo da língua espanhola, dividido em quatro níveis – inicial, intermediário, avançado e superior – um por módulo, e o quinto módulo era reservado para questões pedagógicas, ou seja, apresentação de metodologias de ensino do espanhol como LEM para brasileiros.

⁶³ Manifesto pela qualidade na implantação do ensino de espanhol na Rede Pública do Estado de São Paulo. 2006. Disponível em: <<https://espanholdobrasil.wordpress.com/historico-2/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

Espanhol do Estado de São Paulo. O documento *Manifesto* evidenciava o descumprimento da LDB/1996, DCN⁶⁴ de Letras em relação à exigência sobre a carga horária, no mínimo 2.800 horas, dos cursos de formação dos professores de línguas, em instituições de Ensino Superior. Na expressão do *Manifesto*, o projeto contribuiria para a criação de duas categorias de professores: a dos professores formados de conformidade com as exigências da legislação em vigor, em cursos de 2.800 horas, ofertado em instituições de Ensino Superior, avaliadas constantemente pelo Poder Público; e a dos professores formados no sistema de EaD, curso de 600 horas, operado por instituições estrangeiras. O documento também registrava o entendimento de que, pelo acordo firmado entre as partes, o Estado de São Paulo delegava às instituições estrangeiras a função estratégica de formar professores para atuação em escolas de Ensino Médio e Institutos de Línguas Estrangeiras mantidos pelo Poder Público. Além disso, o documento colocava em dúvida a qualidade dos professores capacitados por meio de um curso de curtíssima duração, orientado pelo método comunicativo, no sistema EaD, sem contato face a face, em comparação com professores formados em cursos universitários, sistema presencial, com cinco anos de duração.

Em 2007, os professores de Espanhol das Universidades Públicas do Estado de São Paulo formaram uma comissão para, com apoio das respectivas reitorias, elaborar um projeto específico⁶⁵ destinado à possível implantação da formação de professores de Espanhol no Estado. Na proposta, questionavam a dimensão da real demanda de professores nas escolas públicas de Ensino Médio e defendiam que, diante de uma real necessidade, o projeto poderia ser desenvolvido sem comprometimento da qualidade da formação desses professores.

Até a data da divulgação do projeto elaborado pela comissão de professores paulistas, menciona Lisboa (2009), a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo não havia expressado nenhuma consideração sobre o *Manifesto* contrário ao projeto *¡Oye! Espanhol para professores*. Em documento posterior, Villa e Del Valle (2008) registram que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo argumentou

⁶⁴ Ver Pareceres CNE/CES nºs 492/2001 e 1363/2001. Aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras com habilitação em língua estrangeira moderna. Parecer CNE/CES nº 83/2007, estruturação do curso de licenciatura em Letras, tendo em vista as DCN para os cursos de Graduação em Letras e para a formação de professores. Pareceres CNE/CP nºs 5/2009 e 1/2011 consulta sobre a licenciatura em Espanhol por complementação de estudos e estabelecimento de diretrizes para obtenção de nova habilitação para portadores de diploma de Licenciatura em Letras.

⁶⁵ A íntegra desse projeto foi publicada no site da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo, em 25 de junho de 2007.

que o curso proposto no citado projeto não habilitava seus concluintes para o exercício na docência de Espanhol na rede pública estadual, pois não se tratava de uma licenciatura, mas que sua conclusão abria possibilidades para a docência nos Centros de Línguas Estrangeiras mantidos pelo governo estadual. Contudo, o governo não mencionou dados relativos à falta de professores para atender a demanda do Espanhol nas escolas paulistas de Ensino Médio.

Intensificaram-se as tensões surgidas entre comunidade educacional e governos estaduais acerca da implantação da Lei nº 11.161/2005 e a formação de professores de Espanhol. Em Cuiabá, 2006, a *Carta aberta à população sobre a formação de professores de Espanhol* reuniu assinaturas dos presidentes das Associações de Professores de Espanhol dos Estados: Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, São Paulo, Santa Catarina e Sergipe. O documento expõe a opinião consensual dos signatários:

[...] não apoiamos e lutaremos contra qualquer iniciativa que não esteja de acordo com as leis e que fira os interesses dos professores e alunos de espanhol da Educação Básica, que têm o direito a uma educação de qualidade para a formação de cidadãos conscientes e atuantes.⁶⁶

Em 2007, a Associação de Professores do Estado do Rio de Janeiro, RJ, publicou um manifesto contrário a implantação do projeto *¡Oye! Espanhol para professores*, em São Paulo, e reafirmou a universidade como *lócus* da formação de professores, salvaguardado pela LDB/1996.

No documento publicado pela Associação de Professores do RJ, a formação de professores de Espanhol, tal como a formação de docentes que atuam em outras áreas do currículo escolar,

[...] não deve abrir mão da defesa da relevância social e cultural de conceber o ensino de língua como campo científico e investigativo responsável pelo reconhecimento da complexidade inerente ao trabalho do professor, cuja formação não pode, de modo algum, deixar de cumprir os níveis de exigência e qualidade conquistados por uma longa trajetória de trabalho.⁶⁷

⁶⁶ Carta aberta à população sobre a formação de professores de Espanhol. Cuiabá, 2006. Disponível em: <<https://espanholdobrasil.wordpress.com/historico-2/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

⁶⁷ Manifesto contra o projeto *¡Oye!* Implementado pela secretaria de educação do estado de São Paulo (APEERJ, 2007). Disponível em: <<https://espanholdobrasil.wordpress.com/historico-2/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

Em outubro de 2007, novo *Manifesto*, originado no Estado de Minas Gerais, com a participação de professores dos cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol e representantes da Associação Brasileira de Hispanistas e a dos Professores de Espanhol de Minas Gerais. O *Manifesto pela qualidade do ensino de Espanhol em Minas Gerais*⁶⁸ expressava preocupação e indignação mediante o desrespeito demonstrado pelas autoridades no processo de implantação do Espanhol no Ensino Médio. O documento apontava algumas medidas que deveriam ser tomadas em prol da implantação da Lei nº 11.161/2005, dentre as quais destacamos: concurso público para ingresso de professores no quadro de docentes de Espanhol nas escolas mineiras de Ensino Médio para suprir a demanda, oportunidade de formação específica, de caráter temporário, para licenciados em Letras sem habilitação em Espanhol, reafirmação a universidade como *lócus* da formação do professor. Os signatários encerraram o *Manifesto pela qualidade do ensino de Espanhol em Minas Gerais* com a seguinte afirmativa: “[...] Manifestamos nosso completo repúdio contra quaisquer ações que ignorem a legislação em vigor ou que comprometam a qualidade do ensino da língua espanhola nas escolas públicas de Minas Gerais”.

Contudo, alheio aos manifestos, conforme Costa, Rodrigues e Freitas (2009), o MEC firmou convênio com o Instituto Cervantes, MEC-IC/2009, mediante o qual tal Instituto “seria responsável por formar professores brasileiros e tornar disponíveis recursos didáticos e técnicos para o ensino do espanhol nas escolas públicas”.

Logo em seguida, ainda em setembro de 2009, surgiu a *Carta aberta aos professores de espanhol da educação básica*, firmada em Belo Horizonte, Minas Gerais.⁶⁹ Esse documento questionava o MEC acerca do acordo com o Instituto Cervantes e também pôs em questão o fato de o MEC “não incentivar a realização de concursos em todos os Estados da federação para suprimento de vagas para ensino de espanhol na rede pública”. Ainda em 2009, os professores de Espanhol do Rio Grande do Sul publicaram a *Carta-manifesto contra o acordo MEC-Brasil e Instituto Cervantes*, referiram-se ao material didático disponibilizado pelo citado Instituto que desconsiderava a cultura brasileira, questionavam a formação pela modalidade EaD e lembravam que o Instituto Cervantes não tem caráter de

⁶⁸ Manifesto pela qualidade do ensino de Espanhol em Minas Gerais. 2006. Disponível em: <<https://espanholdobrasil.wordpress.com/historico-2/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

⁶⁹ Carta aberta aos professores de Espanhol da Educação Básica. MG, 2009. Disponível em: <<https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/09/14/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

[...] Instituição de Formação Docente tal como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases Brasileira (LDB), pois é meramente uma entidade de política linguística de uma nação estrangeira, a Espanha, a qual concebe a língua como um produto de consumo com alto valor econômico.⁷⁰

A Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Paraná, em 2009, publicou sua *Carta-aberta ao MEC sobre o acordo com o Instituto Cervantes*. Dentre outras considerações, afirmando que os professores se preocupavam com a carga horária total do curso, as disciplinas ofertadas e a prática de estágio supervisionado, elementos dos quais deriva a qualidade dos futuros docentes, bem como mencionou atenção à não existência de espaço para a pesquisa e extensão, aspectos evidenciados como “pilares tão valorizados por todos os órgãos de fomento do país e pelo MEC, o perfil docente a ser construído será muito diferente do das instituições de nível superior brasileiras”.⁷¹

No levantamento bibliográfico constatamos a existência de outros manifestos, cartas-abertas publicadas pelas Associações de Professores de Espanhol dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo, e da Associação Brasileira de Hispanistas. O conteúdo dessas cartas era semelhante ao das já mencionadas. Todas expressaram preocupações com a planificação da política linguística português-espanhol, a qual trazia o rótulo de política linguística de integração dos países latino-americanos, países do Mercosul, mas que, sobretudo, constituía-se uma política planificada pela Espanha, de tal sorte que a própria formação do professor de Espanhol, juntamente com o material didático, por delegação do MEC, passou a ser atribuição de uma agência espanhola, o próprio Instituto Cervantes.

Chegamos em 6 de agosto de 2010, findo o prazo definido pela Lei nº 11.161/2005 para implantação do Espanhol no Ensino Médio, e percebemos que muitos aspectos expostos pela comunidade educacional, quanto à planificação da oferta do Espanhol no Ensino Médio e da formação dos professores, ainda constituem pauta de discussão. Assim, sob uma perspectiva mais ampla, buscamos traçar um perfil nacional dessa questão. Para tal, recorreremos à reportagem de Iwasso e Mandelli (2010), publicada no Jornal Estadão. Conforme tal publicação, entre os 25 Estados procurados pela reportagem, além do Distrito Federal, somente Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato

⁷⁰ Carta-manifesto contra o acordo MEC-Brasil e Instituto Cervantes. RS, 2009. Disponível em: <<https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/09/14/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

⁷¹ Carta-aberta ao MEC sobre o acordo com o Instituto Cervantes. PR, 2009. Disponível em: <<https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/08/08/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

Grosso, Mato Grosso do Sul, afirmaram possuir adequada infraestrutura para ofertar o Espanhol nas escolas de Ensino Médio.

Iniciamos pelo Estado do Paraná, cuja planificação permitiu oferta do Espanhol via CELEM ou via matriz curricular do Ensino Médio. Em 2007, o Estado promoveu concurso público para ingresso de professores de Espanhol no quadro do magistério e a cada ano, informou que supre a demanda por meio de contratação temporária de professores habilitados. Pouco antes de findo o prazo definido na Lei nº 11.161/2005, a SEED/PR (2009) noticiou: *O ensino da Língua Espanhola já é realidade nos colégios estaduais do Paraná.*⁷²

Anotamos da reportagem de Iwasso e Mandelli (2010) que o Estado do Rio de Janeiro mencionou que a oferta do Espanhol ocorre em todas as séries do Ensino Médio e, semelhante ao Paraná, informou que conta com suficiente quantidade de professores para atender a demanda pelo ensino da Língua Espanhola.

Nos demais Estados, conforme a citada reportagem, a planificação da oferta da Língua Espanhola no Ensino Médio e o déficit de professores são preocupantes. No Estado de São Paulo, a planificação da oferta do Espanhol na matriz curricular restringiu-se apenas em uma das séries do Ensino Médio, suplementando essa oferta nos Centros de Línguas Estrangeiras. Em 2009, o Estado promoveu a seleção de professores temporários para atuação em escolas regulares e Centros de Línguas. A cada ano, o déficit de professores é suprido pela contratação temporária.

Ainda, conforme a reportagem de Iwasso e Mandelli (2010), os Estados do Rio Grande do Norte, Pernambuco e Tocantins, em 2010, abriram inscrições para concurso público para suprir o déficit de professores de Espanhol, mas nos Estados da Paraíba e de Sergipe os concursos públicos ainda não foram definidos. Em consequência, a oferta de Espanhol se reduz a uma única série do Ensino Médio. Importante observar nessa reportagem que, no Tocantins, não houve número suficiente de professores inscritos no concurso público para suprir a demanda, isto é, sobraram vagas oferecidas pelo Estado. Tal fato nos leva a acreditar que a planificação da oferta do Espanhol no Ensino Médio e o déficit de professores habilitados ainda são questões não resolvidas nos Estados brasileiros.

O estudo de Morales (2012) indica alguns dados divulgados pela SEED/PR relativos ao assunto. Em 2010, conforme a autora, 456 colégios paranaenses

⁷² Site institucional do Governo do Paraná, Secretaria da Educação. Notícia. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1316>>. Acesso em:

ofertavam Espanhol no Ensino Médio em suas respectivas matrizes curriculares. Em 2011, esse número chegou a apenas 212 colégios. Naquele ano, havia 340 turmas de Espanhol no Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, 1301 turmas na modalidade CELEM, 943 professores atuantes nessa modalidade e 968 cursos específicos com oferta de Espanhol. Concordantemente com a análise e a inferência da autora, evidenciamos que, no Paraná, há acentuada tendência para se fortalecer o ensino de Espanhol com oferta nos CELEM. Lembramos que, a partir de 2006⁷³, notada influência da Lei nº 11.161/2005, o funcionamento do CELEM e a oferta de cursos de variadas línguas vernáculas, ficou restrito somente para as instituições escolares que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, pertencentes à rede pública paranaense.

Os Centros de Línguas Estrangeiras parecem contribuir na formação de professores de Espanhol. Reportamo-nos àqueles criados por universidades e faculdades públicas federais e estaduais, e por instituições de Ensino Superior de administração privada. A título de exemplo, citamos alguns deles e a articulação que promovem com o processo de formação inicial e continuada dos professores.

O Centro de Línguas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,⁷⁴ da Universidade de São Paulo, que se constitui em uma unidade interdepartamental de estudo e ensino, tem o objetivo de apoiar a formação acadêmica da comunidade universitária por meio da oferta de cursos instrumentais, em diversas línguas, dentre as quais o Espanhol e o Português como LEM. Essa Faculdade oferta cursos de graduação em Letras, habilitação em Português-Espanhol, bacharelado e licenciatura, articulados com o Centro de Línguas.

O Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão,⁷⁵ ligado ao Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, criado em 2000, tem por objetivo a oferta de cursos de LEM, dentre outros, Português, para estrangeiros, e Espanhol, para brasileiros. O Núcleo se constitui em um espaço de observação e pesquisa para docentes e bolsistas dos diferentes departamentos do Instituto de Letras, oferece educação continuada em cursos de extensão para professores de LEM, que abordam temas de atualização relativos às

⁷³ Resolução SEED/PR nº3.977, de 29 de agosto de 2006. Regulamenta e organiza a oferta de ensino extracurricular e plurilinguista de LEM para alunos da rede estadual de Educação Básica, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e Ensino Profissional.

⁷⁴ Disponíveis em: <<http://www.fflch.usp.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

⁷⁵ Disponíveis em: <http://www.ufrgs.br/letras/nucleos_nele.html>. Acesso em: 22 fev. 2016.

línguas e respectivas metodologias. O Núcleo de Ensino de Língua integra outros núcleos existentes na Universidade, voltados à formação pedagógica.

O Centro de Línguas e Interculturalidade,⁷⁶ da Universidade Federal do Paraná, criado em 1995, como espaço destinado à formação profissional e continuada da comunidade universitária, é especialmente voltado aos estudantes de graduação do curso de Letras. No início de suas atividades, propôs-se repensar a prática pedagógica e desenvolver pesquisas na área do ensino de línguas. Posteriormente, na década de 2000, o Centro passou a orientar seus esforços para atender a comunidade externa da Universidade com a promoção de cursos de idiomas representativos das etnias formadoras da população do Paraná, bem como cursos de línguas que se impuseram em razão da conjuntura social, econômica e cultural do Estado e do país. Em especial, referimo-nos ao curso de Espanhol, implementado para atender a demanda pelo ensino dessa língua nos currículos escolares da Educação Básica.

A Universidade Tecnológica do Paraná⁷⁷ mantém os Centros Acadêmicos de Línguas Estrangeiras como espaço pedagógico destinado ao ensino de línguas a estudantes universitários, servidores e seus dependentes, com os seguintes objetivos: oferecer ensino sistematizado de línguas estrangeiras; ampliar o horizonte cultural dos acadêmicos ao possibilitar-lhes o contato com culturas de diferentes países; capacitar os alunos para a comunicação efetiva em uma ou mais línguas estrangeiras, tornando-os cada vez mais aptos para enfrentarem o mercado de trabalho e a concorrência por bolsas de estudo no exterior. Dentre as línguas, encontramos a oferta de Espanhol, para brasileiros em todos os campi e, no campus Curitiba, o Português para estrangeiros, direcionado especialmente para acadêmicos dos Programas de Intercâmbio. Todavia, apesar da oferta de cursos instrumentais de Espanhol por meio dos Centros Acadêmicos de Línguas Estrangeiras, a Universidade Tecnológica do Paraná oferta somente curso de Licenciatura em Letras, Português-Inglês.

No *campus* de Cascavel, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, encontramos o Programa de Ensino de Línguas,⁷⁸ posto como atividade institucional vinculada à Pró-Reitoria de Extensão, com a finalidade de apoiar as atividades de

⁷⁶ Disponíveis em: <<http://www.celin.ufpr.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

⁷⁷ Informações disponíveis em: <<http://www.utfpr.edu.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

⁷⁸ Informações disponíveis em: <<http://www.cascavel.unioeste.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

ensino, pesquisa e extensão e promover a interação da Universidade com a comunidade externa por meio da oferta de cursos intensivos de línguas. Criado em 2003, a partir de 2004, o Programa de Ensino de Línguas passou a oferecer cursos intensivos de Espanhol Instrumental para brasileiros e Português Instrumental para estrangeiros. Especialmente, o curso de Espanhol Instrumental, oferecido pelo Programa, tem por meta promover a articulação com o curso de Letras, Habilitação em Espanhol, implantado a partir de 2003, no *campus* de Cascavel. Lembramos que os cursos de licenciatura em Letras, Português-Espanhol, a exemplo do *campus* Cascavel, são ofertados nos *campus* da Universidade do Oeste do Paraná, situados nos municípios de Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon.

Dentre as Instituições de Ensino Superior de administração privada que ofertam cursos instrumentais de Espanhol, para brasileiros, e Português do Brasil, para estrangeiros, e cursos de Licenciatura em Letras, habilitação em Português-Espanhol, mencionamos a Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, da Pontifícia Universidade Católica, do Estado de São Paulo, e Universidade do Vale do Rio dos Sinos de São Leopoldo, no Estado do Rio Grande do Sul. A primeira Faculdade referenciada oferece curso de extensão, Espanhol instrumental, leitura de textos acadêmicos,⁷⁹ para acadêmicos de graduação e pós-graduação, com o objetivo de apresentar aos participantes estratégias de leitura que possibilitem a compreensão de textos de gêneros variados para a proficiência no idioma. A planificação dos cursos de Espanhol-Português se embasa nos resultados de pesquisas desenvolvidas por professores de graduação e pós-graduação em Letras dessa Pontifícia, o que favorece a articulação do curso instrumental com Licenciaturas e cursos de pós-graduação.

Na segunda referência, pautamos o Instituto de Língua da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, o Unilínguas,⁸⁰ criado em 1994, que oferta uma variedade de cursos de línguas em nível de extensão, dentre os quais, encontramos o Português do Brasil, para estrangeiros, o Espanhol, para brasileiros. Na Unilínguas, os cursos de idiomas são pensados para atender as necessidades da comunidade acadêmica, funcionários da instituição e comunidade em geral. Especialmente, referimo-nos ao curso instrumental de Espanhol que funciona como articulador do ensino da

⁷⁹ Informações disponíveis em: <<http://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/espanhol-instrumental-leitura-de-textos-academicos/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

⁸⁰ Informações disponíveis em: <<http://www.unisinos.br/unilinguas>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

estrutura linguística do Espanhol para acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras, habilitação Português-Espanhol.

Na avaliação do MEC, em 2014, os cursos de Letras, habilitação Português-Espanhol, ofertados pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade do Rio dos Sinos, equiparam-se, isso porque, conforme divulgado, situam-se entre as quatro melhores Licenciaturas no *ranking* nacional, com cinco (5) pontos no conceito preliminar do curso, definido pelo MEC.⁸¹ Diante desse escore, em hipótese, inferimos que Centros, Institutos e Programas de Línguas Estrangeiras, quando articulados aos cursos de licenciatura, contribuem para a formação do professor de Espanhol.

Muito além da referência ao *ranking* nacional das Licenciaturas, apontamos discussões sobre a formação de professores de LEM que, de forma mais específica, evidenciaram lacunas no processo formativo brasileiro, acentuadas pelas influências do contexto sócio-político-econômico sobre as políticas da educação, marcaram fortemente a política linguística do país, cujo resultado veio expresso na Lei/2005, obrigatoriedade da inclusão do Espanhol no currículo do Ensino Médio. Em consequência, tal inclusão, requereu do Estado a planificação da oferta da Língua Espanhola, diante de um quadro preocupante: infraestrutura física das escolas, formação e contratação de professores. Excluindo-se os impasses da comunidade educacional em torno da formação de professores pelo Instituto Cervantes e o empenho dos governos estaduais em implementar a oferta do Espanhol em Centros de Línguas Estrangeiras Modernas, muitos surgidos na década de 1990, prelúdio do Tratado de Assunção sob influência da política linguística da Espanha, percebemos nessa seção que o cumprimento da Lei/2005 e formação de professores de Espanhol têm recebido pouca atenção nas políticas públicas da educação. Essa assertiva reafirma a ideia da costumeira omissão do papel do Estado na análise das definidas políticas públicas. Porquanto, a esperada discussão sobre o lugar do Espanhol na Educação Básica ainda está pendente. Quiçá possa emergir, no futuro, a partir de efetivas políticas públicas no campo da educação, analisadas, a seguir, com um olhar específico voltado à educação do campo.

⁸¹ Informação disponível em: <<http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/os-melhores-e-piores-cursos-de-letas-segundo-o-mec>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO RURAL

A partir da concepção de que, tal qual a educação da cidade, a educação do campo é fundante na formação do homem, podemos afirmar que ela se constitui como a legítima representante da secular divisão social do trabalho entre campo-cidade. Essa concepção nos permite encaminhar nossa análise em uma associação permanente da problemática das relações campo-cidade, fator determinante à compreensão do próprio conceito de educação do campo. Lembramo-nos de Vendramini (2007, p. 128) para quem a educação do campo tem limites quanto à sua capacidade explicativa, os quais se associam à “diversidade de sujeitos, contextos, culturas e formas de produção e ocupação do meio rural”.

Neste capítulo, iniciamos nossas reflexões com breve historicidade da Educação do Campo, concepções que nortearam (norteiam) políticas públicas e programas voltados à educação do campo e à formação de professores para atuação em escolas do campo. Na sequência, pautamos conceitos e concepções de Desenvolvimento Rural Sustentável, expressos nas políticas públicas brasileiras de Educação Ambiental, e, por fim, correlacionamos ideias sobre Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável na tentativa de evidenciar as fluências do contexto social-político-econômico no estabelecimento das políticas de Educação do Campo e as possibilidades de articulações com o ensino de línguas estrangeiras modernas, especialmente a Língua Espanhola.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS

Partindo do pressuposto de que a Educação do Campo constitui-se em um dos grandes desafios a ser enfrentado na educação brasileira. Lembra-se que, até pouco tempo, a diferenciação social do homem do campo e do homem da cidade, quase nada se fazia sentir no estabelecimento das políticas públicas. Todavia, aos poucos, como veremos a seguir, começara-se a pensar e a se desenvolver uma consciência sócio-política em respeito às especificidades do homem camponês, seja quilombola, seringueiro, índio, sertanejo, pescador, agricultor, ribeirinho, etc. Junto a essa consciência, buscou-se suplantar, paulatinamente, concepções norteadoras de definições das políticas públicas de educação campo-cidade e, por conseguinte, a própria prática docente levada a efeito nas escolas brasileiras.

Buscamos resquícios da discutida visão urbanocêntrica⁸² que permeava (permeia) a prática pedagógica da escola do campo e que colocava (coloca) a educação do campo a serviço do desenvolvimento urbano, nitidamente influenciada pelo processo de industrialização do país, tal como menciona Martins (2009). Porquanto, a partir do objetivo geral desse nosso estudo, ou seja, o de propor uma articulação entre formação de professores de Espanhol, Educação do Campo e Educação Ambiental na perspectiva de Desenvolvimento Rural Sustentável para propiciar a construção de uma prática de ensino e aprendizagem de Espanhol interdisciplinar e significativa aos sujeitos campesinos, traçamos um panorama da história da Educação do Campo, concepções, políticas e programas, influenciados pelo desabrochar da consciência sócio-política do homem campesino.

2.1.1 Percurso Histórico da Educação do Campo

Iniciamos nossa discussão com base no estudo de Martins (2009) que discute parte da história da educação do homem do campo. Conforme o autor, até a década de 1990, no Brasil, falava-se em educação rural⁸³ que, essencialmente, está associada ao modelo da política econômica comprometida com as elites urbanas, ligadas às oligarquias rurais. A partir dessa década, à luz da Constituição Federal de 1988, iniciou-se a construção da categoria Educação do Campo, permeada pelo movimento dialético da unidade na diversidade com a inclusão dos legitimamente interessados nessa questão: camponeses em todas as categorias de *sem-terra* a pequenos produtores rurais, até então, afastados dos debates, excluídos das políticas públicas, em especial as da educação.

Basicamente, no Brasil, os primeiros movimentos em favor da Educação Rural datam da década de 1920, quando a educação do homem que vivia e trabalhava no meio rural começou a ocupar espaços na agenda nacional, pautada pela lógica da educação como mola propulsora do desenvolvimento social. Mas apesar da expansão quantitativa das escolas rurais, a partir dessa década, afirma Vendramini (2007, p. 127), “a educação continuou precária, não conseguindo garantir escolaridade mínima fundamental ao homem do campo”. Explica a autora

⁸² Termo usado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico da escola urbana é transferido para a escola do meio rural, sem qualquer consideração da identidade e da cultura do homem que aí vive. (HENRIQUES, 2007).

⁸³ Conforme Leite (2002), o termo ‘rural’, aplicado à educação, traz o rótulo de ‘fixação do homem no campo’ que era necessária para o projeto de uma nação eminentemente agrícola.

que, em pleno século XXI, ainda há considerável número de professores rurais que não completaram seus estudos de nível médio. Além disso, analfabetismo, evasão e repetência continuam como problema crônico da educação brasileira.

A título de exemplo, comentamos sobre a taxa de analfabetismo entre a população brasileira, apurada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, com base no Censo de 2010, e matrículas na Educação Básica.

Conforme a Cruz (2015), em todo o país, entre a população com mais de 65 anos de idade, o analfabetismo atinge índice de 29,4%. Na área urbana, no período entre 2000-2010, o índice de pessoas de quinze ou mais anos de idade sem ler e escrever caiu de 10,2% para 7,3%. Na área rural, esse índice ainda chegou a 23,2%, mas apresentou queda de 6,4% no citado período. Em relação às matrículas na Educação Básica no ano de 2013, a autora evidencia que dos cinquenta milhões de matrículas nas escolas do país, aproximadamente 12% estão na área rural, onde vivem 15% dos brasileiros.

A ideia de fixação do homem no campo, explica Leite (2002), permeou toda a estruturação da Educação Rural nas primeiras décadas do século XX. Essa ideia, motivada pela necessidade de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade, definiu-se nos contornos do art. 132⁸⁴ da Constituição Federal de 1937, quando, pela primeira vez, foi incentivada a educação patronal nas regiões rurais. A partir de então, criou-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expandir o ensino e preservar a arte e o folclore rurais.

Na explicação de Paiva (1987), a Constituição Federal de 1946 mostrou interesse do Estado pela educação rural, mas não impôs responsabilidade política a qualquer instância governamental. Nas décadas de 1950-1960, com a efetivação da Campanha Nacional de Educação Rural e Serviço Social Rural, o Estado manteve uma política de promoção da melhoria da vida do homem agrícola por meio da 'organização social da comunidade', com predomínio da ação extensionista que focalizava os problemas do homem rural dissociados de suas causas sociais, históricas, econômicas e políticas. Em 1962, esse cenário floresceu o Movimento de Educação Popular, ainda em atuação. Surgiram os Centros Populares de Cultura, criados pela União Nacional dos Estudantes, o Movimento de Educação de Base e o

⁸⁴ Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Movimento Eclesial de Base, todos voltados à valorização da cultura e saberes das classes populares e ao fomento de discussões em torno das reais e possíveis causas da pobreza e desigualdade social campo-cidade. Também foi sancionada a LDB/1961⁸⁵ que reafirmou o incentivo do poder público na ampliação do modelo escola-fazenda, de nítida concepção tecnicista, a fim de atender o interesse do processo de industrialização em marcha no país. Nessa trilha, em 1964, chegamos à efervescência do movimento em favor da aprovação do Estatuto da Terra⁸⁶ diante da instauração do governo militar, que trouxe consigo a repressão político-policial e a desarticulação de várias iniciativas de organização da sociedade civil. Mas, diante da alta taxa de analfabetismo, o próprio governo instruiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL),⁸⁷ caracterizado como campanha de massa, desvinculada da escola e sem compromisso com a escolarização.

No campo do silêncio, habitado pelas políticas públicas de educação, em meio a um cenário de precariedade física, administrativa e pedagógica das escolas rurais, conforme Paiva (1987), na década 1970, florescem políticas de modernização da agricultura, concentração de terras, crédito para grandes empreendimentos e a implantação da 'revolução verde'.⁸⁸ Surgiu também a Lei/1971, ou seja, a reforma do ensino que ampliou a abrangência do tecnicismo para toda a educação brasileira. Explica a autora que, nessa década, renovou-se o Movimento de Educação de Base junto ao Movimento Brasileiro de Alfabetização, restringiu-se o método de educação popular criado pelo educador Paulo Freire,⁸⁹ e o MEC distribuiu material didático para escolas do campo e cidade, sem respeito à diversidade do país.

⁸⁵ Art. 105. 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.

⁸⁶ Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, legalizou algumas questões reivindicadas pelos movimentos dos trabalhadores rurais como desapropriação por interesse social, conjuntura instalada no país, impediu sua validação, apesar do surgimento de diversos órgãos para enfrentamento dessa problemática. Referimo-nos a criação, em 1962, da Superintendência de Política de Reforma Agrária e do Instituto Brasileiro da Reforma Agrária, do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário, em 1964, e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, em 1970, ainda em funcionamento.

⁸⁷ Paiva (1987) lembra que o Movimento Brasileiro de Alfabetização surgiu em um Seminário sobre Educação e Desenvolvimento, promovido pela Sudene – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, na gestão do economista Celso Furtado. Em 1964, foi incorporada ao Ministério do Interior.

⁸⁸ Expressão usada para caracterizar o processo de modernização agrícola com o propósito de aumentar a produção por meio do desenvolvimento de sementes, fertilização do solo e uso de maquinários no campo. Em suma, resumem Caporal e Costabeber (2002) trata-se da geração de tecnologia supostamente menos danosa ao meio ambiente, cambiado dos Estados Unidos da América.

⁸⁹ Criado em 1962, com base nas experiências de Paulo Freire como educador atuante em áreas pobres urbanas e rurais do Estado de Pernambuco, a metodologia consiste em uma proposta para alfabetização de adultos a partir de temas geradores. (BLOIS, 2005).

Concordam Paiva (1987) e Leite (2002) que tais ações do MEC, nítido apoio ao capitalismo-consumismo, resultaram na promoção e fortalecimento do industrial-urbano, bem como incentivaram a migração rural para a cidade. Os autores também mostram concordância de que na organização/estruturação da educação do país, a mudança de abordagem se voltou à adequação da mão de obra em atenção às necessidades do mercado de trabalho gerado pela ação da indústria e do comércio.

No final dessa década, a escola rural voltou a ocupar lugar nas agendas acadêmicas, com estudos e publicações que mostraram o cenário precário da educação rural e fomentaram a criação de projetos de formação de docentes leigos. Especialmente, a implementação de cursos emergenciais, supostamente voltados aos professores leigos daquela época, explicam Gatti, Barreto e André (2011), não teciam expressa referência ao público a que se destinavam. Porém, na época, a conjuntura socioeconômica e educacional, tampouco, favorecia ao professor leigo atuante da escola rural participação de um processo formativo.

O ressurgimento das organizações da sociedade civil, especialmente, aquelas ligadas à educação popular, incluída a Educação do Campo, começa a dar sinal na década de 1980, como processo que se firmava em resistência ao governo militar e a favor da redemocratização do país. Explica Vendramini (2009) que a intenção era reivindicar e construir um modelo de educação articulado e sincronizado com as peculiaridades socioculturais e os direitos sociais dos camponeses.

Em meados da década de 1980, reivindicada por diversos movimentos sociais, emergiu a abertura política no cenário do país, e, no final, a promulgação da Constituição Federal, Constituição-Cidadã, por garantir uma série de direitos sociais, dentre os quais o direito à educação do homem do campo e do homem da cidade. Na década seguinte foi sancionada a LDB/1996. Dela decorreu a obrigatoriedade da formação dos professores, criação de cargos, concurso, planos de carreira e a responsabilidade do município na oferta do Ensino Fundamental, anos iniciais, e gestão das escolas localizadas no meio rural, o que impulsionou o estabelecimento de políticas públicas para a educação.

No entender de Caldart (2004, p. 17), o ressurgimento das forças sociais e a nova ordem político-legal contribuíram para criação de condições e estabelecimento de um “processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações”. Tal projeto denominou-se de Educação do

Campo; diferentemente de educação para o campo ou educação rural, pois, como afirmam Fernandes et al. (2004, p. 25), o uso do termo 'campo' buscou traduzir o "sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho".

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação. (FERNANDES, 2004, p. 137).

Quanto à construção desse projeto, explicou Caldart (2009), a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, em particular crítica à educação do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. No entender da autora, tal crítica não se direcionou diretamente à educação em si mesma, pois seu objeto de análise foi a realidade do campo e de seus trabalhadores, o que remeteu ao trabalho e ao embate entre projetos do campo e suas consequências sobre a política de educação e o projeto educacional e econômico do país.

Na compreensão da autora, em primeiro lugar, tratou-se de uma crítica prática, um confronto de ideias e concepções em torno da Educação Rural e Educação do Campo que, pouco mais tarde, se fez teoria por evidenciar, sobretudo,

[...] as lutas sociais pelo direito à educação, configurada desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça. (CALDART, 2009, p. 38)

Todavia, salienta Caldart (2009), a Educação do Campo não nasceu como crítica apenas de denúncia, mas, sobretudo, "como contrapontos de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações". Em suas palavras:

A Educação do Campo surgiu de um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao 'atual estado de coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (CALDART, 2009, p. 40).

Nesse breve histórico, acerca da conjuntura social, histórica e política que favoreceu o surgimento do projeto Educação do Campo, buscamos compreender as concepções, políticas e programas de formação do professor.

2.1.2 Concepções, Princípios, Políticas e Programas da Educação do Campo

Iniciamos a seção com uma referência à concepção de que o campo, mais do que uma concentração espacial geográfica, constituiu-se em um cenário de lutas e de movimentos sociais. É, sobretudo, um espaço de cultura própria, onde vivem e trabalham homens e mulheres, sujeitos historicamente construídos por determinadas sínteses sociais específicas, cujas dimensões são diferentes dos urbanos. Essa concepção vem respaldada na compreensão de Caldart (2004), Fernandes et al. (2004), Vendramini (2007), Martins (2009), dentre outros autores que se debruçam sobre essa temática, e que pode ser abstraída na determinação do parágrafo único, art. 2º, da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, assim transcrito:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

Nesse entendimento, acreditamos que as políticas públicas que se voltam à Educação do Campo devem ser estruturadas a partir do pensar o campo e sua gente, do olhar atento à identidade cultural e a tudo aquilo que dá contorno e significado à vida no campo, como a política, a organização do trabalho, o espaço geográfico e sua função social.

Essa percepção nos parece acolhida pelo CNE/CEB, em suas definições que especificam o significado das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.⁹⁰ A aprovação dessas Diretrizes, no entender de Fernandes (2004, p. 136), “representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano”.

⁹⁰ Art. 2º, Resolução CNE/CEB nº1/2002. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002a).

Em conformidade com o escopo principal dessa pesquisa, deslocamos nossa atenção para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Pronera,⁹¹ criado em 1998, mediante reivindicações dos movimentos sociais por Educação do Campo, resultado de parcerias com universidades públicas, que evidenciou demanda concreta de ações educativas em área de incidência da reforma agrária brasileira e demonstrou o fortalecimento da Educação do Campo no seio da política educacional, devido ao reconhecimento das experiências e dos conhecimentos acumulados pelos movimentos sociais no/do campo. No entender de Kolling, Cerioli e Caldart (2002), tal programa, ainda que seja uma política pública apenas ligada ao MEC, constituiu-se como programa de fomento a projetos educacionais para assentados da reforma agrária, executado pela articulação interinstitucional entre Estado, Universidades e Movimentos Sociais, portanto, um executor de práticas e de reflexões teóricas sobre Educação do Campo.

As ações do Pronera, inicialmente, destinavam-se à alfabetização de jovens e adultos em assentamentos e acampamentos rurais, inclusas entre os programas educativos fomentados pelo Governo Federal e, por isso, sofreu as determinações político-econômicas do período, em especial, quanto às políticas sociais.

Na essência, o Pronera sofreu um processo de institucionalização ao ser transferido para Incra e, a partir de 2006, sofreu divisão, articulada à Coordenação da Educação do Campo, Diretoria de Desenvolvimento. A inserção no organograma oficial do Incra foi entendida como indicativo de reconhecimento intrainstitucional e possibilidade de maior estabilidade ao Programa.

A partir de 2004, o Programa passou a atender os seguintes projetos:

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores(as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária;
- Formação continuada e escolaridade de professores(as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio de licenciaturas);
- Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meios de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo. (BRASIL, 2004, p. 23).

⁹¹ Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, cria o Pronera e aprova manual de operações. Em 2001, o Pronera foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Incra. Portaria Incra nº 837/2001 aprova novo manual de operações e Portaria Incra nº282/2004 aprova o manual de operações, válido até 2015.

Em 2010, o Decreto nº 7.352/2010⁹² definiu a Política Nacional de Educação do Campo, e introduziu alterações no Programa Pronea, cuja estruturação foi colocada em patamar superior, mas as ações desse Programa continuaram desenvolvidas pela União em regime de colaboração com Distrito Federal, Estados e Municípios. (BRASIL, 2010). Essa normativa definiu conceitos e abrangência da expressão populações do campo e os limites da escola do campo,⁹³ bem como determinou que a educação do campo fosse realizada pela oferta de informação inicial e continuada de profissionais de educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico, PPP, elaborado em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (art. 1º, §4º), e definiu os princípios norteadores da Educação do Campo (art. 2º):

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, s.p., documento capturado por meio *online*).

O Decreto nº 7.352/2010 determinou competência da União para criar e implementar mecanismos com vista à manutenção e desenvolvimento da Educação do Campo no âmbito das políticas educacionais públicas, com o objetivo de superar

⁹² Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo, e o programa nacional de educação na reforma agrária, Pronea. (BRASIL, 2010).

⁹³ Decreto nº 7.352/2010. Art. 1º, § 1º. I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e. II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010).

as defasagens históricas de acesso à educação escolar, reduzir os indicadores de analfabetismo, fomentar a Educação Básica, garantir o fornecimento de energia elétrica e contribuir para inclusão digital. O citado Decreto, ainda, estabeleceu que os demais entre federados, que desenvolverem a Educação do Campo terão o apoio técnico e financeiro da União, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos nessa norma, tais como: oferta da educação infantil e educação básica, acesso à educação profissional, tecnológica e educação superior, construção, reforma, adequação e ampliação das escolas do campo, formação inicial e continuada específica para professores, formação específica de gestores e profissionais da educação em atuação em Escolas do Campo, produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários, oferta de transporte escolar, sendo que os recursos financeiros disponibilizados pela União deverão respeitar as previsões orçamentárias do MEC.

No que se refere à formação dos professores, pela regra do Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010) realizar-se-á como previsto no Decreto nº 6.755/2009, anteriormente mencionado, e será orientada pelas diretrizes estabelecidas pelo CNE. Os professores terão à disposição meios de EaD para a formação, a qual poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, formação em serviço, já discutida no primeiro capítulo desse estudo, especialmente na seção sobre formação de professores no Brasil.

Conforme definido do Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários deverão atender aos conteúdos e conhecimentos relacionados às populações do campo, devendo ser levado em consideração àqueles inerentes à comunidade na qual a escola estiver inserida, de forma contextual.

Pela regra do citado Decreto, os entes da federação deverão assegurar a organização e o funcionamento de turmas formadas na Educação do Campo, ofertas de Educação Básica e organização do calendário escolar, respeitado, no que concerne, a regra do §2º, artigo 23, a LDB/1996.⁹⁴ Aos estudantes, a norma garante alimentação escolar de acordo com os hábitos alimentares dentro do contexto socioeconômico-cultural-tradicional, da comunidade onde a escola estiver inserida.

⁹⁴ Art. 23, §2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Quanto ao Pronera, o Decreto nº 7.352/2010 determinou continuidade da execução do Programa no Ministério do Desenvolvimento Agrário, pelo Incra, com os objetivos de oferecer educação formal para jovens e adultos, melhorar as condições de acesso à educação e proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais. O Pronera abrangerá a população jovem e adulta das famílias participantes dos assentamentos e Programa Nacional de Crédito Fundiário, estudantes de cursos de especialização do Incra, professores e educadores ligados a atividades voltadas a essas famílias e demais entidades cadastradas pelo Incra.

No teor do citado Decreto (BRASIL, 2010), o Pronera apoiará a alfabetização e escolarização de jovens e adultos, a formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, capacitação e escolaridade de educadores, formação continuada e escolarização de professores de nível médio, produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos, realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários. A normativa estabelece que gestão e disponibilização de recursos para o Programa serão de acordo com a previsão orçamentária do Incra, devendo o Incra disciplinar as atribuições da Comissão Pedagógica Nacional, CONEC,⁹⁵ cuja atuação objetiva: orientar e definir ações político-pedagógicas, emitir parecer técnico e pedagógico, acompanhar e avaliar os cursos.

Depois de três anos de vigência do Decreto nº 7.352/2010, o MEC instruiu o Programa Nacional de Educação do Campo, conhecido como Pronacampo, pela publicação da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013a), como sendo “um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo” (art. 1º), a qual, pelo parágrafo único desse artigo, destina-se à

[...] à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.⁹⁶

A citada Portaria MEC/2013 (BRASIL, 2013a) reafirmou os princípios da Educação do Campo e Quilombola, definidos no Decreto nº 7.352/2010, e delimitou

⁹⁵ A CONEC, criada em 2007, constitui-se órgão colegiado para auxiliar o MEC na formulação, implementação e acompanhamento da política de educação do campo, sendo formada por representantes das Secretarias do MEC, INEP, FNDE, UNDIME, Consed, movimentos sociais e sindicais do campo com representação nacional.

⁹⁶ Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (BRASIL, 2014).

os eixos de atenção do Pronacampo, a saber: (i) gestão e práticas pedagógicas; (ii) formação de professores; (iii) educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica; (iv) infraestrutura física e tecnológica.

Detemo-nos no art. 6º da Portaria MEC/2013, que explicitou definições da política de formação de professores da Educação do Campo, e observamos reafirmação da política nacional de formação inicial e continuada dos professores da rede pública, que já discutimos na seção 1.3 do Capítulo anterior, aplicada aos professores em exercício na Educação do Campo. O MEC ainda definiu que a formação desenvolver-se-á no âmbito do Pronacampo, UAB e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica Pública, Renafor.⁹⁷ Essa política de formação docente objetiva assegurar condições de acesso a cursos de licenciatura para atuação no Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, com possibilidade de uso da Pedagogia da Alternância⁹⁸ e com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos relativos à educação das comunidades quilombolas e do campo.

À luz da legislação nacional, a SEED/PR/2010⁹⁹ instruiu a Educação do Campo como Política Pública Educacional com a finalidade de garantir e qualificar o atendimento escolar para os diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

Nas definições da SEED/PR, a Educação do Campo destina-se ao atendimento da Educação Básica da população rural, identificada como comunidade local, sendo essa educação ofertada em Escolas do Campo, as quais são as inseridas em comunidades caracterizadas pelo vínculo e trabalho com a terra, independentemente de sua localização. Assim, com base na literatura, a seguir, buscamos compreensão sobre o significado de Desenvolvimento Rural Sustentável, de sustentabilidade e suas implicações com o meio rural.

⁹⁷ Renafor foi instruída pela Portaria MEC nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, para apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da Educação Básica, sendo formada por Instituições de Educação Superior, públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (BRASIL, 2011)

⁹⁸ Ver Parecer CNE/CEB nº 1/2006, Dissertação elaborada por Paolo Nosella (1997) e as Teses defendidas por Lourdes Helena da Silva (2000) e João Batista Pereira de Queiroz (2004) que discutem algumas experiências brasileiras com base na Pedagogia da Alternância surgida na década de 1930, na França, aplicada como alternativa de atendimento à população escolar do campo, por meio das Casas Familiares Rurais que se estenderam na Europa (Bélgica e Espanha), África (Senegal) e América Latina (Argentina, Chile, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai e no Brasil a partir de 1969).

⁹⁹ Resolução SEED/PR nº 4.783, de 28 de outubro de 2010.

2.2 DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL

No entender de Fernandes e Molina (2005, p. 40), a construção do projeto da Educação do Campo indissocia-se da reflexão e da perspectiva de novo modelo de desenvolvimento e do papel que o campo nele ocupa. E, por tal razão, compete à Educação do Campo “redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro com desenvolvimento social, cultura, saúde, infraestrutura de transportes, lazer, zelo pelo meio ambiente”. Nesse sentido, acreditamos que nossa abordagem sobre Educação Ambiental a partir da temática do Desenvolvimento Rural Sustentável torna-se fundamental à compreensão da própria Educação do Campo e dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas Escolas do Campo, uma vez que a própria história da Educação evidenciou a construção de um modelo de desenvolvimento para campo e cidade, dissociado da preservação dos ecossistemas vivos necessária à sustentabilidade da vida no planeta Terra. Buscamos, portanto, compreender o conceito de desenvolvimento sustentável que, na expressão de Boff (2008), emergiu associado à noção da escassez de recursos naturais e entrou para a agenda dos debates internacionais a partir do Relatório Brundtland,¹⁰⁰ publicado em 1991.

Desenvolvimento sustentável foi definido no Relatório Brundtland (1991, p. 45) como modelo de “desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras em atenderem suas próprias necessidades”. Na concepção de Sachs (2000) e Boff (2008), com base no contexto mundial que envolveu a elaboração e publicação desse Relatório, o conceito de desenvolvimento sustentável teve o grande mérito de chamar a atenção do mundo para buscar maneiras de promover o desenvolvimento econômico, sem redução dos recursos naturais e sem geração de danos ao meio ambiente.

Contudo, estabelecida a base conceitual no Relatório Brundtland e reconhecida sua repercussão no mundo inteiro, afirma Sachs (2008), há outra maneira de conceituar desenvolvimento que se alia a efetiva apropriação das três gerações de direitos humanos: (i) direitos políticos, civis e cívicos; (ii) direitos econômicos, sociais e culturais, incluso o direito ao trabalho digno; (iii) direitos coletivos ao meio ambiente e ao desenvolvimento. Para o autor, somente à luz dessa perspectiva torna-se possível a promoção da igualdade, equidade e

¹⁰⁰ Documento que avaliou as ações desenvolvidas pelos governantes signatários do acordo firmado em Estocolmo, em 1972, na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente Humano, CNUMAH.

solidariedade entre os homens, e a superação da condição de pobreza, em um mundo de abundância.

Na concepção do Relatório Brundtland (1991), desenvolvimento sustentável implica compatibilizar crescimento econômico, desenvolvimento humano e qualidade ambiental. Por tal, preconiza que as sociedades deverão atender às necessidades humanas em dois sentidos: aumentar o potencial de produção e assegurar a todos as mesmas oportunidades às gerações presentes e às futuras.

Sachs (2008, p. 13) diferencia desenvolvimento de crescimento econômico por entender que os objetivos daquele situam-se para além da multiplicação da riqueza material, e expressa que, por sua vez, entende-se que

[...] crescimento é uma condição necessária, mas de forma alguma suficiente (muito menos é um objetivo em si mesmo) para se alcançar a meta de uma vida melhor, mais feliz e mais completa para todos.

O autor registra, ainda, cinco pilares do desenvolvimento sustentável:

- a) Social, fundamental por motivos tanto intrínsecos quanto instrumentais por causa da perspectiva de disrupção social que paira de forma ameaçadora sobre muitos lugares problemáticos do planeta.
- b) Ambiental, com as suas duas dimensões (os sistemas de sustentação da vida como provedores de recursos e como “recipientes” para disposição de resíduos);
- c) Territorial, relacionado à distribuição espacial dos recursos, das populações e das atividades;
- d) Econômico, sendo a viabilidade econômica a *conditio sine qua non* (condição sem a qual não) para que as coisas aconteçam;
- e) Político, a governança democrática é um valor fundador e um instrumento necessário para fazer as coisas acontecerem; a liberdade faz toda a diferença. (SACHS, 2008, p.15-6).

Na definição de desenvolvimento sustentável do Relatório Brundtland (1991), aparecem outros conceitos que se relacionam às consequências da atividade econômica sobre o meio ambiente, a qualidade de vida e o bem-estar da sociedade atual e futura, que constituem o tripé básico de apoio à ideia de desenvolvimento sustentável. Nesse tripé, conforme Costabeber e Caporal (2003), sobressaem-se dois conceitos: o conceito de necessidades, relativo àquelas essenciais dos pobres, que se deveria outorgar prioridade preponderante; o conceito de limitações impostas pelo estágio da tecnologia e organização social em correlação com a capacidade que o meio ambiente natural tem para satisfazer tanto as necessidades presentes como as futuras.

A conceituação relativa às consequências da atividade econômica sobre o meio ambiente, a qualidade de vida e o bem-estar da sociedade sustenta a noção básica de desenvolvimento sustentável como processo de transformação, da qual se abstrai o conceito de sustentabilidade, concebida como possibilidade de obtenção contínua de condições iguais ou superiores de vida para um grupo de indivíduos e seus sucessores em dado ecossistema. Decorre daí, expõem Caporal e Costabeber (2002, p. 75-6), entender-se que a sustentabilidade da vida no planeta Terra deve ser vista, estudada e proposta na concepção de “busca permanente por novos pontos de equilíbrio entre diferentes dimensões que podem ser conflitivas entre si em realidades concretas”. Na compreensão dos autores, a sustentabilidade trata da “capacidade de um agroecossistema se manter socioambientalmente produtivo ao longo do tempo”.

Nesses conceitos estão inclusas as dimensões da sustentabilidade que se explicitam no Relatório Brundtland (1991), firmadas na Agenda 21¹⁰¹, principalmente a dimensão da cultura humana, no que se refere ao manejo de ecossistemas e à manutenção da vida. Detemo-nos, brevemente, às dimensões desse conceito.

A dimensão social do conceito de sustentabilidade, conforme Sachs (2000) refere-se à melhoria da qualidade de vida da população, à equidade na distribuição de renda e à diminuição das diferenças sociais, por meio da participação e da organização popular. No entender de Caporal e Costabeber (2002), essa dimensão forma um dos pilares da sustentabilidade de grande importância porque preservação ambiental e conservação dos recursos naturais somente adquirem significado e relevância quando o produto gerado, em bases renováveis, torna-se equitativamente apropriado e usufruído pelos diversos segmentos sociais.

A dimensão ecológica, no entendimento de Sachs (2000), diz respeito à base física do processo de crescimento e tem por objetivo a manutenção de estoques dos recursos naturais, incorporados as atividades produtivas. O significado dessa dimensão se encontra no uso dos recursos naturais quando há minimização de danos aos sistemas de sustentação da vida. Essa minimização, explicam Caporal e Costabeber (2002), ocorre pela redução dos resíduos tóxicos e poluição, incremento

¹⁰¹ Agenda 21, documento firmado na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, realizada no Rio de Janeiro, em 1992. A Agenda 21 pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça sócia e eficiência econômica. (BRASIL, 2012).

à reciclagem de materiais e energia, conservação e manutenção de tecnologias limpas, maior eficiência e regras adequadas à proteção ambiental.

A dimensão espacial ou territorial, para Sachs (2000), foi concebida como necessidade da promoção do equilíbrio entre o rural e o urbano, equilíbrio de migrações, desconcentração das metrópoles, adoção de práticas agrícolas inteligentes e não agressivas à saúde e ao ambiente, manejo sustentado de recursos hídricos e florestas e industrialização descentralizada. Essa dimensão se liga ao conceito de territorialidade, isto é, o espaço territorialmente ocupado pelo homem e defendido contra os membros de sua própria espécie. Conforme Silva e Mendes (2005), essa se constituiu na dimensão norteadora da busca por maior equidade nas relações inter-regionais, como um dos meios pelos quais é possível haver a promoção do desenvolvimento sustentável local.

A dimensão ambiental, explica Sachs (2000), refere-se à manutenção da capacidade de sustentação dos ecossistemas, o que implica a capacidade de absorção e recomposição dos ecossistemas em face das agressões antrópicas.¹⁰² A conservação geográfica, equilíbrio de ecossistemas, erradicação da pobreza e da exclusão, respeito aos direitos humanos e integração social integram essa dimensão, que, de certa maneira, por meio de processos complexos, entrelaça todas as dimensões próprios desse conceito. Na abordagem do desenvolvimento sustentável local, exposta por Silva e Mendes (2005), a dimensão ambiental se torna fundamental para garantir a preservação das condições de sobrevivência das espécies ligadas à flora e à fauna do ambiente local.

A dimensão econômica remete aos setores produtivos, públicos e privados, a regularização do fluxo desses investimentos, compatibilidade entre padrões de produção e de consumo, equilíbrio da balança de pagamento, acesso à ciência e à tecnologia. Na explicação de Sachs (2000), essa dimensão faz referência à gestão eficiente dos recursos, em geral, que se caracteriza pela regularidade dos fluxos de investimentos públicos e privados. À luz dessa dimensão, Silva e Mendes (2005) defendem que é preciso pensar na forma de organização da sociedade, como, para quem e o que produzir, a fim de satisfazer às necessidades dos povos. Porém, ainda que ligada à economia mundial, essa dimensão não pode prescindir a todas as

¹⁰² Vocábulo de origem grega, *anthropos*, que significa homem. Como expressão de uso técnico, “agressões antrópicas” significa danos causados aos ecossistemas devidos à ação do ser humano, como uso abusivo de recursos naturais, deflorestamento, fogo, etc.”. (SCHWANKE, 2013, p.166).

dimensões presentes no conceito de sustentabilidade, sequer à abordagem de desenvolvimento sustentável local.

A dimensão cultural, no entender de Sachs (2000), diz respeito aos diferentes valores entre os povos e ao incentivo a processos de mudança que acolham especificidades locais. Essa dimensão comporta os saberes, os conhecimentos e os valores locais das populações que precisam ser analisados, compreendidos e usados como ponto de partida nos processos de desenvolvimento a fim de espelhar a 'identidade cultural' dos povos, das pessoas que vivem e trabalham nas comunidades rurais e urbanas.

Na compreensão de Caporal e Costabeber (2002), a face da dimensão cultural da sustentabilidade não pode e não deve obscurecer a necessidade de um processo de problematização sobre os elementos formadores da cultura de determinado grupo social. Conquanto, não devem ser estimuladas práticas que são culturalmente determinadas, agressivas para o meio ambiente, prejudiciais ao fortalecimento das relações sociais e às estratégias de ação social coletiva.

A dimensão ética do conceito de sustentabilidade, para Caporal e Costabeber (2002) relaciona-se diretamente com a solidariedade intra e intergeracional¹⁰³ e com novas responsabilidades dos indivíduos quanto à preservação do meio ambiente. Todavia, expuseram os autores, vive-se uma crise socioambiental, exatamente porque a história da natureza não é só ecológica, sobretudo, é também social.

A dimensão política da sustentabilidade, entende Sachs (2000), associa-se ao processo de construção da cidadania para garantir a incorporação plena dos homens ao processo de desenvolvimento. No Brasil, conforme o autor, tal dimensão está ligada à evolução da democracia representativa para sistemas descentralizados e participativos, construção de espaços públicos comunitários, maior autonomia dos governos regionais/locais e descentralização da gestão dos recursos. Caporal e Costabeber (2002) compartilham desse entendimento e defendem que nessa

¹⁰³ Relativo às relações intra e entre duas ou mais gerações. No Direito Moderno, o princípio da responsabilidade intergeracional sobre o meio ambiente estabeleceu-se em Estocolmo, no ano de 1972, na CNUMAH, e encontra bases em outros documentos firmados por organismos internacionais, como, por exemplo, Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, Convenção Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos, em 1966, e Relatório Brundtland, em 1991. O direito das futuras gerações, no Brasil, encontra-se estabelecido no artigo 255 da Constituição de 1988, assim transcrito: "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações" (BRASIL, 1988, s.p., documento capturado por meio *online*)

dimensão implica entender-se desenvolvimento sustentável a partir das concepções culturais e políticas próprias dos grupos sociais. Tal dimensão configura as relações de diálogo e a integração dos grupos sociais com a sociedade maior por meio da representação em espaços comunitários ou em conselhos políticos e profissionais. Porquanto, a dimensão política da sustentabilidade diz respeito aos métodos e estratégias participativas capazes de assegurar o resgate da autoestima e o pleno exercício da cidadania.

Nessa seção, apresentamos o conceito de desenvolvimento sustentável, do qual se abstrai o conceito de sustentabilidade e suas dimensões especificadas. Na próxima seção, propomos uma correlação de ideias retiradas das abordagens sobre Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável. Pautamos alguns programas instruídos com base na Política Nacional de Educação do Campo, abraçados pela política do Estado do Paraná. Detemo-nos em experiências relacionadas ao Pronera e Pronacampo, à Pedagogia de Alternância, propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos implementados. O propósito dessa abordagem está na compreensão das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e a maneira como se articulam com o desenvolvimento rural sustentável. Antes, lembramos que a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas proclamou o período 2005-2014 como *Década da educação para o desenvolvimento sustentável*.¹⁰⁴ De sua proposição, abstraímos a ideia de que a educação pode dar novos contornos ao mundo, equiparar indivíduos e sociedades pela promoção do conhecimento e de valores éticos na perspectiva da mudança no estilo de vida das pessoas e da construção do futuro sustentável.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL

Na compreensão enunciada na seção anterior, limitamo-nos na leitura das formulações até então feita nessa pesquisa sob uma perspectiva da educação que procura equilibrar o bem estar humano e econômico com as tradições culturais e o respeito aos recursos naturais. Olhamos para a formação de professores, para as

¹⁰⁴ Resolução nº 57/254, de 20 de dezembro de 2002, que atribui a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Unesco, a responsabilidade pela implementação da iniciativa, adaptada à realidade de cada país, e convidar os governantes para incluir medidas necessárias para instruir a Década da educação para o desenvolvimento sustentável em seus respectivos planos de ação educacional. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

diretrizes curriculares, diretrizes operacionais da educação do campo, significado e compreensão de desenvolvimento rural sustentável e sustentabilidade em suas múltiplas dimensões a fim de buscarmos, nessa seção, caminhos que nos leve à compreensão de uma proposta pedagógica que explicita possibilidades de articular “[...] a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (art. 5º), tal como proposto nas Diretrizes Operacionais do CNE/CEB. (BRASIL, 2002a). Também, aqui, correlacionamos ideias a partir dos pilares do desenvolvimento sustentável, pensados por Sachs (2008) – ambiental, territorial, econômico, político – às concepções de Educação do Campo, com bases em como Kolling, Cerioli e Caldart (2002), Caldart (2004), Fernandes e Molina (2005), Vendramini (2007), Ribeiro (2008), Martins (2009), Sobreira e Silva (2014), entre outros, por meio de um diálogo com a intencionalidade político-pedagógica da proposta de ensinar-aprender Espanhol para estudantes camponeses nos CELEM das Escolas do Campo.

A primeira premissa, que conduz nossas reflexões sobre os desafios postos à Educação do Campo, é pensar a escola que, historicamente, tem a tarefa de ensinar/transmitir a bagagem cultural valorizada às novas e sucessivas gerações. Essas novas e sucessivas gerações, a cada momento presente – em seu tempo histórico –, deveriam viver sob o compromisso com o desenvolvimento sustentável que, no Relatório Brundtland (1991), significa atender às necessidades da atual geração sem comprometimento com a possibilidade de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades. Assim, no âmbito da socialização das novas e sucessivas gerações, a escola (mas não exclusivamente ela) compromete-se com a transformação das relações entre os homens e a natureza, e, para tanto, precisa ensinar/aprender a maneira mais adequada para harmonizar bem-estar do ser humano e do meio ambiente a fim de que ocorra a manutenção de todas as formas de vida existentes na Terra, tanto no presente como no futuro. Todavia, a escola necessita compreender que a sustentabilidade da vida na Terra, vai além da dimensão ambiental (ou ecológica), entrelaça-se às dimensões social, territorial, econômica, política e cultural, pois, requer vida de qualidade para todas as populações, independentemente do espaço geográfico que habitam, e, para tal, há que persistir o respeito à diversidade, à pluralidade cultural, à raça, à etnia e ao gênero, (BRASIL, 2010). Quando pensamos na vida humana, tal respeito é uma conquista social, pois resulta de um processo participativo e contínuo das

populações na luta pela cidadania e pelo direito de transformação da realidade existente. Assim compreendido, a escola precisa pensar em um projeto educativo que evidencie sua busca pela transformação, tanto da realidade ambiental e social quanto política e econômica, na construção de novas formas de produção e de (re)distribuição social das riquezas produzidas pela humanidade a cada tempo histórico. Nessa análise, as contribuições de Caldart (2004), Vendramini (2007) e Martins (2009) se tornam indispensáveis.

Na concepção de Martins (2009), o projeto educativo para a Educação do Campo não se limita ao espaço físico da escola, ao contrário, deve congrega forças sociais relacionadas às questões camponesas, que independem da orientação político-partidária, que, sob uma identidade coletiva, contrapõe-se ao projeto de campo e de agricultura vigente no país, e que postule ações educativas para atender às necessidades sociais dos sujeitos camponeses do presente e do futuro. A defesa do autor nos conduz ao filósofo húngaro István Mészáros (2005), citado por Vendramini (2007, p. 129), para quem a “tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”, sendo essa uma tarefa social que deve ser discutida com e por toda a sociedade. Trata-se de uma educação emancipadora e libertadora, tal como pensada/defendida por Paulo Freire.

No entender de Caldart (2004, p. 25), a socialização que a escola se propõe, seja ela rural ou urbana, evidencia-se em suas práticas cotidianas, no tipo de organização dado ao trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam, nas suas formas de participação, bem como na organização do seu currículo (crítico e histórico), na seleção dos conteúdos curriculares e metodologias adequadas às necessidades dos estudantes camponeses. Para a autora, no momento em que a escola revela as referências culturais dos sujeitos que nela estudam e trabalham, tais referências “podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas”.

Em nossa concepção, esse movimento coletivo de (re)criação e (re)produção do conhecimento pelo fazer pedagógico, e que permite revelar as referências culturais dos sujeitos, possibilita descortinar a identidade da escola do campo, o que é um dos princípios norteadores da política da Educação do Campo (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, Caldart (2004) coloca como desafio para a escola do campo: a inclusão, no seu projeto pedagógico, de uma reflexão cuidadosa e mais

[...] aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e

de criação de culturas e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo. Também precisa fazer a reflexão específica sobre que outros processos de socialização estão formando hoje as novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras do campo e que traços devem ser enfatizados pela intencionalidade pedagógica da escola na perspectiva de um novo projeto de desenvolvimento. (CALDART, 2004, p. 25).

Vendramini (2007) complementa esse pensamento quando propõe que, ao desenvolver seu processo de socialização, urge que a escola visualize um contexto social e histórico em constante movimento a fim de que esteja em sintonia com

[...] mudanças que acontecem no local, com as novas necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida e de trabalho, que também estão em transformação. (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

Tal afirmativa nos remete à compreensão de Freire (1987, p. 5) sobre o significado do ato de estudar e da transformação do conhecimento em ação: “[...] estudar não é um ato de consumir ideias, mas sim, de criá-las e recriá-las”. Nessa direção, o grande desafio situa-se na busca de respostas às questões de como colocar em prática, como vivenciar valores, conteúdos e reflexões empreendidas na escola a fim de contribuir com esse constante processo de mudança, visto que a Educação do Campo não se dissocia das reflexões sobre a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável e do papel do campo na construção desse modelo. Buscamos trazer alguns elementos que possam contribuir para as reflexões acerca da construção desse modelo de desenvolvimento sustentável no contexto da Educação do Campo e de suas práticas pedagógicas.

Em primeiro momento, reportamo-nos ao fortalecimento das concepções de Educação do Campo dentro dos sistemas de ensino, a começar pela universidade, responsável pela formação do professor da Educação Básica. Em Saviani (2009), notamos que a formação do professor brasileiro segue o modelo formativo “3 + 1”, com nítida prioridade para os conteúdos culturais-cognitivos. Nesse modelo, com base nos esclarecimentos de Caldart (2004) e Martins (2009) sobre o significado de Educação do Campo, parece procedente se refletir sobre os elementos que são propostos no processo formativo dos professores e que visam maior compreensão do licenciando sobre o modo de vida, cultura, identidade, autonomia e necessidades das populações que vivem e trabalham no campo. A análise de Melo (1999), Brzezinski (2002; 2008), Saviani (2009), acerca da formação de professores, nos permite interrogar se o conhecimento apreendido na licenciatura sobre o conceito e

o significado de Educação Ambiental na perspectiva de Desenvolvimento Rural Sustentável permite ao licenciado transformá-lo em ação na sua prática cotidiana de modo que sua prática docente contribua com o desafio de repensar a formação de crianças, jovens, mulheres e homens camponeses? A análise de Kolling, Cerioli e Caldart (2002) também nos instiga a novas reflexões sobre as políticas públicas da Educação do Campo. Nesse conjunto de novo repensar motivado pelo levantamento bibliográfico que realizamos nesse estudo, incluímos o Decreto nº 7.352/2010, em seu art. 2º, inciso III, ao definir os princípios norteadores da Educação do Campo, determina o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo (BRASIL, 2010). E refletimos sobre a formação de profissionais para a Educação do Campo com base em Vendramini (2007, p. 132), defensora da pedagogia para educadores do campo,¹⁰⁵ para quem as ações socioeducativas desenvolvidas pelos movimentos sociais, cooperativas, sindicatos, associações, dentre outras organizações sociais, têm grau de inovação e capacidade de mudança nos sujeitos e no meio em que os envolvidos vivem. Na compreensão da autora, a ação desses movimentos e organizações sociais, “sua forma de organização, de envolvimento social, de articulação com outras esferas da vida e outros sujeitos sociais tem permitido a reflexão sobre o sentido da escola”, e, por conseguinte, sobre toda a organização do sistema de ensino brasileiro: da Educação Básica à Universidade.

Vendramini (2007) alerta que, se por um lado, os movimentos e as demais formas de organização social envolvidas com a luta pela Educação do Campo, têm seus projetos de formação voltados para ações políticas, há que se reconhecer que tais ações, por si, são educativas e contribuem para o desenvolvimento técnico e educacional das populações do campo. No entender da Caldart (2004, p. 19) há grande desafio para os movimentos e organizações sociais vinculadas às questões do campo: “descentrar-se de suas demandas educativas específicas para pensar em um projeto de educação para o conjunto do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”. A autora defende que, a organização desse projeto educativo, revela necessidade de a escola do campo pensar o trabalho como princípio educativo e

¹⁰⁵ A Unioeste, nos campus de Cascavel e Francisco Beltrão, oferta o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo desde 2004. O grau obtido nesse curso é Licenciado em Pedagogia, com Habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos –, para atuação em assentamentos da reforma agrária, comunidades de resistência e outros espaços de atuação dos movimentos sociais do campo.

resgatar na sua prática cotidiana componentes da tradição pedagógica vinculada a processos de transformação social e de emancipação humana: princípios constantes na pedagogia freireana. Concordamos com as autoras e volvemo-nos um olhar para as experiências da Pedagogia da Alternância, cujo método foi importado da França, no final da década de 1960, com o objetivo de melhorar o nível econômico, cultural e social da população do campo.

Conforme Sobreira e Silva (2014), as experiências mais conhecidas da Pedagogia da Alternância desenvolvem-se nos Centros Familiares de Formação por Alternância, CEFFAs, localizados em vários Estados brasileiros. Mas, também, há experiências na Educação do Campo que, sem assumir a denominação CEFFAs, adotam a pedagogia da Alternância de tempo-escola e tempo-comunidade, como a Via Campesina no Rio Grande do Sul, ligada à Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa, FUNDEP, vinculada ao Instituto de Pesquisa da Reforma Agrária, ITERRA, além de programas do governo, como os Programas Projovem Campo – Saberes da Terra, Residência Agrária, Licenciatura da Educação do Campo, dentre outros. As considerações das autoras revelam que há proximidade entre os princípios da Pedagogia de Paulo Freire e os da Pedagogia da Alternância: humanização e educação emancipatória, por exemplo.

Compreende Sobreira e Silva (2014) que a prática pedagógica realizada com base nos princípios dessas pedagogias potencializa as experiências brasileiras de formação e consolida as bases de produção do conhecimento, cuja vida é um dos seus elementos primordiais. Explicam as autoras que os conhecimentos gerados da realidade vivida por crianças e jovens são sistematizados e aprofundados no processo de formação escolar, de forma a contribuir e a orientar os processos de desenvolvimento dos educandos e de suas realidades culturais e socioeconômicas: são experiências vivas, dinâmicas e em permanente (re)construção.

Na compreensão de Ribeiro (2008, p. 36), a Pedagogia da Alternância articula prática e teoria em uma práxis realizada em tempos-espços alternados entre escola e propriedade rural, comunidade, assentamento, acampamento ou outras formas de movimentos sociais. Todavia, a autora manifesta-se interrogativa quanto à presença dessas organizações/entidades na Educação do Campo que, a seu ver, retiram parte da responsabilidade do Estado pela formação de crianças e jovens, o que pode ser visto como ressignificação da garantia do direito à educação: estado mínimo (concepção liberal) atribui à sociedade civil parte de suas responsabilidades

intrínsecas. E argumenta que “a diminuição do tempo de estudo e a ausência de professores licenciados pode significar, ainda, o aligeiramento e a consequente desqualificação da formação oferecida aos filhos dos trabalhadores do campo”.

O movimento de construção da Educação do Campo requer a formação de professores(as) para atuação em diferentes espaços educativos, argumenta Martins (2009). Mas, há necessidade de formação específica do(a) educador(a) da escola do campo, defendem Fernandes e Molina (2005), por entender que parte desse ideário é algo novo na cultura e na educação brasileira. Afirmam as autoras:

Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo. (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 22).

É necessário incluir na agenda da educação nacional, a começar pela própria escola, uma reflexão sobre qual o perfil do profissional de educação que a Educação do Campo precisa e como se encaminha essa formação. Um dos caminhos, indicado por Fernandes e Molina (2005), é analisar como os(as) educadores(as) são formados no interior do movimento de construção da Educação do Campo e como essa formação pode ser organizada em programas e firmada em políticas públicas de formação específicas, sem que o Estado se exima de sua responsabilidade pela formação de docentes, em especial, para atuação na Educação Básica. As expectativas recaem sobre os cursos de licenciatura de Pedagogia para a formação de Educadores da Educação do Campo. Quiçá, alcancem êxito tais cursos e que se encaminhem a fim de possibilitar o(a) licenciado(a) à compreensão sobre o significado do educador do campo, o lugar da escola do campo e o tipo de ser humano que ela precisa ajudar na sua formação e como esse(a) educador(a) pode contribuir para a formação dos novos sujeitos sociais que, paulatinamente, veem se constituindo no espaço agrário brasileiro, o campo. Outra expectativa da Educação do Campo é o reconhecimento, por parte de MEC, da atuação dos CEFFAs como escolas regulares de oferta do Ensino Fundamental às populações camponesas.

No encerramento dessa seção, lembramos que o conceito de sustentabilidade e suas dimensões, abstraído do conceito de desenvolvimento sustentável (Relatório Brundtland, 1991), e o conceito de diversidade (art. 2º, Decreto nº 7.352/2010), ao preconizarem o estabelecimento de novas relações entre os seres humanos e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas, devem ser

contemplados na organização dos conteúdos curriculares da Educação do Campo. Tais conteúdos, necessariamente, passam pela compreensão sobre o significado de Educação Ambiental que, na Lei Estadual nº 17.505/2013 (art. 2º), define-se como

[...] processos contínuos e permanentes de aprendizagem, em todos os níveis e modalidades de ensino, em caráter formal e não-formal, por meio dos quais o indivíduo e a coletividade de forma participativa constroem, compartilham e privilegiam saberes, conceitos, valores socioculturais, atitudes, práticas, experiências e conhecimentos voltados ao exercício de uma cidadania comprometida com a preservação, conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, para todas as espécies. (PARANÁ, 2013, s.p., documento *online*).

Por fim, manifestamo-nos concordantes com Silva e Mendes (2005) de que a prática para o desenvolvimento sustentável é uma dimensão fundamental que precisa ser construída a partir de espaços locais, democráticos e participativos, a fim de que possa alcançar o conjunto da sociedade. Essa prática pode gerar impactos amplos tanto no campo como na cidade, impactos globais e articulados em todos os setores das atuais sociedades. Porquanto, a escola do campo pode iniciar sua luta local pelo desenvolvimento rural sustentável com a expectativa de alcançar o conjunto da sociedade. Para tal, basta articular-se com outros segmentos sociais e promover a interdisciplinaridade no conjunto de suas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO: UM CAMINHO A SEGUIR

Os fundamentos teórico-metodológicos, apontados por Moreira (2002), Gil (2008) e Bardin (2011), consubstanciam o traçado do percurso metodológico de nosso estudo sustentado no método dialético.

A escolha desse método reside no fato de buscarmos uma compreensão sobre o assunto e o tema escolhidos, concebidos como fatos ou fenômenos sociais que impulsionam à busca pelo conhecimento da verdade. Nessa concepção, pensamos que os fatos ou fenômenos sociais não podem ser entendidos se considerados de forma isolada, afastados das influências políticas, econômicas, culturais em seus respectivos contextos históricos.

A dialética, explica Gil (2008, p. 14), “fornece bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade”, bem como privilegia mudanças qualitativas e se põe “a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma”. Moreira (2002) contribui com seus esclarecimentos sobre a importância da dialética em pesquisa de abordagem qualitativa. O autor afirma ser a dialética fundamental nesse tipo de abordagem de pesquisa, principalmente quando foco é a interpretação de dados com ênfase na subjetividade e na perspectiva de compreensão do informante. Por tal razão, esse foi o método considerado mais indicado, dado a abordagem e o conhecimento a que nos propomos a atingir nesse estudo.

A opção pelo procedimento de investigação centrado no método monográfico se relacionou ao método de abordagem, dialético, e à abrangência e profundidade pretendidas. Nesse sentido, realizamos pesquisa exploratória,¹⁰⁶ com característica de estudo de caso,¹⁰⁷ com espacialidade constituída por pesquisa de campo.¹⁰⁸

A relação da investigadora com a instituição educacional e com os sujeitos caracterizou o estudo como pesquisa não participante. A investigadora, nesse caso, não atua profissionalmente no Colégio Estadual do Campo Maralúcia e não reside na comunidade do Distrito de Maralúcia, Medianeira-PR.

¹⁰⁶ “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. (GIL, 2008, p. 27).

¹⁰⁷ Estudo de caso “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]”. (GIL, 2008, p. 57-8).

¹⁰⁸ A pesquisa de campo procura aprofundar questões propostas sem preocupação com a distribuição das características da população. (GIL, 2008, p. 57).

A escolha desse Colégio Estadual do Campo Maralúcia e, por conseguinte, da comunidade, associou-se ao interesse em adquirir conhecimento e correlacioná-lo à concepção de Desenvolvimento Rural Sustentável que, em hipótese, permeia a concepção de Educação do Campo expressa nas DCE (PARANÁ, 2006).

Como procedimento para aproximação do conhecimento já elaborado sobre o tema/assunto, fizemos revisão de literatura em busca de fundamentos teóricos e, para tal, utilizamos procedimentos característicos de levantamento bibliográfico,¹⁰⁹ cujo foco constituiu-se em torno da Educação do Campo, política de formação dos professores da Educação Básica e professores de LEM, Espanhol, desenvolvimento rural sustentável e a sistemática de ensino do CELEM. A legislação educacional nacional e do Estado do Paraná, construída no período de 1985-2015, forma a periodicidade e a extensão da pesquisa documental.

A formação do campo de estudo, Colégio Estadual do Campo Maralúcia, ocorreu pelo contato pessoal com a diretora, quando, em conversa informal, expomos o projeto e obtivemos autorização para realizara a pesquisa.

A realização da pesquisa de campo ocorreu entre os meses de junho de 2015 a junho de 2016 e teve como objeto de estudo o Espanhol do CELEM e como sujeitos uma (1) professora de LEM Espanhol e doze (12) estudantes do Curso Básico de LEM Espanhol no CELEM. Esses sujeitos foram informados dos objetivos da investigação, sobre a preocupação em resguardar suas respectivas identidades e manter os princípios éticos de pesquisa com seres humanos.¹¹⁰ Posteriormente, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3).

Os dados gerados e coletados na pesquisa de campo que realizamos foram caracterizados como de natureza primária¹¹¹ e secundária.¹¹²

Os secundários se originaram no levantamento bibliográfico e na pesquisa documental, em materiais publicados em livros e periódicos, na forma convencional ou por meio da internet. Coletamos os dados primários por meio da aplicação de

¹⁰⁹ O levantamento bibliográfico se caracteriza por um mapeamento de quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o tema e/ou problema da pesquisa. (GALVÃO, 2010).

¹¹⁰ Observadas as diretrizes do Conselho Nacional de Saúde: Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que trata dos princípios éticos da pesquisa com seres humanos. (BRASIL, 2012a).

¹¹¹ Conforme Gil (2008), os dados de natureza primária são aqueles que não foram ainda coletados e/ou analisados e que se encontram em posse do pesquisador.

¹¹² Na explicação de Gil (2008), os dados de natureza secundária são aqueles que já sofreram algum tipo de análise e que ainda podem ser úteis para novos estudos e novas análises com abordagens diferentes sobre o tema/assunto que dizem respeito.

questionário¹¹³ à professora docente (Apêndice 1) e aos estudantes (Apêndice 2) de LEM Espanhol no CELEM do Colégio, campo do estudo.

Para a interpretação dos dados gerados tomamos como referência a análise de conteúdo definida por Bardin (2011, p. 38), como “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens”. Explica a autora que análise de conteúdo constitui-se em uma das técnicas mais comuns na investigação empírica, usada em diferentes ciências humanas e sociais, que propicia um leque de situações de análises adaptáveis ao problema que o pesquisador procura resolver. Para utilizá-la, a autora propôs a estruturação de um plano de análise que segue três fases que, em resumo, são: (i) fase da pré-análise, (ii) fase da análise e (iii) fase da inferência, fase da análise final.

A fase da pré-análise (i) consiste na exploração do material para análise, auxiliar na interpretação dos dados. Na fase inicial, de organização do material a ser examinado, estabelecemos contato com a temática, leitura geral dos instrumentos de coleta e geração de dados. Essa fase consistiu em uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2011, p. 96) de todo o material selecionado. Conforme a autora, essa leitura, pouco a pouco, torna-se mais objetiva e precisa. Propomos, então, uma primeira leitura da legislação educacional firmada à luz da LDB/1996 pelos governos nacional e estadual, CNE e CEE, e de autores que abordam as questões da pesquisa: políticas de formação de professores para a Educação Básica e política de formação de professores em Língua Estrangeira Moderna, Espanhol, políticas da Educação do Campo, emanadas da União, MEC e do CNE, e Política do Paraná acerca da ação do ensino de LEM Espanhol por meio do CELEM.

Conforme Bardin (2011), a fase da análise (ii) consiste em uma leitura mais atenta de todo o material, na tentativa de abstrair significados e organizar os conteúdos e as categorias analíticas. Nessa fase, destacamos parte do material pré-selecionado para a leitura flutuante na fase da pré-análise (i), e aprofundamos a análise apenas do material que contribuiu para darmos respostas às questões propostas no estudo.

Na fase de análise, elaboramos os dois (2) questionários mencionados, compostos por questões abertas e fechadas, que serviram para a coleta de dados.

¹¹³ Conforme Gil (2008) pode-se definir questionário como uma técnica de investigação, composta por questões que são apresentadas por escrito às pessoas, cujo objetivo principal é o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, dentre outras.

Cada um deles compôs-se por cinco (5) questões e cada questão foi desdobrada em proposições de perguntas, as quais compuseram três (3) blocos de análise, como exposto no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Blocos de análise, questões e proposições dos questionários

BLOCO DE ANÁLISE	APÊNDICE 1 (professora)		APÊNDICE 2 (estudantes)	
	QUESTÃO	PROPOSIÇÃO	QUESTÃO	PROPOSIÇÃO
Perfil sociocultural e etário dos sujeitos da pesquisa	Questão 1	a, b, c, d	Questão 1	a, b, c
	Questão 2	a, b, c, d, e, f	Questão 2	a, b
	Questão 3	a, b, c, d, e	Questão 3	a, b, c, d
Prática educativa de Espanhol no CELEM	Questão 4	a, b	Questão 4	a, b
	Questão 5	a, b, c, d, j, l	Questão 5	a, b, h
Interdisciplinaridade e prática educativa de Espanhol no CELEM	Questão 5	e, f, g, h, i, k	Questão 5	c, d, e, f, g, i

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A fase da inferência (iii), da análise final, baseia-se em significações de frases e palavras que esclarecem comportamentos e opiniões dos sujeitos investigados, menciona Bardin (2011). Nessa fase, as tentativas de interpretação remetem ao referencial teórico, cujo embasamento possibilita o pesquisador, pelas hipóteses/inferências, chegar ao significado daquilo que se encontra nos discursos manifestados dos sujeitos da pesquisa e que revelam suas concepções, crenças e significações sobre Educação Ambiental na perspectiva de Desenvolvimento Rural Sustentável, Educação do Campo, políticas de formação dos professores, política de formação de professores de LEM, Espanhol, ensino dessa língua no CELEM em correlação com as políticas públicas de Educação do Campo e Educação Ambiental do Estado do Paraná. Nessa fase foram dimensionadas, por similaridade segundo o interesse do bloco de análise, e mensuradas as respostas atribuídas às questões propostas nos questionários. Nessa fase reunimos informações e compomos uma síntese dos resultados apurados em nosso encontro com a realidade do Colégio Estadual de Campo Maralúcia e da comunidade maralucense.

CAPÍTULO 4 – ESCOLA DO CAMPO: UM ENCONTRO COM A REALIDADE

Nesse capítulo apresentamos o Colégio Estadual do Campo Maralúcia que constitui o campo de investigação de nosso estudo, o qual teve por objetivo geral propor uma articulação entre formação de professores de Espanhol, Educação do Campo e Educação Ambiental na perspectiva de Desenvolvimento Rural Sustentável para propiciar a construção de uma prática de ensino e aprendizagem de Espanhol interdisciplinar e significativa para os sujeitos camponeses.

A partir de dados e informações coletadas nesse campo de estudo, traçamos o perfil dos sujeitos da amostra – uma (1) professora do LEM Espanhol atuante no CELEM e doze (12) estudantes do curso básico de Espanhol do CELEM – e discutimos os resultados alcançados na pesquisa exploratória, estudo de caso.

Esse capítulo divide-se em três seções. Na primeira seção, brevemente, comentamos sobre a constituição da Educação do Campo no Distrito de Maralúcia, Medianeira-PR. Na sequência, tratamos da prática educativa do CELEM a partir da visão dos sujeitos do estudo, e, por fim, sob uma perspectiva teórico-metodológica, analisamos dados e informações em nosso encontro com a realidade.

4.1 ESCOLA DO CAMPO MARALÚCIA: EXPLORAÇÃO DO CAMPO DO ESTUDO

No distrito de Maralúcia, município de Medianeira, Paraná, encontramos duas instituições educacionais de administração pública que ocupam o mesmo espaço físico, de forma consorciada e cooperativa: a Escola Municipal São Luiz, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a administração municipal, e o Colégio Estadual do Campo Maralúcia, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sob a administração do Estado do Paraná.

Essas duas instituições escolares, em 2016, reúnem quatorze (14) turmas de Educação Básica e atendem cento e noventa e nove (199) estudantes.

Especificamente, nos detemos no Colégio Estadual do Campo Maralúcia que, em 2016, compõe-se de quatro (4) turmas do Ensino Fundamental, as quais reúnem setenta e dois (72) estudantes, e três (3) turmas de Ensino Médio que atendem quarenta e seis (46) estudantes, e uma (1) turma composta por doze (12) cursistas que frequentam o Curso Básico de Língua Espanhola, ofertado por meio do CELEM. São esses doze (12) estudantes e uma (1) professora, os sujeitos de nosso estudo.

A seguir, pautamos elementos da história e da prática educativa da Língua Espanhola no CELEM do Colégio Estadual do Campo Maralúcia.

4.2 PRÁTICA EDUCATIVA DE ESPANHOL NO CELEM

No Colégio Estadual do Campo Maralúcia, conforme seu Projeto Político Pedagógico, PPP, há oferta de cursos básico e de aprimoramento do Espanhol. O Curso Básico tem por objetivo oportunizar a iniciação do conhecimento sobre a Língua Espanhola para estudantes e funcionários da instituição e membros da comunidade. O Curso de Aperfeiçoamento se destina a esse mesmo público-alvo que já concluiu o Curso Básico no CELEM e tem como objetivo aprofundar o conhecimento na língua espanhola na escrita e conversação, em nível mais avançado. Esses cursos são organizados anualmente, contemplam o total de cento e sessenta (160) horas, distribuídas em quatro (4) horas semanais, concentradas em um único dia da semana para facilitar o acesso para os cursistas.

No Projeto Político Pedagógico há sugestão de um caminho metodológico para o ensino da Língua Espanhola. Dentre outros procedimentos, esse caminho deve contemplar leitura e interpretação de textos, atividades que remetem, sempre que possível, a perspectiva interdisciplinar e vinculadas a temas que tenham relação com o universo de interesse dos cursistas com a finalidade de possibilitar o aprendizado da Língua Espanhola e desenvolvimento interpessoal pela troca de experiências com falante da língua-alvo. A avaliação da aprendizagem ocorre de maneira processual, diagnóstica e formativa e o resultado esperado no final do curso é que o(a) concluinte tenha domínio da fala, da escrita e da leitura na língua-alvo.

Nesse Colégio, reservada a obrigatoriedade da Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio, a implantação do curso de Língua Espanhola no CELEM foi motivada pelo destaque do distrito de Maralúcia no turismo rural na região oeste do Paraná, inserido na rota do polo turístico das Cataratas do Iguaçu, com apoio da Hidrelétrica de Itaipu Binacional. A inserção no *trade* turístico do Oeste do Paraná oportuniza ao falante em Espanhol ingressar no mundo do trabalho local.

Na época da implementação do CELEM, em 2008, os participantes dos cursos encontravam trabalho na comunidade local, mais especificamente, no complexo turístico formado pelo Paraíso das Orquídeas – pousada, *camping* e área de lazer rural, atividades próprias do turismo rural. Ainda que modestamente, esse

complexo contribuía para a permanência da população campesina, para o desenvolvimento rural do próprio Distrito de Maralúcia e motivava a frequência nos cursos ofertados pelo CELEM. Em função da desativação de parte considerável desse *trade* turístico, Maralúcia perdeu vários postos de trabalho e o CELEM sentiu diminuída a procura por seus cursos.

Na análise comparativa, conforme dados coletados na pesquisa de campo, em 2012, o CELEM do Colégio Estadual Maralúcia contava com trinta e cinco (35) estudantes frequentes do Curso Básico de Espanhol e treze (13) frequentes no curso de Aprimoramento, dentre os quais, cinco (5) pessoas da comunidade sem vínculo com matrícula/frequência nos cursos regulares, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Em 2016, constatamos frequência de apenas doze (12) estudantes do Curso Básico – quatro (4) do gênero masculino e oito (8) do feminino, todos na faixa etária entre 10 e 20 anos. Dentre esses, onze (11) estão regularmente matriculados concomitantemente no Ensino Fundamental – 8º e 9º anos –, e um (1) no 2º ano do Ensino Médio.

Com base na atual realidade, não encontramos matrícula/frequência de pessoas da comunidade de Maralúcia no Curso Básico de Espanhol do CELEM, o que reduziu nossa possibilidade de análise sobre a importância do ensino de Espanhol nessa comunidade que, por sua localização geográfica, situa-se em uma zona em que ocorre intenso contato entre línguas, Português e Espanhol, pela proximidade do Oeste do Paraná com os vizinhos países, Argentina e Paraguai, que têm o Espanhol como língua oficial.

Na sequência, pautamos a prática educativa de Língua Espanhola no CELEM a partir da visão da professora, uma profissional residente em Medianeira e que se desloca semanalmente da cidade para o distrito com a finalidade de atender estudantes do Curso Básico de Espanhol no CELEM de Maralúcia.

4.2.1 Prática Educativa de Espanhol no CELEM na voz da Professora

Na composição dessa seção elegemos questões propostas no questionário (Apêndice 1, professora) que se relacionam especificamente à prática educativa do Espanhol no CELEM e reservamos outras para análise posterior na próxima seção.

Iniciamos com breve caracterização da professora de Espanhol do CELEM do Colégio Estadual do Campo Maralúcia. Trata-se de uma profissional formada em

curso de licenciatura plena em Letras/Espanhol, que atua na área da educação há oito (8) anos e tem igual tempo de experiência profissional no ensino de LEM pela sistemática do CELEM. Em 2016, iniciou sua trajetória como docente da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Essa profissional tem computador com acesso à *internet* em sua residência e facilitado acesso à *internet* no trabalho.

A partir dessa breve caracterização, nosso interesse se voltou às respostas das proposições “c” e “d”, quinta questão (Apêndice 1), sobre a oferta do ensino de Espanhol pelo CELEM do campo, isto é, se CELEM no contexto de Educação do Campo atende os objetivos da disciplina de Espanhol (proposição c), e sobre a participação da professora em cursos de formação continuada (proposição d).

Na opinião de nossa respondente, o ensino de LEM no CELEM “*não atende*” os objetivos da disciplina de Espanhol. Essa percepção surgiu, especialmente depois de sua participação em cursos de formação continuada em que se discutiu a prática docente de LEM no CELEM, em simpósios de Língua Espanhola, com foco voltado para o ensino de línguas a partir da teorização sobre gêneros discursivos e textuais. A docente registrou que tais simpósios oportunizaram reflexões, as quais permitiram que “*eu olhasse de outra maneira para meus alunos, tentando entender ao máximo suas necessidades em relação ao conhecimento científico*”.

Na quinta questão, proposição “j”, que indagou sobre fator(es) mais influencia(m) no ensino de LEM/Espanhol no CELEM da Escola do Campo, a professora acredita que um dos fatores de maior influência está relacionado à falta de opção por cursos livres com oferta de outras LEM. Aqui, também é sentida a falta de condições para viabilizar o deslocamento do estudante à cidade para frequência em cursos livres de LEM. Porém, a matrícula facultativa na disciplina de Língua Espanhola com inclusão na matriz curricular do Ensino Médio ou na sistemática de CELEM requer um trabalho de motivação para sensibilizar e estimular os estudantes à opção, o que resultaria em maior demanda para os cursos do CELEM. Além disso, a comunidade local também precisa ser estimulada a aprender Espanhol no CELEM.

Esse pensamento é completado pela professora na resposta da proposição “l”, quinta questão, que investigou sobre alguma experiência marcante (de maneira positiva), ocorrida na sua formação de nível básico, que despertou interesse na formação profissional como professora de LEM, Espanhol. A respondente registrou: “*No 3º ano do E.M. despertei interesse em fazer curso de língua inglesa, por meus pais não terem condições de pagar o curso, comecei a fazer o de espanhol. Gostei*

muito, pois percebia um encantamento nos olhos da minha professora ao nos ensinar. Isso fez com que eu tivesse vontade de ser professora". Assim, motivada por tal encantamento, sua opção foi pelo curso de licenciatura em Letras/Espanhol. Porém, em respostas às proposições "a" e "b", quinta questão, que indagaram sobre o curso de graduação e a preocupação de formar professores para a Educação do Campo (proposição a), bem como a preocupação de formar professores de Espanhol (proposição b), nossa respondente informou que no curso concluído em 2004, não percebeu preocupação com a formação de professores para atuação na Educação do Campo, sequer com a formação de professores de Espanhol para esse ou outro contexto de atuação. Essa informação contraria nosso entendimento inicial de que as reflexões na área da educação, especialmente na Educação do Campo, começam a ser pensadas/ articuladas desde a formação inicial, seguem ao longo do exercício da docência e na formação continuada dos professores. Mas, é preciso lembrar que a Educação do Campo consiste em um projeto de educação ainda em processo de construção que, na compreensão de Caldart (2009, p. 40), nasceu como "contrapontos de práticas, construção de alternativas, de políticas" firmando-se como "crítica projetiva de transformações" da proposta de educação rural. Por tal razão, parece-nos que a Educação Superior teria muito a contribuir, especialmente na formação de profissionais para atuação na Educação do Campo.

Na seção seguinte pautamos a prática educativa de Espanhol no CELEM a partir das respostas dadas pelos estudantes para a quarta questão, proposições "a" e "b", e quinta questão, proposições "a", "b" e "c" do questionário (Apêndice 2).

4.2.2 Prática Educativa de Espanhol no CELEM na voz dos Estudantes

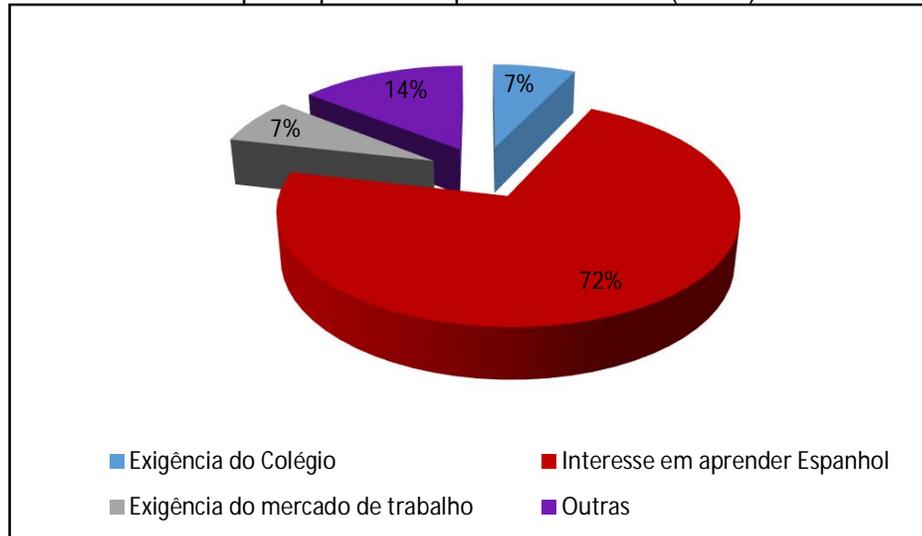
No campo de nosso estudo, diante da decadência do fluxo de turistas para o Distrito de Maralúcia, entre os sujeitos do estudo, investigamos possíveis razões para a escolha e frequência no Curso Básico de Língua Espanhola do CELEM, mais especificamente tratamos das respostas dadas à proposição "a", quinta questão do questionário (Apêndice 2, estudantes), que indagou qual a principal razão para a frequência às aulas de Espanhol no CELEM de Maralúcia, tendo como alternativas de resposta as seguintes alternativas: (i) exigência do Colégio, (ii) exigência do mercado de trabalho, (iii) interesse em aprender Espanhol e (iv) outra(s), qual(is). A compilação das respostas nos permitiu observar variadas razões, que as reunimos

no Gráfico 1, em cuja análise notamos que o interesse em aprender Espanhol motivou 72% dos sujeitos de nossa pesquisa. Outras razões para a frequência no Curso Básico de Língua Espanhola estão relacionadas à exigência do Colégio (7%) ou exigência do mercado de trabalho (7%).

Na opção ‘outras’, a matrícula/frequência no curso de Espanhol do CELEM está relacionada à exigência da família, falante de Espanhol, ou ao interesse em aprender mais sobre outra língua (14%).

Atribuímos a expressão ‘influência do Colégio’ ao trabalho de motivação, do qual se referiu a professora, realizado pelo Colégio Estadual do Campo Maralúcia para manter os cursos de LEM no CELEM.

Gráfico 1 – Razão para aprender Espanhol no Celem (em %)



Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016).

O interesse pelo aprendizado da Língua Espanhola também foi constatado no estudo de Callegari (2012), em sua investigação com estudantes dos Centros de Línguas do Estado de São Paulo, espaços esses que foram ocupados pelo Estado para atender as exigências da Lei nº 11.161/2005.

Na quinta questão, proposição “b”, investigamos sobre alguma experiência marcante (de forma positiva) que possa ter ocorrido durante a fase de escolarização e que tenha despertado interesse em aprender Língua Espanhola. Nas respostas dos participantes de nossa pesquisa contatamos diferentes relatos. Resumidamente, esses sujeitos revelaram sentir necessidade de aprender Língua Espanhola a partir da participação em jogos eletrônicos, pelo fato de gostar de ler literatura e traduzir

músicas escritas originalmente em Espanhol, por influência do Colégio, de amigos e do grupo religioso e pelo fato de o Espanhol ser uma língua usada comumente nas interações com membros da família.

O ‘gostar’ de ler e traduzir músicas e usar a Língua Espanhola em interações com familiares nos remete à ideia de línguas contatos, cuja familiaridade desperta interesse e incentiva o aprendizado da língua estrangeira, argumenta Junger (2005). Nesse caso, mais especificamente sentimos a influência da política nacional de integração linguística – Português e Espanhol – firmada no Protocolo Mercosul Educação/1991, e da política econômica firmada nas relações da população residente nessa região fronteiriça do Oeste do Paraná com os mercados dos países vizinhos, Argentina e Paraguai.

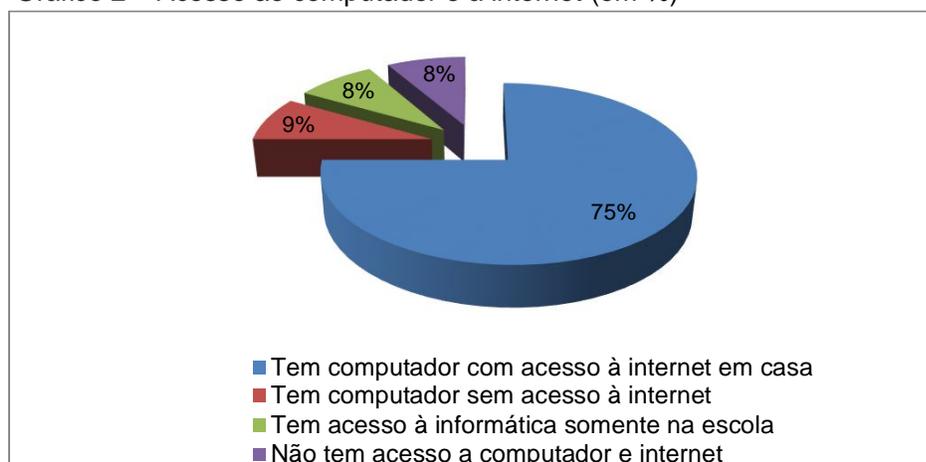
Em que se pese a expressão ‘a influência do Colégio’, encontrada nos relatos dos participantes, tal expressão não foi atribuída à obrigatoriedade da oferta de Espanhol no Ensino Médio, com matrícula optativa para o estudante (BRASIL, 2005), isso porque tal resposta foi registrada por um sujeito matriculado no Ensino Fundamental. Lembramos que, a exemplo de outros Estados brasileiros em que a obrigatoriedade, definida na Lei nº 11.161/2005, foi atendida pela oferta de Espanhol em Centros de Língua Estrangeiras Modernas, no Paraná, a oferta é no CELEM.

Porém, não apenas a forma presencial favorece o contato entre línguas desses estudantes, pois a familiaridade com a Língua Espanhola também provém da facilidade do contato possibilitado pelo computador e acesso à *internet*.

Na quarta questão, proposições “a” e “b” (Apêndice 2), investigamos sobre o acesso ao computador e *internet* (a), rádio, televisão e jornais (b). No Gráfico 2, notamos que 75% dos sujeitos investigados têm computador com acesso à *internet* em suas residências e 8% têm acesso ao computador e à *internet* facilitado na escola. Porém, 9% desses sujeitos têm computador sem acesso à *internet* e 9% não têm computador e nem acesso à *internet*. Complementarmente, verificamos que 53% desses sujeitos têm acesso ao rádio, 41% à televisão e 6% a jornais que tratam de temas ligados ao campo.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, Pnad, 2014, indica que 54,4% dos brasileiros e 54,9% dos domicílios têm acesso à *internet*. Na região Sul do país o índice chega a 83,2% do total de domicílio com acesso a *web*. A penetração da *internet* na área rural atinge 18,5% dos domicílios. Entre estudantes da rede pública 73,3% têm acesso facilitado e 97,2% da rede privada. (IBGE, 2014).

Gráfico 2 – Acesso ao computador e à internet (em %)



Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016).

Em relação à prática educativa do CELEM no Colégio Estadual do Campo Maralúcia, nas respostas registradas na quinta questão, proposição “i” (Apêndice 2), evidenciamos o que os sujeitos investigados mais apreciam na aula de Língua Espanhola no CELEM. As respostas foram compiladas e apresentadas no Gráfico 3.

O Gráfico 3 mostra que há maior interesse dos estudantes em conhecer os costumes e a cultura espanhola (25,4%), assistir filmes e jogar (15,9%), ouvir músicas (14,3%), estudar sobre a Língua, saber escrever e falar – linguística de Espanhol (12,7%), análise de texto em sala de aula (12,7%), conteúdos da aula (12,7%), assim como assistir vídeos (3,2%) e realizar trabalhos em grupos (3,2%).

Gráfico 3 – O que mais gosta na aula de Espanhol (em %)



Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016).

Na análise dessas respostas do Gráfico 3 encontramos pontos de inserção da prática educativa no caminho metodológico proposto no Projeto Político Pedagógico do Colégio que abriga o CELEM em estudo. A aula de Espanhol do CELEM contempla análise de textos, linguística da língua-alvo, trabalho de grupo e atividades relacionadas ao universo de interesse dos cursistas, como ouvir música, assistir filmes e vídeos e discutir temas relativos à educação na diversidade que se relacionam aos conteúdos de interesse dos cursista. Em relação à educação na diversidade, tal como proposta no PPP do Colégio, essa contempla reflexões sobre gênero e diversidade sexual, cultura afro-brasileira e temas pertinentes à educação ambiental, todos abordados na perspectiva de interdisciplinaridade.

Na próxima seção, discutimos a prática educativa de Espanhol no CELEM na perspectiva interdisciplinar e na proposta de articulação: formação de professores de Espanhol, Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável.

4.2.3 Interdisciplinaridade e Prática Educativa de Espanhol no CELEM

Nessa seção procuramos evidências de uma práxis educativa que contribua para a consolidação de práticas de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna, significativas para os sujeitos campesinos. Contemplamos respostas dadas para quinta questão dos respectivos questionários (Apêndices 1 e 2).

Nosso primeiro interesse se relaciona ao conhecimento da professora sobre a Política Nacional de Educação do Campo, suas definições princípios e perspectivas para a prática educativa, conforme Decreto nº 7.352/2010 (art. 2º).

Nesse sentido, a quinta questão, proposições “e” e “f” (Apêndice 1), investigou a opinião da professora sobre a observância desses princípios no Colégio Estadual do Campo Maralúcia (e) e a relação desses com sua prática docente no CELEM (f).

Os princípios da Política Nacional de Educação do Campo evidenciados na proposição “e” foram: respeito à diversidade do campo, formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, identidade da escola do campo, controle social da qualidade da educação escolar pela efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Em sua resposta, a professora registrou que tais princípios são ‘parcialmente’ observados no Colégio (proposição e) e mencionou que em sua prática de ensino de Espanhol, no CELEM (proposição f), a observação a tais princípios ocorre “na

medida do possível, fazemos trabalhos específicos sobre o campo e trocamos ideias entre as disciplinas". A expressão 'trocar ideias' se refere à participação da professora do CELEM nas reuniões do colegiado de professores do Colégio Estadual do Campo Maralúcia. No PPP do Colégio estão previstas cinco (5) reuniões anuais, sendo três (3) do Conselho de Classe para avaliar o desempenho escolar dos estudantes e duas (2) para (re)planejamento das ações educativas.

Na proposição "g", quinta questão, a identificação do problema ameaçador de maior impacto sobre as condições concretas de produção e de reprodução social da vida no campo evidenciou a percepção da professora sobre a "*desmotivação para continuarem no campo e na escola*" de Maralúcia. Conforme a professora, o Colégio tem preocupação em 'desmitificar a atrativa' vida na cidade, evidenciar e valorizar habilidades próprias do homem do campo: "*esse trabalho de mostrar que os alunos são capazes é feito continuamente*".

A proposição "h", quinta questão, indagou sobre a contribuição da escola na solução do problema ameaçador identificado pela professora. No seu entender, a escola pode sim ajudar a solucionar esse problema, à medida que "*podemos ajudá-lo a perceber sua capacidade*", o que contribui para elevar a autoestima dos discentes, por meio de estratégias educativas e interdisciplinares realizadas na escola como "*apresentação de trabalhos nas horas cívicas, Feira Saberes e Sabores do Campo, auto de Natal, semana do folclore [...]*".

No PPP, observamos que o Colégio oferece atividades complementares como treinamento em atletismo, aulas de violão e de teatro e literatura, que se destinam a desenvolver talentos entre seus estudantes. No Colégio há um grupo de danças que inclui, entre outras danças típicas, a dança flamenca com castanholas. A professora se identificou como incentivadora desse grupo e revelou que muitos trabalhos expostos pelos estudantes contam com a participação da comunidade local e visitação de convidados que moram tanto no campo quanto na cidade.

Nesse particular Martins (2009, p. 8) corrobora nossa reflexão ao defender que o envolvimento da escola com a comunidade se constitui como "um dos principais elementos que consolidam e dão solidez à prática da educação do campo", traduzindo-se como um "projeto de lugar e de sociedade que confere à Educação do Campo a essência de sua singularidade".

O Colégio do Campo Maralúcia incentiva e viabiliza a participação dos estudantes em promoções culturais e esportivas, realizadas na cidade, com reais

possibilidades de interação entre estudantes como, por exemplo, festival do folclore e jogos escolares e outras promoções das Secretarias Municipais de Cultura e de Esportes. Igualmente, incentiva e viabiliza a participação em eventos comunitários como festas e encontros sociais e educativos como, por exemplo, aqueles que promovam a Educação Ambiental, alguns dos quais foram listados pelos estudantes nas respostas do questionário, como mencionaremos a seguir. Lembramos a referência de Caldart (2009) sobre a origem do projeto de educação do campo e sua afirmativa de que esse projeto tem a ver com o protagonismo do homem do campo e com a pedagogia emancipatória que, para nós, tem sua base teórica alicerçada na formulação de Paulo Freire.

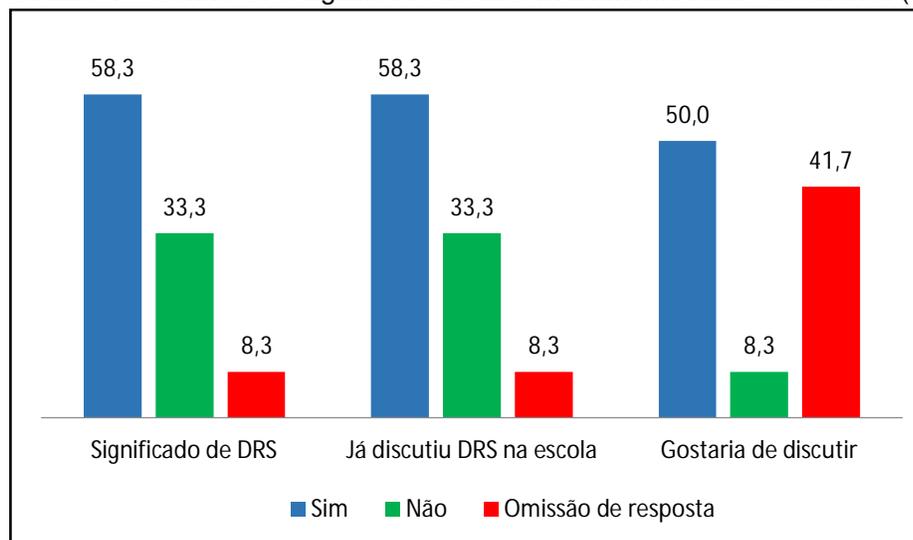
A proposição “i”, quinta questão, indagou sobre a existência e o interesse em uma página eletrônica ou *blog* de Espanhol do CELEM Maralúcia como veículo de participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. A professora informou que não há tal página/blog, apenas o *facebook* do Colégio que veicula notícias e fotografias de alguns eventos da escola e da comunidade. No contexto da prática desenvolvida do CELEM, a ideia de criação de um *blog* ou página redigida em Espanhol, pareceu acolhida pela professora que registrou: “[...] *Sim, porque pode ser uma forma de trocar ideais, materiais, experiências e obter mais conhecimento*”.

Por fim, nossa última proposição “k”, quinta questão, sobre pontos positivos e/ou negativos referentes às políticas públicas da Educação do Campo e à prática cotidiana da escola e do CELEM. Na expressão da professora, “*as políticas públicas deveriam contemplar uma escola com mais condições de serem trabalhadas aulas práticas em relação à realidade de campo, não somente a teoria que, na maioria das vezes, não contempla a realidade do campo, nem da língua espanhola*”.

Retomamos nossa concepção de interdisciplinaridade, a qual passa pelo viés que sustenta de nossa proposta de articulação entre formação de professores de Espanhol, Educação do Campo e Educação Ambiental na perspectiva de Desenvolvimento Rural Sustentável. Por esse viés é que pensamos nas proposições da quinta questão do questionário aplicado aos estudantes (Apêndice 2).

O Gráfico 4 reúne informações relativas à proposição “c” sobre o significado de desenvolvimento rural sustentável, DRS, discussões na escola e interesse em discutir esse assunto. Entre os respondentes, considerável parcela afirma conhecer o significado de DRS (58,3%) porque já discutiu esse assunto na escola (58,3%) e gostaria de discuti-lo (50,0%).

Gráfico 4 – Conhecer o significado de desenvolvimento rural sustentável (em %)

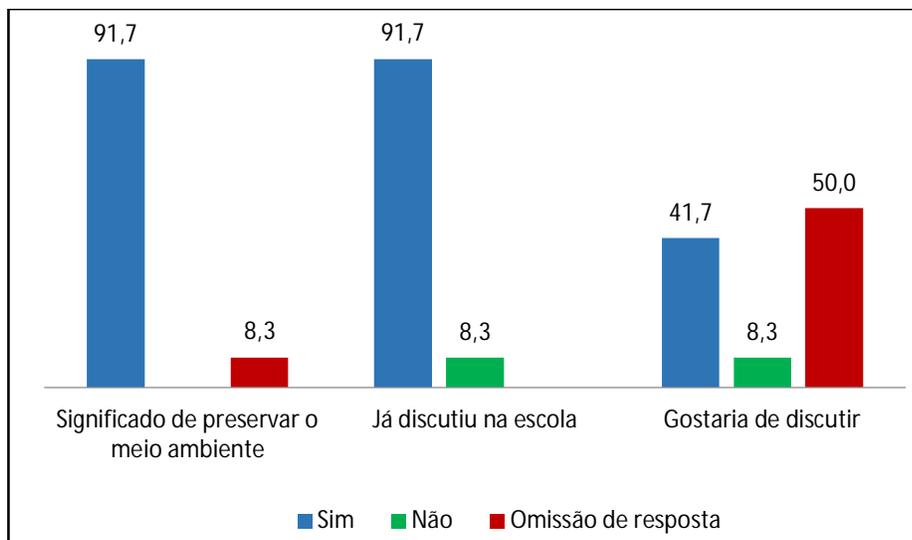


Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016).

Na análise comparativa quanto à questão ‘gostaria de discutir’ (Gráfico 4), constatamos que a ‘omissão de resposta’ reúne o maior número de estudantes que marcaram ‘não’ para o significado de DRS por não ter sido discutido tal conceito na escola. Ao contrário, o maior interesse em discutir o significado de DRS se concentra entre os que marcaram ‘sim’ para indicar que conheciam o que significa DRS pelas discussões realizadas no âmbito escolar. Essa constatação nos leva a crer que as práticas educativas desenvolvidas pela escola geraram experiências significativas para os sujeitos que dela participaram. Notamos, também, que, embora nem todos os sujeitos do gênero masculino evidenciaram conhecer o conceito de DRS, esses se revelaram mais propensos a discutir tal conceito em comparação com o gênero feminino. Com base no PPP do Colégio, uma hipótese que justificaria tal interesse é que grande parte desses meninos já trabalham em atividades da família campestre, e participam de eventos ligados a essas atividades como, por exemplo, Dia de Campo promovido pela Cooperativa Agroindustrial Lar, atividade de agricultura, ou pela Frimesa Cooperativa Central, ligada a pecuária leiteira.

No âmbito da Educação Ambiental, quanto ao significado de preservação do meio ambiente, proposição “d”, quinta questão (Apêndice 2, estudantes), notamos no Gráfico 5 que é reconhecido por grande maioria (91,7%) por ser tema já discutido na escola (91,7%). Mas, a ideia de retomar essa discussão se revelou pouco simpática (41,7%) e alcançou índice menor que ‘omissão de resposta’ (50,0%).

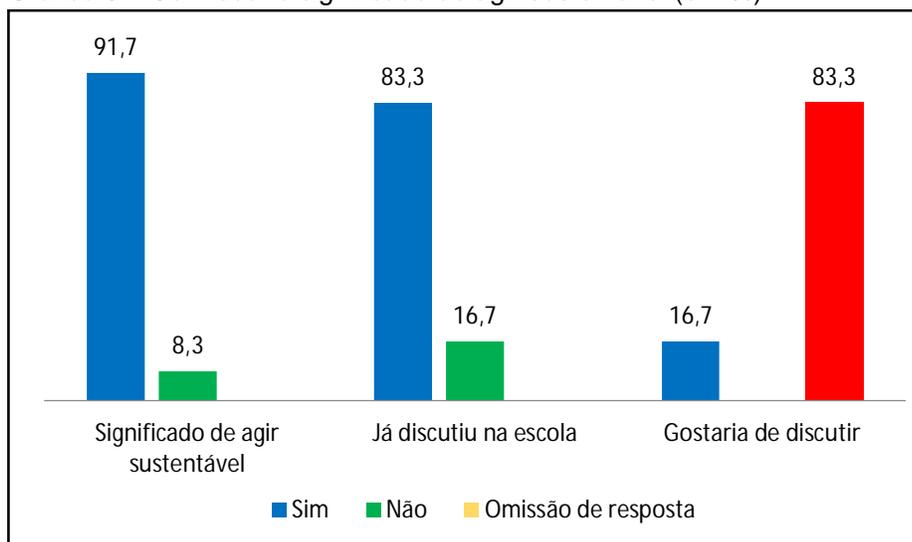
Gráfico 5 – Conhecer o significado de preservar o meio ambiente (em %)



Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016).

Em relação ao significado de agir sustentável, proposição “e”, quinta questão (Apêndice 2, estudantes), no Gráfico 6, observamos que poucos indicaram a opção ‘não’ (8,3%) para evidenciar desconhecimento de tal significado e pelo fato de ‘não’ ter sido abordado esse tema na escola (16,7%). Notamos também diferentes índices para a opção ‘sim’, ou seja, nem todos que afirmaram conhecer o significado de agir sustentável (91,7%), aprenderam em discussões realizadas na escola (83,3%). O que mais chamou nossa atenção foi o índice de ‘omissão de resposta’ (83,%) e o indicativo de pouco interesse em discutir o significado de agir sustentável (16,7%).

Gráfico 6 – Conhecer o significado de agir sustentável (em %)



Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016).

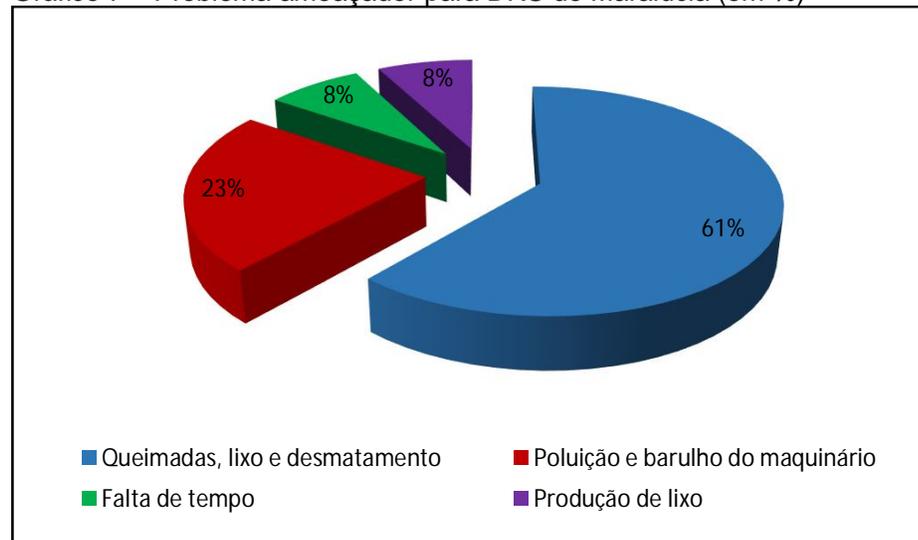
Na comparação de resultados (Gráficos 5 e 6), observamos que os mesmos estudantes que afirmam conhecer o significado de preservação do meio ambiente, proposição “d” (91,7%) também indicaram que conhecem o significado de agir sustentável, proposição “e” (91,7%). Ao que parece, o significado de preservar o meio ambiente (91,7%) teve maior abordagem na escola do que o agir sustentável (83,3%). A diferença de percentuais (91,7% e 83,3%) anotada no Gráfico 6 nos leva a questionar de onde vem esse aprendizado se todos os respondentes sempre estudaram no mesmo Colégio. Algumas hipóteses podem ser encaminhadas para análise. Primeiramente, lembramos que, em nosso encontro, o conceito de DRS e o significado de ‘agir sustentável’ não foram abordados textualmente, o que descarta a possibilidade de o aprendizado decorrer de nossa intervenção com os respondentes. A segunda possibilidade, ligada à complexidade do conceito de DRS e do significado de ‘agir sustentável’, pode advir da análise do PPP do Colégio, especialmente na caracterização das famílias. Conforme o documento, a maior parte dos estudantes de Maralúcia é filho de agricultores proprietários, arrendatários, boias-frias e diaristas rurais e urbanos. Alguns provêm de famílias proprietárias que pertencem ao Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná, Mastro,¹¹⁴ que obtiveram titularização da terra e se fixaram nas proximidades do Distrito. Disso podemos entender que maior aprendizado do significado de ‘agir sustentável’ provenha do contato dos estudantes com o Mastro e com a participação em eventos comunitários mencionados anteriormente.

A proposição “f”, quinta questão (Apêndice 2), teve por finalidade evidenciar maior compreensão da aplicação prática dos significados (conceitos) abordados nas proposições anteriores, cujas respostas foram registradas nos Gráficos 4, 5 e 6. Por isso questionamos na proposição “f”: qual o problema mais ameaçador que pode comprometer o desenvolvimento rural sustentável em Maralúcia, e, para solucioná-lo, quais contribuições podem vir da Escola, da comunidade e do próprio sujeito.

Na identificação, Gráfico 7, notamos estudantes que registraram mais que um problema como única resposta, sobressaindo-se queimadas, lixo e desmatamento (61%). Outros indicaram dois problemas concomitantemente, poluição e barulho de maquinários (23%) nas proximidades do Colégio, e outros ainda registraram apenas um problema na resposta como falta de tempo (8%) e produção de lixo (8%).

¹¹⁴ Sobre as atividades do Mastro, nas décadas de 1980 e 1990, ver dissertação de Leozil Ribeiro de Moraes Júnior, mestrado em História, Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon-PR, 2010.

Gráfico 7 – Problema ameaçador para DRS de Maralúcia (em %)



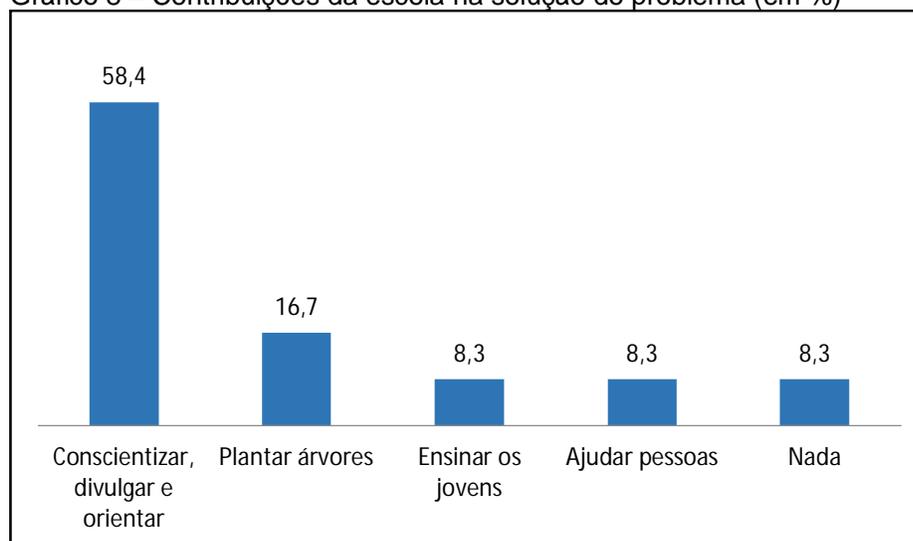
Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016).

Na análise do Gráfico 7, retomamos o questionário a fim de entendermos o significado de ‘falta de tempo’ e constatamos que, na sequência de respostas a essa proposição “f”, o estudante reafirma a necessidade de uns ajudarem os outros. Aí encontramos referência à dimensão social do conceito de sustentabilidade que, no entender de Sachs (2000) refere-se à melhoria da qualidade de vida da população, à equidade na distribuição de renda e à diminuição das diferenças sociais pela participação e organização popular.

Embutidos nessas respostas (Gráfico 7), percebemos indícios das dimensões do conceito de sustentabilidade: ética e política. Ora se o problema é de ordem ambiental – queimadas, desmatamento, lixo, poluição sonora – há que se lembrar de que a história da natureza não é só ecológica, também é social, ética e política. A dimensão ética da sustentabilidade se relaciona solidariedade intra e intergeracional; a dimensão política diz respeito a métodos/estratégias participativas que assegurem resgate da autoestima e pleno exercício da cidadania, esclarecem Caporal e Costabeber (2002). Entendemos que a “falta de tempo para uns ajudarem os outros” é uma questão ética e política que, por extensão, também é social.

Na solução do problema ameaçador que compromete o DRS de Maralúcia (Gráfico 7), no entender dos estudantes, a maior contribuição da escola (Gráfico 8) pode resultar de um trabalho voltado à conscientização, divulgação e orientação (58,4%). Plantar árvores (16,7%), ajudar as pessoas (8,3%) e ensinar os jovens (8,3%) também são contribuições importantes da escola.

Gráfico 8 – Contribuições da escola na solução do problema (em %)



Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016).

A reunião em uma mesma categoria de análise, “Educação Ambiental”, dos índices relativos à conscientização, divulgação e orientação (58,4%) ao ensinar os jovens (8,3%) resulta em um índice bastante representativo (66,7%) que pode ser concebido como sinalizador da percepção dos estudantes sobre a necessidade de a escola abordar temas relativos à Educação Ambiental. Nesse particular, reportamos-nos ao § 2º, do artigo 6º da Lei Estadual nº 17.505/2013 e sua definição de que a Educação Ambiental deve ser promovida em todos os níveis e modalidades do ensino formal como prática e princípio educativo contínuo e permanente, sendo desenvolvida de maneira integrada, interdisciplinar e transversal no currículo escolar e contemplada de forma que possibilite o engajamento da sociedade na preservação e conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente (inciso I e II) (PARANÁ, 2013), o que nos leva a crer que o curso de Espanhol, no CELEM, pode e deve contribuir com práticas educativas que oportunize a promoção da Educação Ambiental na escola do campo. Nessa compreensão, retornamos à proposta de Volpi (2008) para quem a formação do professor de LEM deve possibilitar-lhe maneira de melhorar seu fazer pedagógico, levando-o à busca de novos rumos para a compreensão da realidade e enfrentamento dos problemas sociais nela existentes.

O ‘plantar árvores’ registrado no Gráfico 8, na investigação minuciosa do questionário, parece se relacionar à campanha contra o desmatamento e a favor da proteção das nascentes, desenvolvida na comunidade maralucense no âmbito do projeto Cultivando Água Boa que é gestado pela Hidrelétrica de Itaipu Binacional e

desenvolvido em todos os municípios limieiros do Lago de Itaipu. Tal como observamos, o estudante do 8º ano que marcou tal resposta, posteriormente, evidencia preocupação com coleta seletiva de lixo e proteção dos recursos hídricos.

Quanto à contribuição da comunidade na solução do problema ameaçador que compromete o DRS de Maralúcia, no Gráfico 9, destacamos o sentido de ação coletiva e de estímulo à participação de todos em ações de Educação Ambiental (33,3%) como ‘unir para limpar ruas’, ‘não poluir’, recolher o lixo, unir para limpar (mutirão) ‘ajudar uns aos outros’ (25,0%), incentivar todos para cuidar do meio ambiente (16,7%).

Gráfico 9 – Contribuição da comunidade na solução do problema (em %)



Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016).

Na análise do Gráfico 9, entendemos que a ‘omissão de resposta’ (16,7%) e ‘nada’ (8,3%) pode ser feito pela comunidade para solucionar tal problema, merecem discussão, traduzida no sentido de responsabilidade coletiva. Essa discussão pode acontecer na escola ao longo de seu processo educativo e também mediada pelo CELEM por meio de atividades educativas presenciais em sala de aula ou integrada a programas de educação ambiental ou, ainda, com uso do recurso *online*, blog/página, por exemplo. Mais uma vez, o § 2º, do artigo 6º da Lei Estadual nº 17.505/2013 contribui com nossa discussão. No desenvolvimento de práticas educativas de Educação Ambiental, a citada Lei recomenda a promoção de “ações integradas aos programas de preservação, conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente” (inciso III) e inclui em sua recomendação “práticas que se voltem a

disseminar e democratizar de maneira ativa e permanente informações e práticas educativas socioambientais [...]” (inciso IV). (PARANÁ, 2013).

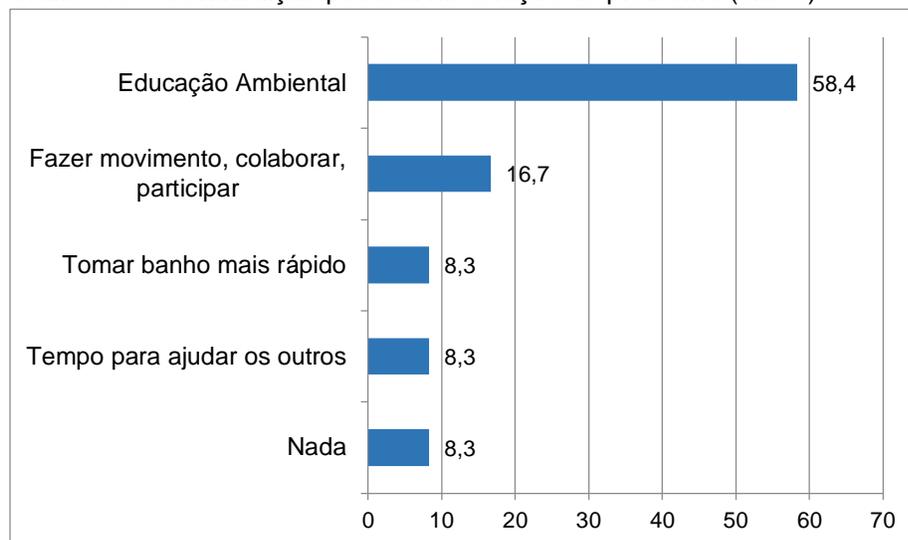
No desenvolvimento das práticas educativas torna-se relevante recorrermos ao conceito de territorialidade, que diz respeito ao espaço territorialmente ocupado pelo homem, e, daí pensarmos na dimensão ambiental da sustentabilidade, expressa por Sachs (2000), e na defesa de Silva e Mendes (2005) de que o cuidado se torna essencial para a preservação das condições de sobrevivência das espécies viventes no ambiente local, isto é, no espaço ocupado pelo homem. Todavia, esse cuidado é um ato de reponsabilidade coletiva da humanidade e, por tal, extrapola a concepção de território como espaço limitado por fronteiras e ocupações. No entender de Sachs (2000), o cuidar da Terra é uma responsabilidade de todos os seres humanos que vivem no planeta. A educação para o cuidar da Terra é uma questão emergente, defende Boff (2008).

Mas o cuidar da Terra, se pensado na dimensão ambiental com base na realidade de Maralúcia, cujas principais atividades econômicas são a agricultura e a pecuária leiteira, concordamos com Caporal e Costabeber (2002) que não significa apenas substituir insumos agroquímicos convencionais por insumos alternativos ecológicos ou orgânicos, ou aplicar anabolizantes para obter maior produtividade e rentabilidade na produção de leite, pois são medidas paliativas e agressivas que pouco ou quase nada contribuiu para a promoção da dimensão ecológica da sustentabilidade, àquela que trata da vida dos ecossistemas locais. Lembramos, ainda, que Silva e Mendes (2005) propõem claramente que a promoção do desenvolvimento sustentável local, pensado na dimensão econômica, não pode prescindir a todas as dimensões presentes no conceito de sustentabilidade.

Por fim, abordamos a contribuição pessoal e individual de cada estudante na solução do problema ameaçador que compromete o DRS de Maralúcia, cujas respostas aparecem no Gráfico 10.

As questões relativas à Educação Ambiental que se associa ao ‘ensinar os mais jovens’, ao ‘cuidado com o lixo no meio ambiente’, ‘não queimar’ ou poluir e plantação de árvores’ (58,4%) têm destaque. Também aparecem as questões relativas à organização, colaboração e participação em movimentos sociais (16,7%), tomar banho mais rápido (8,3%), ajudar os outros (8,3%) e não fazer nada (8,3%).

Gráfico 10 – Contribuição pessoal na solução do problema (em %)



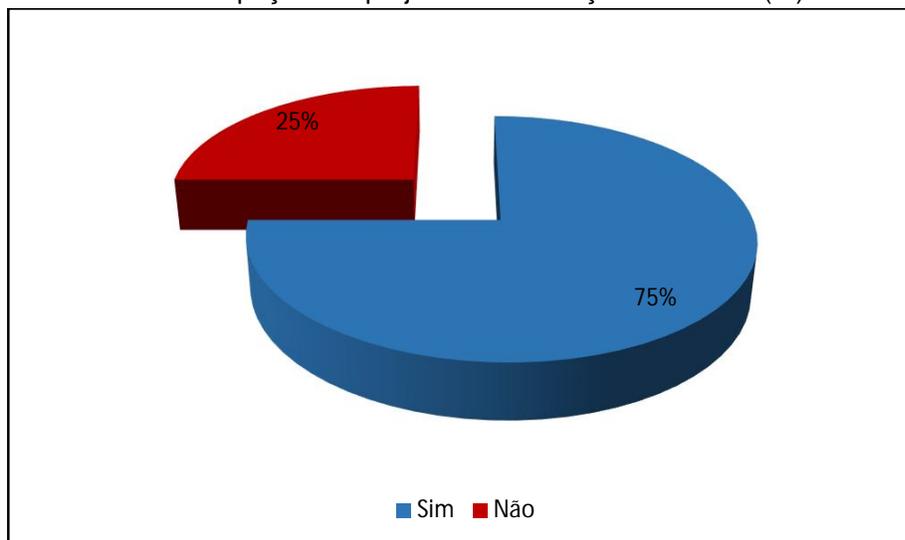
Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016).

Na análise do Gráfico 10, percebemos em várias respostas a presença da dimensão ecológica aliada às dimensões social, ética e política do conceito de sustentabilidade. Destacamos a resposta ‘ensinar os mais novos’, embutida na Educação Ambiental, que nos remete à dimensão cultural do conceito de sustentabilidade, o qual comporta saberes, conhecimentos e valores, tal como traduzem Sachs (2000) e Caporal e Costabeber (2002). É a dimensão que coloca o ponto de partida do desenvolvimento como espelho da ‘identidade cultural’ dos povos, das pessoas que vivem e trabalham nas comunidades rurais e urbanas, indica Sachs (2000). Na resposta do questionário, a estudante registrou o sentido de ensinar pelo exemplo, pelo modelo a ser seguido. Textualmente, escreveu: “*dar exemplo aos mais novos para que aprenda a fazer o jeito certo*”.

A proposição “g”, quinta questão do questionário (Apêndice 2, estudante), em relação às alternativas de resposta ‘sim’ ou ‘não’, desdobramos a descrição de vivência e respectiva de aprendizagem e a indicação de projetos para futuras participações e o porquê de cada indicação. Indagamos: Já participou na Escola ou na comunidade de Maralúcia da realização de um projeto de sustentabilidade e/ou de proteção do meio ambiente? Se a resposta for **sim**, descreva essa vivência e o que aprendeu com ela. Se a resposta for **não**, descreva em qual projeto gostaria de participar. Por quê? As respostas dessa proposição foram agrupadas no Gráfico 11. Na análise das respostas, contatamos que a maioria dos respondentes (75%) já participou de um tipo de projeto de sustentabilidade e/ou de proteção do meio

ambiente na escola ou na comunidade de Maralúcia.

Gráfico 11 – Participação em projetos de educação ambiental (%)



Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016).

Os principais projetos mencionados pelos estudantes foram: coleta seletiva de lixo, plantação de árvores e proteção das nascentes de rios, minas e córregos.

A coleta seletiva é um projeto desenvolvido em nível municipal com apoio da Prefeitura Municipal de Medianeira e da Hidrelétrica de Itaipu Binacional, operacionalizado pela Associação dos Agentes do Meio Ambiente, Assama, que semanalmente recolhe o material reciclável separado pela população de Maralúcia, seleciona e comercializa. O projeto plantação de árvores e proteção das nascentes de rios, minas e córregos é o Cultivando Água Boa que já mencionamos. Também a Associação de Pais, Mestres e Funcionários, APMF, do Colégio Maralúcia e a Associação de Moradores de Maralúcia desenvolvem um projeto de limpeza do rio Ocoy e plantação de árvores nas margens desse rio que se situa nas proximidades do Colégio. Informa o PPP que, com base na Agenda 21, as ações desse projeto buscam soluções para os problemas socioambientais do Distrito.

Quem não participou de nenhum projeto desenvolvido na comunidade (25%, Gráfico 11), foi incentivado a sugerir projetos relacionados à educação ambiental (proposição g, quinta questão, Apêndice 2). Os estudantes sugeriram sensibilização sobre prejuízos gerados por queimadas e desmatamento, projeto sustentabilidade e proteção do meio ambiente e projeto recolha de embalagens de insumos agrícolas.

Na análise comparativa, em relação às sugestões de projetos, notamos maior

preocupação por parte do gênero masculino em relação à sustentabilidade e à proteção do meio ambiente, sugerindo, inclusive, recolha de embalagens de insumos agrícolas que, conforme registro, teria a finalidade de “*diminuir a poluição ambiental*”. O gênero feminino mostrou interesse em participar de projeto sobre queimadas e desmatamento com a intenção de contribuir para divulgar os danos causados no meio ambiente, “*divulgar que é proibido queimar e desmatar*”, tal como escrito no questionário. Essas respostas revelam preocupação com a dimensão ecológica da sustentabilidade na perspectiva de uso de recursos naturais aliado à minimização de danos gerados que incidem sobre os sistemas de sustentação da vida, tal como explicam Caporal e Costabeber (2002), assim como quanto ao pilar ambiental do desenvolvimento sustentável, proposto por Sachs (2008), que engloba os sistemas de sustentação da vida como provedores de recursos e como recipientes para disposição de resíduos.

As visitas que fizemos à sede do Distrito, para tratar de nossa pesquisa de campo, permitiu-nos observar pequenos focos de queimadas, especialmente de lixo doméstico e folhas secas. Pareceria oportuno pensar em novas ações de Educação Ambiental com foco na coleta seletiva de lixo doméstico e técnica de compostagem, o que possibilitaria evitar esse tipo de queimadas e diminuir a poluição. Igualmente, a sugestão do estudante nos levou a pensar em uma campanha de divulgação e recolha de embalagens vazias de produtos agrotóxicos e agroquímicos a partir das regras da Lei nº 7.802/1989, regulamentada pelo Decreto nº 4.074/2002, que disciplina a responsabilidade compartilhada entre o Poder Público, agricultores, indústrias, distribuidores, revendedores, cooperativas e quanto à destinação pós-consumo das embalagens vazias de produtos tóxicos. O CELEM, juntamente com o Colégio, pode desencadear um movimento a favor do cumprimento dessa Lei com a participação de toda a comunidade de Maralúcia.

Resguardamos, para encerramento de nossa apresentação/análise sobre as questões propostas nos questionários, a proposição “i” (Apêndice 2) – sugestões para melhor a aula de Espanhol – com a intenção de correlacionar a práxis educativa da professora do CELEM com políticas públicas da Educação do Campo, interdisciplinaridade e possível expressão de interesse nas respostas dos(as) estudantes acerca da Educação Ambiental na perspectiva de Desenvolvimento Rural Sustentável. As respostas coletadas foram reunidas no Gráfico 12.

No Gráfico 12, a partir do registro dos estudantes, anotamos as sugestões

para as aulas de Espanhol (proposição “i”, Apêndice 2, estudantes) em comum com as respostas dadas pela professora às questões e proposições (Apêndice 1, professora): mais filmes, músicas, trabalhos em grupo, dinâmicas e aulas práticas (42,9%); não há necessidade de mudança no encaminhamento da aula (28,6%), sugestão para aula lúdica, fazer piada e diminuir conteúdos relativos à linguística do Espanhol (14,3%); intercâmbio cultural para melhorar a fluência em Espanhol (7,1%), bem como a promoção do ‘dia da comida típica’ (7,1%).

Gráfico 12 – Sugestões para a aula de espanhol (em %)



Fonte: Dados coletados na pesquisa (RIEDNER, 2016).

Na análise do Gráfico 12, na voz dos estudantes, percebemos a sentida necessidade de aulas práticas, de sair da área teórica e lançar-se na relação teoria-prática; de a professora tornar a aula mais interessante, lúdica; ensinar/aprender a estrutura linguística da Língua Espanhola pelo trabalho com diferentes gêneros discursivo-textuais, assim como incentivar e oportunizar intercâmbio cultural; promover ações que contemplem a cultura hispânica ‘*dia da comida típica*’. Também computamos considerável índice de confirmação de adequada práxis da professora de LEM no CELEM, indicando que “*não precisa melhorar, está ótimo*”.

Na seção seguinte vamos detalhar nosso encontro com a realidade que, de certa maneira, já dimensionamos e mensuramos alguns dados nessa seção a partir das respostas dos questionários da professora e dos estudantes do CELEM. Porém, considerado o reduzido tamanho, a amostra da pesquisa quer parecer pouco representativa. Todavia, tratamos de uma amostra que abrange a totalidade dos

estudantes do CELEM (100%) e que, em média, equivale a 10,17% do total de matrículas do Colégio Estadual do Campo Maralúcia no ano letivo de 2016. Tratamos, pois, de uma realidade única, de uma identidade singular que insere o CELEM e lhe atribui a tarefa de ofertar, gratuitamente, Cursos de Espanhol Básico e de Aperfeiçoamento.

4.3 ENCONTRO COM A REALIDADE

Nosso objetivo principal, nessa etapa do estudo, foi dimensionar e mensurar as respostas atribuídas às questões, e respectivas proposições, dos questionários aplicados à professora (Apêndice 1) e aos(às) estudantes (Apêndice 2) do Curso Básico de Espanhol no CELEM, os sujeitos de nosso estudo. Até então, abordamos, de forma separada, os registros desses sujeitos, porém algumas dessas questões e proposições permitem análise comparativa de respostas, o que oportuniza maior compreensão e evidenciação de pontos e contrapostos na nossa pauta de questões. Por assim ser, a partir desse dimensionamento, nessa seção, propomo-nos a identificar as concepções da professora de Espanhol e dos estudantes acerca do significado de campo, Educação do Campo, Educação Ambiental na perspectiva de Desenvolvimento Rural Sustentável em correlação com documentos oficiais que tratam da Educação do Campo e Educação Ambiental, no Brasil e no Estado do Paraná, e evidenciar expectativas da professora quanto à sua formação inicial e continuada em correlação com sua atuação na docência e no ensino de Espanhol no CELEM do Colégio Estadual do Campo Maralúcia.

Os aspectos aqui evidenciados estão intimamente relacionados aos blocos de análise: perfil sociocultural e etário dos sujeitos da pesquisa; prática educativa de LEM Espanhol no CELEM na voz dos sujeitos, assim como aspectos relativos à interdisciplinaridade e à prática educativa de Espanhol no CELEM.

Iniciamos com a caracterização da professora do CELEM do campo de estudo. Essa profissional revelou ter experiência na área do magistério, formação de nível superior, com licenciatura em Letras/Espanhol, em uma Instituição de Ensino Superior de administração privada, concluída em 2004, portanto, anteriormente a publicação da Lei nº 11.161/2005 que dispôs sobre a oferta obrigatória de Espanhol no currículo das escolas de Ensino Médio e facultativamente nos currículos dos anos finais do Ensino Fundamental. Ainda que expresse reconhecer que seu curso de

licenciatura dispensou pouca atenção à formação do professor para atuação na Educação do Campo, especialmente como docente de Espanhol no Colégio do Campo Maralúcia, nossa respondente busca maneiras de preencher tal lacuna pela participação no processo de formação continuada que, anualmente, é ofertada pelo Estado do Paraná. Nesse processo, a partir de sua participação em seminários sobre a Língua Espanhola, menciona que despertou para o trabalho pedagógico em LEM com gêneros discursivo-textuais, voltou novo olhar à sua prática e introduziu diferentes gêneros em sala de aula para, a partir deles, trabalhar a estrutura linguística do Espanhol: léxico e gramática.

Em outro momento do questionário, a professora revelou que a oferta de ensino de Espanhol por meio do CELEM *não atende* os objetivos esperados. Essa questão nos parece que mereceria ser problematizada, discutida e, se for o caso, reestruturada a oferta de Espanhol por meio do CELEM de Maralúcia. Ora, se a questão é distribuição da carga horária semanal, ou seja, quatro (4) horas semanais distribuídas em um dia da semana, o que pode acarretar cansaço e desinteresse do estudante pela aprendizagem, para redistribuir essa carga horária em dois (2) dias da semana, as dificuldades serão ampliadas. O estudante do CELEM que não reside na sede do Distrito, em função do transporte escolar, permanece no Colégio em tempo integral no dia previsto para as aulas de Espanhol e de teatro. Para o Colégio, essa permanência demanda preocupação com alimentação, segurança, descanso e/ou ocupação para o intervalo de tempo entre os turnos matutino e vespertino, dentre outras. Além disso, a maioria dos estudantes trabalha na atividade da família. A possibilidade de ampliar o período matutino para incluir uma (1) ou duas (2) aulas semanais no horário regular de aulas é, praticamente, impossível devido ao horário preestabelecido do transporte escolar.

Entretanto, se a questão de *não atender* aos objetivos esperados diz respeito ao currículo do curso, o ideal seria reavaliar esse currículo mediante a realidade encontrada no Colégio do Campo. Lembramos a recomendação das DCE/PR que os conteúdos escolares sejam selecionados a partir do significado que têm para a comunidade escolar, cuja seleção requer que o professor investigue quais contribuem para a ampliação dos conhecimentos dos educandos. (PARANÁ, 2006). Nesse sentido, há que pensarmos no trabalho do CELEM com LEM de forma interdisciplinar para se tornar significativo na percepção dos sujeitos do campo, especialmente para aqueles que não revelaram interesse em aprender a Língua

Espanhola e que não concebem da mesma forma que Sedycias (2005) que a aprendizagem de Espanhol faz parte do processo de construção da cidadania dos brasileiros. Pensamos, então, que a aula de Espanhol poderia se desenvolver em torno de conteúdos curriculares de outras disciplinas, como, por exemplo, aula prática de ciências, de descrição de características geográficas e históricas do Paraná e do Brasil, entre tantas possibilidades que superem as limitações impostas pela divisão do currículo escolar em disciplinas específicas. Pode-se estabelecer projeto interdisciplinar que oportunizem relatos orais e escritos de experiências vividas em outros contextos de aprendizagem como em um Dia de Campo ou de visitação aos municípios limieiros do Lago Itaipu, dentre outras formas de aprendizagem que ocorrem fora do contexto escolar.

Na literatura consultada há defesa de que os CELEM contribuem na formação de pessoas fluentes em línguas-alvo, inclusive aqueles centros instruídos como instâncias de apoio à formação de professores nas universidades. Leffa (2008) é um dos autores que propõe incentivo à formação do professor de LEM em escolas de idiomas semelhantes ao CELEM. Volpi (2008), ao refletir sobre a necessidade de sólido conhecimento do professor acerca da estrutura linguística da língua-alvo, ainda que defenda a universidade como *lócus* da formação de professores, reconhecer a contribuição dos CELEM na instrução de LEM.

Em nossa investigação, a prática docente da professora do CELEM foi reconhecida pelos cursistas como ótima e muitos deles revelaram interesse em conhecer os costumes e a cultura hispânica por meio de intercâmbio cultural e apontaram elementos na dimensão curricular ao sugerir leitura de textos e práticas de análise linguísticas, bem como estratégias metodológicas que envolvam práticas educativas para tornar o curso mais proveitoso e resultar em aprendizagem significativa, como, por exemplo, trabalhos em grupo, aulas práticas, filmes, vídeos, músicas, maior ludicidade na aula e outras.

Entendemos a procura por novos conhecimentos como uma necessidade real do ser humano. Nessa compreensão, em nosso estudo, percebemos que a procura pelo Curso Básico de Espanhol do CELEM no campo investigado se revela como de real interesse em aprender o Espanhol, ainda que o interesse dos estudantes tenha sido motivado/impulsionado pela exigência do Colégio ou do mercado de trabalho, por influência de amigos, família e outros grupos sociais. A professora, por exemplo, durante o Ensino Médio foi motivada por sua maestra e seguiu seus passos,

tornando-se professora de Língua Espanhola.

Na comparação entre as diretrizes curriculares de Espanhol no CELEM e as diretrizes da Educação Campo e o conteúdo das respostas dadas pela professora parecer haver inconsistência. Assim, por exemplo, notamos que, entre os fatores de influência no ensino de LEM Espanhol no CELEM, a professora registrou a falta de opção e de condições para viabilizar o deslocamento de estudantes para a cidade a fim de frequentar outro curso de LEM. Contudo, as diretrizes curriculares da disciplina de Espanhol estimulam a divulgação da cultura e do contexto social das nações que adotam o Espanhol como língua oficial. (PARANÁ, 2008). Nesse contexto, o professor é, sobretudo, o agente de divulgação, por isso o próprio Estado oferta cursos básicos e de aperfeiçoamentos, gratuitamente, nos CELEM, definindo apenas o número mínimo de matrículas para abertura de turmas.¹¹⁵

Há outra questão relevante envolvida nesse contexto que se trata da política linguística no Brasil voltada para o ensino de Espanhol, língua oficial do Mercosul. O Protocolo Mercosul Educação/1991 propõe fomento a programas de formação e de intercâmbio de professores, especialistas e estudantes de Português e Espanhol, explicam Villa e Del Valle (2008). Nesse sentido, percebemos que as DCE de Espanhol (PARANÁ, 2008) estão alinhadas à política nacional linguística e, nesse caso, caberia ao professor do CELEM estimular a frequência de estudantes aos cursos ofertados na comunidade local. Tal estímulo também estaria de acordo com as concepções das DCE/PR (PARANÁ, 2006) na defesa de que a Educação do Campo deve ser *no e do* campo. No entender de Caldart (2004), a Educação do Campo deve ser pensada desde o lugar, ou seja, do espaço geográfico onde vive o povo e com sua participação, baseada na sua cultura e nas suas necessidades humanas e sociais. Então, se voltarmos à questão respondida pela professora, pareceria ser do CELEM de Maralúcia, com a participação ativa da comunidade, a luta pela implementação de outros cursos LEM e a viabilização do deslocamento de estudantes desses cursos que por ventura residam distante da sede do Distrito. Todavia, essa luta requer seja estabelecida uma relação de compromisso mútuo; comunidade e escola serão responsáveis pelo êxito ou fracasso dessa iniciativa já que caberia à comunidade e ao CELEM o incentivo à frequência no curso desejado e ao Estado ofertar o curso gratuitamente e disponibilizar o profissional para atuação

¹¹⁵ Conforme dados publicados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, a maior demanda por cursos, na história do CELEM, continua sendo para Espanhol. (PARANÁ, 2015).

na docência da língua estrangeira escolhida pela comunidade.

Seguimos esse viés de análise e expomos nossa crença de que grande parte da população paranaense, e de outros Estados brasileiros que mantém Centros de LEM, desconhece a gratuidade e a abrangência do programa CELEM.

Nossa crença está associada à reduzida quantidade de cursistas nos CELEM paranaenses. A razão dessa reduzida quantidade não parece estar relacionada à oferta de uma ou de outra LEM porque, anualmente, muitos CELEM não conseguem formar novas turmas de cursista de Inglês, Alemão, Espanhol, Francês, Ucraniano, e outras. Daí porque a Secretaria Estadual de Educação expressa preocupação com a demanda de cursistas em suas diferentes unidades de CELEM. (PARANÁ, 2015). Nesse sentido, acreditamos que maior ou menor procura pelo aprendizado de línguas, com base em nossas reflexões, esteja dependente da maneira como a instituição educativa, com apoio da comunidade, se empenha para promover o curso, despertar a curiosidade, motivar e atrair as pessoas para aprender uma ou outra LEM ofertada no CELEM.

Em nossa pesquisa, pensamos nas necessidades humanas e sociais do homem que vive e trabalha no campo de Maralúcia e investigamos algumas questões julgadas de acordo com o escopo de nossa dissertação.

Nesse sentido, instigamos a professora a apontar o problema ameaçador de maior efeito/impacto sobre as condições concretas da (re)produção social da vida e indicar possíveis contribuições da instituição educativa para solucioná-lo. Aos estudantes indagamos qual problema ameaçador pode comprometer o DRS de Maralúcia. Mesmo com formulações diferentes, tratamos de uma única problemática: condições de (re)produção social da vida no campo. Em resposta, como problema ameaçador, a professora mencionou a desmotivação revelada pelos estudantes com relação à vida no campo. Para os estudantes, o problema ameaçador se associa ao desenvolvimento sustentável, à preservação do meio ambiente e à sustentabilidade da vida no campo. Também, eles apontaram formas de contribuição da comunidade e do próprio sujeito para solucionar tal problema.

Na análise dessas respostas, recorreremos à teorização de Sachs (2008) e aos cinco pilares do desenvolvimento sustentável: social, ambiental, territorial, político e econômico. Começamos pelo social, especialmente, quando o autor comenta que se vive, em determinados lugares do planeta, sobre a perspectiva de disrupção social. No registro da professora podemos abstrair essa perspectiva a partir da

compreensão sobre o sentido da interrupção escolar, isso porque a desmotivação à vida no campo, também altera a frequência ao ambiente escolar e interfere nos relacionamentos interpessoais dos estudantes, explica Veiga (1992). Assim entendido, tal desmotivação referida pela professora pode gerar interrupção dos processos de formação/escolarização dos estudantes investigados. Contudo, na compreensão da professora, a escola pode e já ajuda, em parte, a solucionar esse problema à medida que usa práticas educativas que valorizam a cultura do campo e a capacidade de cada um dos estudantes camponeses, elevando o autoconceito que esses estudantes têm sobre si mesmo.¹¹⁶

Em nosso entender, as práticas educativas desenvolvidas no CELEM e no Colégio do Campo Maralúcia tendem a se aliar à identidade da escola do campo, tal como definida no parágrafo único, art. 2º, da Resolução CNE/CEB/2002. (BRASIL, 2002a). Todavia, conforme registrado pela professora, as práticas desenvolvidas no Colégio/CELEM *parcialmente* se aliam aos princípios da Política Nacional de Educação do Campo. (BRASIL, 2010). Porém, nosso instrumento de coleta de informações (Apêndice 1, professora) não viabilizou explicação detalhada sobre o significado de sua resposta, o que nos leva a supor que *parcialmente* a identidade do Colégio do Campo pode ser definida pela vinculação desse com as questões inerentes à realidade do Distrito de Maralúcia.

Na correlação com os pilares do desenvolvimento sustentável, à luz da teoria de Sachs (2008), encontramos nas respostas dos estudantes, fortemente, referência ao pilar ambiental porque o problema ameaçador se reúne em torno de queimadas, lixo e desmatamento. No entender, escola, comunidade e os próprios estudantes podem contribuir para a solução desse problema. A contribuição da escola se ancora em ações educativas voltadas à sensibilização (conscientização), divulgação e orientação sobre cuidados com o meio ambiente, o que se revela indicativo da necessidade de ser estruturado e efetivado novo projeto de Educação Ambiental interdisciplinar que se articule de forma permanente e continuada com ações das comunidades locais a fim de atender às necessidades das populações que vivem no

¹¹⁶ Veiga (1992) investigou sobre a interrupção escolar, como um fenômeno social entre jovens, associada ao autoconceito, à idade e em função da variável sociodemográfica. O estudo mostrou superioridade de autoconceito entre jovens que vivem em regiões demográficas mais desenvolvidas e estreita relação da ocorrência de interrupção escolar entre jovens com menor autoconceito. O autor concluiu que quanto maior for o autoconceito menor será a interrupção escolar, sendo que o professor assume papel fundamental no desenvolvimento do autoconceito e na adequação comportamental dos estudantes no contexto escolar e no convívio comunitário e social mais amplo.

campo e na cidade. Nesse particular, o CELEM pode ser articulador de ideias que promovam uma convergência, uma complementaridade de temas contemplados no projeto de Educação Ambiental, construído com base nas políticas paranaenses que se voltam à Educação Ambiental e à Educação do Campo. Tal complementaridade de temas, independentemente do objeto de estudo, ocorre de forma articulada em diferentes disciplinas curriculares, tendo o CELEM como medidor de ações. Por exemplo, vamos pensar na água, cuja sua composição se torna objeto de estudo da disciplina de Ciências, sua distribuição no planeta e exploração econômica, objeto de estudo em Geografia, importância da água no desenvolvimento da humanidade em História, crise hídrica em Matemática e assim por diante. Qualquer uma dessas abordagens poderia ser contemplada na aula de Espanhol. O ponto que culmina o conhecimento aprendido é a abordagem que cada disciplina faria a respeito da importância da preservação e da conservação da água como recurso natural.

Na solução do problema ameaçador de Maralúcia, opinam os estudantes, a comunidade local precisa se unir para *ajudar uns aos outros* e, cada estudante; individualmente, deverá adotar formas estratégicas para cuidar do planeta Terra como *gastar menos água no banho, recolher o lixo em ruas e rios, plantar árvores, recolher embalagens de agrotóxicos*, dentre outras.

Em torno do pilar ambiental, na voz dos estudantes, retiramos evidências do pilar territorial do DRS e da dimensão ecológica da sustentabilidade, isso porque o problema ameaçador diz respeito ao espaço geográfico em que se situa o Distrito de Maralúcia, e do pilar político posto ser de competência da comunidade local "*ajudar uns aos outros; fazer movimento, colaborar, participar [...]*". Considerada a teoria de Sachs (2008), por fim, destacamos o pilar econômico como imprescindível para que aconteçam ações voltadas ao DRS e à sustentabilidade da vida nesse espaço que investigamos.

Para finalizar nossa análise inferencial, seguindo Bardin (2011), pareceu-nos relevante o fato de o significado de agir sustentável ter sido aprendido pelos estudantes em diferentes contextos, isto é, no contexto das práticas educativas do Colégio Estadual do Campo e por meio da participação em projetos desenvolvidos na e pela comunidade de Maralúcia. Considerável índice de estudantes revela a participação em diferentes projetos que se voltaram à proteção do meio ambiente e sustentabilidade da vida nesse espaço geográfico.

Nesse sentido, nossa ideia sobre promoção de novos projetos permanentes e

continuados de Educação Ambiental, sustentados pela Lei Estadual nº 17.505/2013, com ações conjuntas entre escola e comunidade pareceu acolhida pelos estudantes, que registraram sugestões para implementação de projeto com abordagem sobre os prejuízos ocasionados pelas *queimadas* e pelo *desmatamento, sustentabilidade e proteção do meio ambiente e projeto de recolha de embalagens de insumos agrícolas*, agrotóxicos, por exemplo. A sugestão desse último tipo de projeto revela sensível preocupação com os descartes de embalagens de insumos que são usados na produção agrícola, atividade típica dessa área rural, com implicação direta em questões que envolvem as dimensões de sustentabilidade na perspectiva de DRS.

Diante dessa constatação, podemos inferir que o campo de Maralúcia, sobretudo, é “lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural”, tal como defendeu Fernandes (2004, p. 137).

A implementação dos projetos sugeridos pelos estudantes, em nossa percepção, caminharia em direção à escola de campo como espaço público de investigação e articulação de experiências e de estudos sobre o mundo do trabalho, desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Essa percepção encontra respaldo nas concepções propostas pelo CNE/CEB (BRASIL, 2002), especificamente para orientar a elaboração do projeto político pedagógico da Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo teve por objetivo propor uma articulação entre formação de professores, Educação do Campo e Educação Ambiental na perspectiva de Desenvolvimento Rural Sustentável para propiciar a construção de uma prática de ensino e aprendizagem em Língua Estrangeira Moderna, Espanhol, interdisciplinar e significativa para os sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Pensamos nos direitos sociais previstos na Constituição de 1988 (art. 6º) por entender que esses devem ser pauta de luta da população camponesa. Em especial, nos debruçamos sobre o direito à educação, dependente de políticas públicas que são concretizadas pelo Estado, e buscamos compreender os fundamentos das políticas públicas brasileiras da formação de professores, Educação do Campo, Educação Ambiental e Desenvolvimento Rural Sustentável.

A análise dessas políticas tem como ponto de partida as condições materiais e históricas das relações sociais que se estabelecem na atual sociedade capitalista brasileira. Nessa concepção, escolhemos a dialética para nortear nosso caminho metodológico porque fornece bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, possibilita relacionar/explicar os fenômenos sociais, fornece subsídios concretos para situar/contextualizar nosso objeto de estudo dentro de uma totalidade: ensino de Espanhol no CELEM/Colégio Estadual do Campo Maralúcia.

Na busca por subsídios concretos para situar/contextualizar nosso objeto de estudo, problematizamos a política brasileira de formação de professores, especialmente a formação de professores de Língua Estrangeira Moderna, LEM, a formação do professor de Espanhol como LEM para os brasileiros no contexto da política linguística do país. Na sequência, contemplamos reflexões sobre Educação do Campo, percorremos parte de sua história, concepções, políticas e programas, e, por fim, relacionamos políticas de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável, DRS. Nessa análise, diante das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006), Diretrizes Curriculares da Língua Espanhola (PARANÁ, 2008) e normativas definidas pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, percebemos que há inúmeras possibilidades de práticas educativas que podem ser exploradas em sala de aula e na instituição escolar que se concretizam a partir da sólida formação do professor e de sua disposição para a problematização

da vida cotidiana dos atores sociais que vivem e que trabalham no campo. A partir dessa compreensão, questionamos e investigamos opiniões e concepções da professora de Espanhol e seus discentes do Curso Básico de Espanhol do Centro Estadual de Língua Estrangeira Moderna, CELEM do Colégio Estadual do Campo Maralúcia. Os pontos focais dessa investigação, ancorados na formação profissional da professora, práticas pedagógicas em torno da política paranaense de oferta de LEM no CELEM, significado de desenvolvimento rural sustentável, proteção do meio ambiente e agir sustentável para garantir a (re)produção da vida no campo, permitiram-nos conhecer/refletir sobre parte da realidade observada/investigada.

Nossa peculiar realidade latino-americana tem mostrado que o ensino de Espanhol acompanha a própria história da educação brasileira, tendo ressurgido seu interesse a partir da política linguística firmada no Mercosul, culminando com a obrigatoriedade da inclusão dessa língua no currículo das escolas de Ensino Médio. Essa inclusão ampliou a demanda por profissionais habilitados para atuação na docência de Espanhol nos CELEM, conforme previsto na legislação, demanda essa que o próprio mercado brasileiro revelou dificuldade em atender. Somam-se a esse contexto as acirradas discussões sobre a formação de professores em cursos de licenciatura em Letras/Espanhol e em cursos livres de proficiência linguística.

Mas, ter proficiência em outras línguas e compreender outras culturas nos parece ser um exercício que começa a partir da compreensão sobre nossa própria identidade que, em nossa investigação, principia pela compreensão sobre a identidade da escola do campo. Acreditamos que é aí que reside o verdadeiro desafio da Educação do Campo. Então, buscamos esmiuçar a realidade da Educação do Campo pelo viés do ensino/aprendizagem de Espanhol no CELEM, inserindo-o à perspectiva de desenvolvimento rural sustentável que, em hipótese, viabiliza que o campo se torne lugar de vida e, sobretudo, lugar de educação, possibilitando o viver no campo com dignidade.

Como esperado, diante de nossa revisão de literatura, a professora revelou que seu curso de formação inicial pouco contribuiu para sua formação como docente de Espanhol na Educação do Campo, tendo buscado na formação continuada subsídios para melhorar sua prática pedagógica. Igualmente, na voz da professora, seu curso de formação mostrou sua deficiência ao alijar do currículo acadêmico as discussões sobre Educação do Campo, o que podemos entender como nítida visão urbanocêntrica que envolve a formação de professores (MARTINS, 2009), se bem

que, na expressão de Brzezinski (2008a), Saviani (2009), Gatti (2010) e Gatti, Barreto e André (2011), a formação de professores no Brasil, de longa data, deixa a desejar. Essa mesma insatisfação foi sentida por Celada (2002), Sedycias (2005), Leffa (2008), Volpi (2008) quanto à formação de professores de LEM, de Espanhol.

Em meio ao nítido apoio do MEC ao capitalismo-consumismo, encontramos uma conjuntura sócio-histórica e política que favoreceu discussões sobre educação ambiental, desenvolvimento rural sustentável e surgimento do projeto Educação do Campo que, na explicação de Caldart (2009), trata-se de um movimento real que tem objetivos, ferramentas práticas e produz concepções teóricas e críticas sobre a educação, política educacional e projetos voltados para o campo no país.

Nesse projeto, o campo é mais que simples concentração espaço-geográfica; é cenário de lutas e de movimentos sociais, espaço de cultura própria, lugar onde vivem e trabalham homens e mulheres, sujeitos historicamente construídos. Por essas concepções, aqui pensamos na política nacional e na paranaense e concordamos com Kolling, Cerioli e Caldart (2002) que as políticas públicas da Educação do Campo devem se estruturar a partir do pensar o campo e sua gente, do olhar atento à identidade cultural e àquilo que dá contorno e significado à vida no campo para os sujeitos camponeses.

Em 2010, ao definir a Política Nacional de Educação do Campo, o Decreto nº 7.352 abraçou tal concepção e determinou os princípios norteadores da Educação do Campo: (i) respeito à diversidade do campo; (ii) formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, (iii) políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo; (iv) valorização da identidade da escola do campo; (v) controle social da qualidade da educação escolar pela participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

Na análise do material empírico, observamos a revelação da professora de que o Colégio Estadual do Campo Maralúcia observa *parcialmente* os princípios da Política Nacional de Educação do Campo, e constatamos que a elaboração do projeto político pedagógico da instituição revela atenção às especificidades do campo e da cultura do homem camponês, registra que a comunidade escolar e local é participativa e integrada às ações do Colégio, mas deixa de contemplar informações sobre quais projetos especificamente a comunidade local é chamada a participar e se integrar às ações da instituição, exceto na menção referente ao

projeto de Educação Ambiental, limpeza e plantação de árvores nas margens rio Ocoy, quando é citada a coparticipação da Associação de Pais, Mestres e Funcionários. Essa constatação nos conduz a supor não observância do princípio norteador da Educação do Campo que trata do controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Nessa mesma análise, a partir do material empírico coletado junto aos estudantes do CELEM, notamos que esses participam de projetos comunitários que envolvem a proteção ambiental, o que nos leva a deduzir que há na comunidade determinada perspectiva de movimento social que se move a favor das condições sustentáveis de produção e reprodução da vida no campo. Nesse sentido, conforme o PPP, a contribuição do Colégio se resume a incentivar e viabilizar a participação desses estudantes nesses projetos. Ainda nesse material, percebemos que o ensino de Espanhol no CELEM parece representar a possibilidade de construção de relações sociais mais amplas, por viabilizar o diálogo em Português e Espanhol.

Pessoas e culturas com as quais os atores do CELEM dialogam em Espanhol podem estar a grande distância geográfica, na mesma família, na mesma escola ou no mesmo local de trabalho. As relações que se estabelecem nas interações pela linguagem caminham para a solidariedade e o respeito mútuo. Essa assertiva, colocada aqui dessa maneira, parece solta, desconexa, porém abre espaço para indicar nossa perspectiva de análise sobre as práticas do CELEM que podem ser desenvolvidas com o uso de tecnologias de informação, visto constatarmos que grande parte dos estudantes tem computador em casa e acesso à internet facilitado, além de que nossa ideia de exploração do recurso *blog* na aula de Espanhol foi bem aceita pela professora.

A maneira como o ensino e a aprendizagem de Espanhol podem ocorrer pela exploração desse e de outros recursos das tecnologias de informação, em hipótese, poderia vir ao encontro das sugestões dos estudantes para que as aulas de LEM no CELEM se tornem mais dinâmicas, favoreçam o aprendizado da estrutura linguística do Espanhol, oportunize intercâmbio de ideias e viabilize discussões sobre diferentes temas, especialmente àqueles de nosso interesse e que se pautam em Educação Ambiental na perspectiva de Desenvolvimento Rural Sustentável e sustentabilidade da vida no planeta Terra.

Por fim, mediante o material que coletamos na pesquisa de campo e analisamos com base na literatura e na legislação nacional pertinente, parece-nos oportuno tecermos breves considerações sobre o conhecimento que adquirimos. A princípio, sem atribuir relevância à ordem com que ocorre nossa descrição, pensamos na complexidade que envolve o conceito de Educação do Campo, especialmente quando tal conceito se reveste do significado de trabalho coletivo (CALDART, 2008) a fim de dar sustentáculo e materialidade à prática educativa, a qual tem a função social de fazer com que crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres se vinculem pelo sentimento de pertencer a ela e ao local onde se realiza. Esse local, por hora de camponeses e por outra de capitalistas ligados ao agronegócio, faz parte da realidade encontrada em Maralúcia. É lá, nesse local, que está o Colégio Estadual do Campo Maralúcia vinculado, mais especificamente, ao grupo de camponês que organiza o espaço territorial com a finalidade de garantir sua existência e desenvolver todas as dimensões da vida, inclusive a educativa e a sustentável sem destruir a base do sustento dessa existência, ou seja, os recursos que a natureza coloca a disposição da humanidade. É, pois, na perspectiva de educação que investigamos a professora e seus educandos a fim de abstrair de suas expressões algum indício que nos permitisse propor uma articulação entre formação de professores de Espanhol, Educação do Campo, Educação Ambiental na perspectiva de Desenvolvimento Rural Sustentável em direção à construção de uma prática de ensino e aprendizagem de LEM interdisciplinar e significativa para os sujeitos camponeses.

Em meio aos percalços de nossa caminhada metodológica, principalmente, gerados pelo instrumento de coleta de dados, conseguimos perceber que é possível construirmos uma prática de ensino e de aprendizagem interdisciplinar e significativa para garantir a sobrevivência dos sujeitos de nossa investigação no território em que atualmente vivem. Os próprios sujeitos nos revelaram os problemas ameaçadores da sobrevivência sustentável em Maralúcia e sugeriram estratégias para solucioná-los. Então, ainda que, no PPP do Colégio, esteja reduzida a percepção sobre o significado de trabalho coletivo defendido no projeto nacional de Educação do Campo, no CELEM, os discentes se mostram propensos a dar continuidade à discussão, já iniciada na escola e sequenciada na comunidade local, em torno da construção de novo projeto de Educação Ambiental que promova ações na direção

do DRS e da sustentabilidade da vida. Esse projeto, de caráter interdisciplinar, contínuo e permanente que pincelamos brevemente, pode resultar em um trabalho abrangente que estreite o vínculo entre campo e educação e projeto de campo e projeto de educação para e no campo. Resta saber, e o futuro dirá, se a articulação da professora do CELEM com a equipe docente do Colégio Estadual do Campo Maralúcia e a comunidade local será capaz de promover ações socioeducativas que vinculem todos os sujeitos envolvidos pelo sentimento de pertencer ao campo, cuidar de si e dele cuidar. Na expressão de Boff (2008), o cuidar é concebido como o primeiro princípio a guiar a existência humana.

Desta conclusão, os resultados que encontramos caminham em direção a novas pesquisas e estudos que investiguem a realidade local em contextos de Educação do Campo, pois essa se encontra em processo ainda em construção e, por tal razão, a única certeza que podemos registrar, nesse momento, é que nosso estudo alcançou seu objetivo. Talvez nossa dissertação sirva para incentivar novos processos formadores de sujeitos coletivos na produção e no desenvolvimento rural sustentável que lutem pela conservação e preservação dos recursos naturais que a Terra dispõe à humanidade e a todos os ecossistemas vivos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Editora 70 LDA/Almedina, 2011.

BLOIS, Marlene Montezi. Educação a distância na América Latina, Mercosul como espaço de educação: caso brasileiro. **Anais**. Congresso Cread Mercosul X. Antofagasta, Chile, 2006.

BLOIS, Marlene Montezi. **Reencontro com Paulo Freire e seus amigos**. Niterói, RJ: Fundação Euclides da Cunha, 2005.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução Carmen C. Varriale e outros. Brasília: UnB, 1998, v. 1

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade e educação**. 2008. Disponível em: <<https://vidasustentavel.wordpress.com/2012/01/15/conceito-de-sustentabilidade-por-leonardo-boff/>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

BRUNDTLAND, Gro Harlem. **Nosso futuro comum: comissão mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

BRASIL. Presidência de República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: CC, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.802**, de 11 de julho de 1989. Dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins. Brasília, DF: CC, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36**, de 4 de dezembro de 2001. Dispõe sobre as diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, DF: CNE/CP, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Instrui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de operações**: programa nacional de educação na reforma agrária, Pronera. Brasília, DF: Incra, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília, DF: CC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **OCEM**: orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias, v. 1. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE/CP, 2006a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 8**, de 8 de agosto de 2007. Brasília, DF: CNE/CEB, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Dispõe sobre a reestruturação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, Capes. Brasília, DF: CC, 2007a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Instrui o sistema UAB para facilitar o acesso aos programas da Rede Nacional de Formação Continuada de professores. Brasília, DF: CC, 2007b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica e disciplina a atuação da Capes. Brasília, DF: CC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 7**, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes. Brasília, DF: MEC, 2009a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária, Pronera. Brasília, DF: CC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.328**, de 23 de setembro de 2011. Instruiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica Pública, Renafor. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21**. Brasília, DF: MMA, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: MS/CNS, 2012a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Edição atualizada. Brasília, DF: CC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 86**, de 1º de fevereiro de 2013. Instrui o Programa Nacional de Educação do Campo, Pronacampo, e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2013a.

BRASIL. Presidência de República. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024. Brasília, DF: CC, 2014.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21**. Brasília, DF, 2014a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE/CP, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. (Coord.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006. Série Estado do Conhecimento, v. 10.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008a.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1139-66, 2008b.

CELADA, Maria Tereza. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística). UNICAMP, Campinas. SP: 2002.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: **Currículo Sem Fronteiras**. Portugal, v. 3, n. 1, p.60-81, Jan./Jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, RJ, a. 2, n. 2, p. 1-16, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice (Org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

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

CALLEGARI, Marília Vasques. Motivação e ensino de espanhol na escola pública paulista: dados quantitativos e qualitativos de um estudo de caso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, n. 511, p. 99-117, 2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **ProfLetras**. Brasília: Diretoria de Educação a Distância, DED, Capes, 2015.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, João Antônio. Análise multidimensional da sustentabilidade: uma proposta metodológica a partir da agroecologia. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, RS, v. 3, n. 3, 2002.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CAVALCANTI, Clóvis (org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

CELADA, Maria Teresa. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2002.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; RODRIGUES, Fernanda Castelano; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Implantação do espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios. **Revista Linguagem**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 10, p. 1. 2009.

CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística**: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo: Summus, 1989.

CROCHIK, José Leon. **A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: USP/IP, 1999.

CRUZ, Patrícia (Org.). **Anuário brasileiro da educação básica**: 2015. São Paulo, SP: Moderna, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Brasileira Formação Docente**. Belo Horizonte, MG, v. 2, n. 2, p. 83-93, 2010.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**. Campina, SP, v. 24, a. 83, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 11-27, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 133-45.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 19-62.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos A. de. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação do campo, v. 5, 2004.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; RINALDI, Simone. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trabalho em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, v. 48, n. 2, jul.dez., 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos oprimidos**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n. 100. Especial, p. 1203-30, out. 2007.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. **Fundamentos de epidemiologia**, 2010. Disponível em: <http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

GATTI Bernardete Angelina; AMARAL, Tereza Barros; MEDRADO, Jandira. Formação do professor no proformação: unindo a teoria e a prática no sistema de educação a distância. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Anais**. Painéis [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília, DF: MEC/ SEF, Painel 7, p. 79-70, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.). **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

HENRIQUES, Ricardo (Org.). **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: Secad/MEC, 2007.

HOUAISS, Antônio; VILAR, Mauro de Sales. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio**, Pnad. 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

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

IWASSO, Simone; MANDELLI, Mariana. Estados estão preparados para oferecer espanhol na rede pública. **Notícia**. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

JACOBI, Pedro. Educar para a sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, SP: FUESP, v. 31, n. 2, 2005.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Experiências de formação de professores para escolas do campo e a contribuição da universidade. **Educação e Diversidade: estudos e pesquisa**. Recife, PE: UFPE, v. 2, p. 271-97, 2009.

JUNGER, Cristina de Souza Vergnano. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e práticas em sala de aula. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. Brasília, DF, n.15, p. 27-47, 2005.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____ (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas, RS: Educar, 2008, p. 353-75.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

LISBOA, Maria Fernanda Grosso. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Sínteses**, v. 14, p. 199-217, 2011.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: 2002. Coleção Por uma educação do campo, v. 5.

MARIN, Alda Junqueira. O trabalho docente: uma “caixa-preta” para os professores. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010, p. 150-9.

MARTINS, Fernando José. Educação do campo: processo de ocupação social e escolar. **Anais**. II Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MELO, Maria Tereza Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, a. XX, n. 69, p. 45-60, 1999.

MORALES, Livia Fernanda. **O papel da literatura na formação de professores de espanhol: um estudo bakhtiano das vozes sociais que circulam entre os estudantes**

de letras da UFPR. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2012.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico de pesquisa**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson, 2002.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 139-158.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PALLÚ, Nelza Mara. **Que inglês utilizamos e ensinamos?** Reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba, PR: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua estrangeira moderna**. Curitiba, PR: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **O ensino da Língua Espanhola já é realidade nos colégios estaduais do Paraná**. 2009. Institucional. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1316>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4.783**, de 28 de outubro de 2010. Instrui a Educação do Campo como Política Pública Educacional. Curitiba: SEED/PR, 2010.

PARANÁ. Palácio do Governo. **Lei nº 17.505**, de 11 de janeiro de 2013. Instrui a política estadual de educação ambiental e o sistema de educação ambiental. Curitiba: PG, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Celem: histórico**. 2015. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil e no Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, RJ, n. 4, p. 5-27, jul. 1995.

RIBEIRO, Marlene. The pedagogy of alternating in rural/country education: competing projects. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 27-45, 2008.

RINALDI, Simone. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: USP, 2006.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2000.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento**: incluyente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poíesis Pedagógica**. Catalão, GO, v.9, n.1, p. 07-19, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, v. 14, n. 40, p. 143-55, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 33. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SCHWANKE, Cibele (Org.). **Ambiente e tecnologias**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2013.

SEDYCIAS, João (Org.) **Ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Christian L. da; MENDES, Judas T. Grassi (Org.). **Reflexões sobre o desenvolvimento sustentável**: agentes e interações sob a ótica multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho; SILVA, Lourdes Helena da. Vida e construção do conhecimento na pedagogia da alternância. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 8, n. 2, p. 212-27, 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1089-111, set./dez. 2008.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologia**. Porto Alegre, RS, a. 8, n. 16, p. 2045, jul./dez 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura **Informe mundial sobre la cultura 2000-2001**: diversidad cultural, conflicto y pluralismo. Madrid, España: Mundi-Prens, Ediciones Unesco, 2001. Disponível em: <<http://132.248.35.1/cultura/informe/informe%20mund2/INDICEinforme2.html>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

VEIGA, Feliciano Henrique. Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do autoconceito. **Revista de Educação**. Campinas, SP: PUC, v. II, n. 2, p. 23-33, 1992.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 121-35, 2007.

VILLA, Laura; DEL VALLE, José. ¡Oye!: Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha. **Calidoscópio**. São Leopoldo, RS: Unisinos, v. 6, n. 1, p. 45-55, 2008.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas, RS: Educar, 2008, p. 133-42.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA DO LEM – ESPANHOL

Cara Participante! Este questionário é anônimo. As informações nele registradas serão usadas unicamente para fins de pesquisa e divulgadas sem identificação quando citadas no corpo do texto dessa dissertação.

1 – IDENTIFICAÇÃO

- a) Faixa etária em anos completos: () 20 a 35 () 36 a 45 () 46 a 55 () mais de 56
 b) Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () divorciado(a) () em união estável
 c) Gênero: () masculino () feminino
 d) Residência: () urbana () rural

2 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

- a) **Ensino Médio:** () Normal/Magistério () Educação Geral () Outros _____
 b) Ano de conclusão: _____ Modalidade: () presencial () a distância
 c) Instituição: _____
 d) **Ensino Superior:** Graduação em: _____
 e) Ano de conclusão: _____ Modalidade: () presencial () a distância
 f) Instituição: _____

3 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- a) () Educação Infantil. Tempo: _____ (anos completos)
 b) () Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Tempo: _____ (anos completos)
 c) () Ensino Fundamental (multissérie). Tempo _____ (anos completos)
 d) () Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Tempo: _____ (anos completos)
 e) (...) CELEM. Tempo: _____ (anos completos)

4 – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES (acessibilidade)

- a) Acesso à informática
 () Tem computador com acesso à internet em casa.
 () Tem computador em casa sem acesso à internet.
 () Tem acesso à internet no trabalho.
 () Não tem acesso a computador e internet.
 b) Acesso à informação no campo por meio de
 () rádio () televisão () jornal () internet

5 – ESCOLA, PROFESSOR, FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

- a) No seu curso de graduação, verificou preocupação com a formação de professores para atuação na Educação do Campo?
 () Sim () Não. Se afirmativo, explique? _____

- b) No seu curso de graduação, verificou preocupação com a formação de professores de Espanhol para atuação na Educação do Campo?
 () Sim () Não. Se afirmativo, explique? _____

- c) A oferta do ensino de Espanhol pelo CELEM do campo atende os objetivos dessa disciplina? () plenamente () parcialmente () satisfatoriamente () não atende
- d) Participou de cursos de formação continuada destinados a discutir/refletir sobre a prática docente de LEM no CLELEM?
 () Sim () Não. Qual(is)? _____

Caso afirmativo, cite algumas contribuições do(s) curso(s) para a sua prática docente cotidiana. _____

e) A Política Nacional de Educação do Campo define princípios relativos à escola e sua prática educativa: respeito à diversidade do campo; formulação de projetos políticos pedagógicos específicos; valorização da identidade da escola do campo; controle social da qualidade da educação escolar pela efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Em sua opinião, esses princípios são observados nessa Escola?

() plenamente () parcialmente () satisfatoriamente () insatisfatoriamente

f) Esses princípios devem permear as práticas no ensino de Espanhol. Então, como acontece a relação deles em sua prática docente? Exemplifique. _____

g) Por sua vivência nessa comunidade e Escola, indique o problema ameaçador que julga ser o de maior efeito/impacto sobre as condições concretas da produção e de reprodução social da vida no campo. R _____

h) A Escola pode contribuir para solucionar tal problema? () Sim () Não.

Por quê? _____

Como? _____

i) O(A) senhor(a) e seus educandos mantêm uma página eletrônica ou *blog* de Espanhol do CELEM Maralúcia como veículo de participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo? () Sim () Não.

Caso negativo, julga viável ou não a criação desse blog/página? _____ Por quê?

Caso exista, o *blog*/página é redigido em Espanhol? () Sim () Não. Caso negativo, por quê? _____

No *blog* ou página poderia ser discutido o tema desenvolvimento rural sustentável?

() Sim () Não. Aprendizagem de Espanhol? () Sim () Não.

Que outras questões poderiam ser discutidas? _____

j) Em sua opinião, que fator(es) mais influencia(m) no ensino de LEM/Espanhol no CELEM da Escola do Campo? _____

k) Quais pontos positivos e/ou negativos podem ser apontados no que se refere às políticas públicas da Educação do Campo e prática cotidiana da escola e CELEM?

l) Relate, se houve, alguma experiência marcante (de maneira positiva), ocorrida na sua formação de nível básico, que despertou interesse na formação profissional como professor(a) de LEM, Espanhol.

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO APLICADO AO(À) ESTUDANTE DE LEM – ESPANHOL NO CELEM

Caro(a) Participante! Este questionário é anônimo. As informações nele registradas serão usadas unicamente para fins de pesquisa e divulgadas sem identificação quando citadas no corpo do texto dessa dissertação.

1– IDENTIFICAÇÃO

- a) Faixa etária em anos completos: () 20 a 35 () 36 a 45 () 46 a 55 () mais de 56
 c) Gênero: () masculino () feminino
 d) Residência: () urbana () rural

2 – CURSO REGULAR QUE FREQUENTA

- a) **Ensino Fundamental:** Ano _____ Colégio de Maralúcia: () sim () não
 b) **Ensino Médio:** Série _____ Colégio de Maralúcia: () sim () não

3 – PESSOA DA COMUNIDADE QUE CONCLUIU (marcar somente o último curso)

- a) () Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Em que ano? _____
 b) () Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Em que ano? _____
 c) () Ensino Médio. Em que ano? _____
 d) () Ensino Superior. Em que ano? _____

4 – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

- a) Acesso à informática
 () Tem computador com acesso à internet em casa.
 () Tem computador em casa sem acesso à internet.
 () Tem acesso à internet no trabalho.
 () Tem acesso à internet somente na escola.
 () Não tem acesso a computador e internet.
 b) Acesso à informação no campo (escola e/ou residência) por meio de
 () rádio () televisão () jornal () internet

5 – ESCOLA/CELEM, ESPANHOL, DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL

- a) Assinale a principal razão por frequentar aulas de Espanhol no CELEM de Maralúcia.
 () Exigência do Colégio () Exigência do mercado de trabalho
 () Interesse em aprender Espanhol () Outra(s), qual(is)? _____

- b) Relate, se houve, alguma experiência marcante (de forma positiva), ocorrida durante a fase de sua escolarização, que despertou seu interesse em aprender Espanhol.

- c) Você sabe o que significa (conceito) desenvolvimento rural sustentável? () sim () não
 Já discutiu esse assunto na Escola? () sim () não. Gostaria? _____

- d) Você sabe o que significa preservar o meio ambiente? _____
 Discutiu na Escola alguma ação que ajuda na preservação do meio ambiente?
 () sim () não. Gostaria? _____

- e) Você sabe que o agir sustentável (evitar queimadas, preservar nascentes, coletar o lixo, por exemplo) traz melhoria à qualidade de vida da população? () sim () não.
 Já discutiu 'o agir sustentável' na Escola? () sim () não. Gostaria? _____

VAMOS PENSAR NA VIDA EM MARALÚCIA.

f) Em sua opinião, qual o problema mais ameaçador que pode comprometer o desenvolvimento rural sustentável em Maralúcia? _____

O que a Escola contribui (ou pode contribuir) para minimizar (ou sanar) esse problema?

E a comunidade? _____

E Você? _____

g) Já participou na Escola ou na comunidade de Maralúcia da realização de um projeto de sustentabilidade e/ou de proteção do meio ambiente? () sim () não.

Se a resposta for **sim**, descreva essa vivência e o que aprendeu com ela.

Se a resposta for **não**, descreva em qual desses projetos gostaria de participar e por quê.

h) Escreva sobre o que mais aprecia na aula de Espanhol. _____

i) Que sugestão daria para melhor a aula de Espanhol no CELEM?

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) esta sendo convidado(a) a participar ou a autorizar a participação de _____ como voluntário da pesquisa **A formação de professores de língua estrangeira moderna – espanhol – para atuação na escola do campo**, desenvolvida pela pesquisadora Viviane Riedner, endereço eletrônico <____>, telefone (45) _____, aluna do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável, da Unioeste, Marechal Cândido Rondon-PR e sob a responsabilidade de sua orientadora, Prof^a. Dr^a. Nelza Mara Pallú, endereço eletrônico <____> telefone (____) _____, docente do Programa de Pós-Graduação da referida instituição de ensino.

Esclarecemos que não haverá nenhum desconforto para o(a) participante, com riscos mínimos segundo as evidências científicas atuais, podendo consultar a pesquisadora, ou a Professora orientadora em qualquer época; ou o Conselho de Ética em Pesquisa pelo telefone (xx) _____.

O(A) participante está livre para, a qualquer momento, deixar a pesquisa. Todas as informações fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para a divulgação em Congressos, Reuniões Científicas, ou até publicados, preservando a identidade dos sujeitos pesquisados.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a melhoria da qualidade da educação. A universidade agradece sua participação.

Esse termo de consentimento está sendo assinado em duas vias, ficando com o(a) senhor(a) e outra com a pesquisadora. Desde já agradecemos sua valiosa colaboração.

Assim, consinto (autorizo) em participar da pesquisa em questão:

Nome: _____

R.G: _____ Fone: _____

Endereço: _____

Medianeira, ... de de 2016.

Viviane Riedner
Pesquisadora

Assinatura do participante ou do
seu(sua) responsável