

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO E A
REFOCAR: REARTICULAÇÃO ENTRE O MOVIMENTO NACIONAL DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO E A MODALIDADE EDUCACIONAL – REGIÃO
SUDOESTE DO PARANÁ – 2015-2020**

Luciane Cerati Borges

Francisco Beltrão – PR

2021

Luciane Cerati Borges

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO E A
REFOCAR: REARTICULAÇÃO ENTRE O MOVIMENTO NACIONAL DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO E A MODALIDADE EDUCACIONAL – REGIÃO
SUDOESTE DO PARANÁ – 2015-2020**

Dissertação apresentada ao programa Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dr.^a Cecília Maria Ghedini

Francisco Beltrão – PR

2021

Cerati Borges, Luciane

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO E A REFOCAR: REARTICULAÇÃO ENTRE O MOVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A MODALIDADE EDUCACIONAL REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ 2015-2020 / Luciane Cerati Borges; orientador Cecilia Maria Ghedini. -- Francisco Beltrão, 2021.

182 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Formação continuada de professores. 2. Educação do Campo. 3. Refocar. 4. Petencimento . I. Ghedini, Cecilia Maria , orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

LUCIANE CERATI BORGES

TÍTULO DO TRABALHO: *A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO E A REFOCAR: REARTICULAÇÕES ENTRE O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A MODALIDADE EDUCACIONAL - REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ - 2015-2020*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



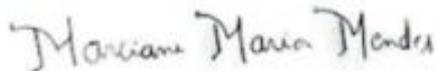
Cecilia Maria Ghedini (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Carlos Antonio Bonamigo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Janaina Damasco Umbelino
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Marciane Maria Mendes
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Francisco Beltrão, 10 de dezembro de 2021

AGRADECIMENTOS

— *Quem está nas trincheiras ao teu lado?*
— *E isso importa?*
— *Mais que a própria guerra!*
(Ernest Hemingway)

Este é o momento em que transbordam lágrimas de alegria e se percebem quais pessoas estiveram ao seu lado durante esse longo e edificante processo formativo. Alguns estavam muito antes de iniciar minha formação universitária, outros conheci durante o processo, mas todos e todas, de uma forma ou outra, contribuíram para que hoje eu pudesse estar prestes a realizar mais um sonho. Por isso, expresso em palavras o meu carinho e a minha sincera gratidão a todas estas pessoas.

À minha mãe, Lúcia, meu ancoradouro nesse processo e que me incentivou a nunca desistir dos meus sonhos, acreditar que eu seria capaz de superar as dificuldades que pudessem surgir. Ao meu pai, Roberto, que se orgulha imensamente de poder ter uma filha mestra e não mediu esforços para que eu pudesse chegar até aqui. À minha irmã Leticia, minha inspiração e conselheira, que, mesmo com sua personalidade singular, me ensina diariamente que a ternura traz sentido para nossa existência. À minha nona Nair, que, mesmo sem entender a magnitude desse processo, sempre esteve ao meu lado me auxiliando com suas orações e chazinhos que aqueciam a alma e o coração. Ao Leandro, pela compreensão e carinho que teve comigo durante esse período. A vocês, minha família, sou eternamente grata pelo apoio e compreensão ao serem privados em muitos momentos da minha companhia e atenção.

À professora Dr.^a Cecília Maria Ghedini, minha orientadora e, sobretudo, amiga, que me pegou pela mão e caminhou ao meu lado nesse percurso, que me ensinou que a pesquisa é uma construção coletiva. Obrigada por sua dedicação, que a fez, muitas vezes, deixar de lado seus momentos de descanso para me ajudar e me orientar.

Ao professor Dr. Carlos Antônio Bonamigo, por me ensinar que ciência e política podem caminhar juntas em um lindo exercício de coerência, e também por estar sempre à disposição para me auxiliar no que fosse necessário.

Às minhas companheiras de pesquisa: Taciane, Larissa e Angelita, que compartilharam comigo conquistas, anseios e superações ao longo do processo. Às minhas amigas Marisa, Leslie, Caroline, Iliane, Giovana e Chirley, as quais eu considero como irmãs, e que estiveram ao meu lado mesmo diante dos inúmeros contratemplos.

Ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), por partilhar comigo estudos, discussão e a luta pela Escola Pública do Campo.

Aos Educadores/as entrevistados/as das Escolas Públicas do Campo que partilharam comigo suas vivências, lutas e experiências, tornando possível a realização deste estudo.

À Rede de Formação de Educadores pelo Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo: Caminhos de Conhecimento e Resistência (Refocar), que cria sustentações para que as Escolas Públicas do Campo resistam às inúmeras contradições que a cercam.

Aos meus professores que foram sustentações para a minha formação. Obrigada” Sem vocês, nada disso seria possível.

E, em especial, agradeço às professoras Dr.^a Marciane Mendes, Dr.^a Janaína Damasco Umbelino e ao professor Dr. Carlos Antônio Bonamigo, membros da minha banca de qualificação e de defesa, pela disponibilidade, conselhos, sugestões que enriqueceram a minha pesquisa para que ela tomasse esse desdobramento específico.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.
(MELO NETO, 1994, p. 345)*

BORGES, Luciane Cerati. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO E A REFOCAR: REARTICULAÇÃO ENTRE O MOVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A MODALIDADE EDUCACIONAL – REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ – 2015-2020.** Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Universidade do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

RESUMO

O presente trabalho de Dissertação de Mestrado situa-se no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Campus Francisco Beltrão/PR, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores. A temática da pesquisa tem como categoria central a formação continuada dos professores das Escolas Públicas localizadas no Campo, pautada na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo e garantida pelo Decreto Federal n. 7.352/2010 e pela Resolução n.º 4.783/2010 GS/SEED, que cria a Modalidade da Educação Básica do Campo. Esta pesquisa toma como problema a ser investigado, o processo e as produções do projeto de extensão da Rede de Formação de Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo: Caminhos de Conhecimento e Resistência (Refocar), num contexto de rearticulação de escolas públicas localizadas no campo na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo, com base na Modalidade da Educação Básica do Campo, no que tange à formação continuada de professores. Objetiva-se analisar o processo e as potencialidades da formação continuada em curso no âmbito da Refocar, pela rearticulação das Escolas Públicas localizadas no Campo ao Movimento Nacional da Educação do Campo com base na Modalidade da Educação Básica do Campo. Para isso fundamenta-se, no processo histórico da EdoC com Munarim (2008, 2012), Molina (2012), Caldart (2002; 2008; 2012), Leite (1999), Ribeiro (2013), Silva (2013), Ghedini (2017), Souza (2013, 2017, 2018) buscando compreender a formação continuada de professores das escolas públicas do campo, com Algebaile (2004), Arroyo (2007) Martins (2008; 2020), Santos (2014) entre outros. Buscam-se também a base dos documentos legais (BRASIL 2002; 2006; 2008; 2010a; 2010b) e Paraná (2006; 2010; 2011). Justifica-se esta pesquisa pois, analisar e a formação continuada de professores na atual conjuntura social, na especificidade da Educação do Campo, requer uma compreensão da totalidade desta produção social. Isso porque esta modalidade está imbricada com os Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC), uma vez que “a educação do campo é um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações” (CALDART, 2012, p. 257). A pesquisa guia-se pela abordagem qualitativa, a metodologia adotada será estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas com análise de documentos e se complementa com procedimentos da pesquisa bibliográfica. Três capítulos compõem a pesquisa: o primeiro apresenta os pressupostos teórico-metodológicos da análise da pesquisa e as categorias implicadas referidas à luta pela terra e aos MSPdoC, nos projetos de educação e formação continuada de professores. O segundo registra as práticas de formação continuada de educadoras realizadas em Escolas Públicas do Campo no Sudoeste do Paraná, compreendendo seus pressupostos na perspectiva do Movimento da Educação do Campo. E o terceiro caracteriza a formação continuada de educadores no contexto da REFOCAR e analisa as potencialidades produzidas no âmbito da rearticulação dessas escolas públicas do campo. Os resultados alcançados e aqui apresentados dão conta de que a formação continuada de professores, no âmbito da REFOCAR, demonstrou uma potencialidade formativa no “fazer-se” da escola pública localizada no campo, uma vez que, pela experiência de articular o estudo permanente dos educadores ao acompanhamento do trabalho pedagógico das escolas, produziram-se sentimentos de pertencimento coletivo e identidade, que permitiram reconhecer-se como educador da Escola Pública do Campo, tomando a Modalidade da Educação Básica do Campo como ferramenta e respaldo legal, na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; REFOCAR; Educação do Campo; Coletividade; Pertencimento.

BORGES, Luciane Cerati. **THE CONTINUED FORMATION OF FIELD TEACHERS AND REFOCAR: THE REARTICULATION OF FIELD EDUCATION AND THE EDUCATIONAL MODALITY - PARANA'S SOUTHWESTERN REGION, 2015-2020.** Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Universidade do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

ABSTRACT

The following Master's Thesis locates itself in the Post-Graduation Program in Education – Master's Degree, Campus Francisco Beltrão/PR, of the State College of Western Paraná (Unioeste), area of concentration in Education, Research Line: Culture, Educational Processes and Formation of Teachers. The research's theme has as its central category the continued formation of teachers from Public Schools located in the rural area, lined up with the perspective of the National Movement for Field Education, guaranteed by the Federal Decree n. 7.352/2010 and the Resolution n. 4.783/2010 GS/SEED, which created the modality of Basic Field Education. This research takes as research problem, the processes and the productions of extension projects from the Network of Formation and Strengthening of Public Field Schools: Paths of Knowledge and Resistance (Refocar), in a context of rearticulation of public schools located in the rural area with the perspective of the National Movement for Field Education, based on the modality of Basic Field Education, in reference of the continued formation of teachers. Objectifying itself in analyzing the process and potentialities of the continued formation of teachers in the scope of Refocar, through the Rearticulation of Field Public Schools into the National Movement for Field Education based in the modality of Basic Field Education. For that being based in the historical process of EdoC with Munarim (2008;2012), Molina (2012), Caldart (2002, 2008, 2012), Leite (1999), Ribeiro (2013), Silva (2013), Ghedini (2017), Souza (2013;2017;2018), aiming to comprehend the continued formation of teachers of public field schools, with Algebaile (2004), Arroyo (2007), Martins (2008.2020), Santos (2014), among others. Seeks it also the basis of legal documents (BRASIL, 2002; 2006; 2008; 2010a, 2010b) and Paraná (2006; 2010; 2011). This research gets justified because, analyzing the continued formation of teachers in the current social conjuncture, in the specificity of Field Education, requires a comprehension on the totality of this social production. That's because this modality is imbricated with the People's Rural Social Movements (MSPdoC), once that "the field education is a phenomena of the current Brazilian reality, starring the workers of the field and its organizations" (CALDART, 2012, p. 257). The research guides itself by the qualitative approach, the adopted methodology will be case study, alongside semi structured interviews with document analysis and complementing itself with procedures from the bibliographical research. Three chapters compose the research: the first presenting the theoretic-methodological assumptions of the research analysis and the implied categories referred to the fight for land and the MSPdoC, in the projects of education and continued formation of teachers. The second registers the practices of continued formation of teachers realized in Public Field Schools from Southwestern Paraná, comprehending its assumptions in the perspective of the Movement for Field Education. The third characterizes the continued formation of teachers in the context of REFOCAR and analyzes the potentialities produced in the scope of the rearticulation of these public field schools. The results achieved and here presented account that the continued formation of teachers, in the scope of REFOCAR, showed a formative potentiality in the "Doings" of the public field school, once that, from the experience of articulating the permanent study of educators with the accompaniment of the pedagogical work of schools, produced feelings of collective belonging and identity, allowing for the self-recognition as educator of the Public Field School, taking the modality of Basic Field Education as a tool and legal support, in the perspective of the National Movement for Field Education.

Keywords: Continued formation of teachers; Refocar; Field Education; Collectivity; Belonging.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Educadores entrevistados | 19 |
| Quadro 2 – Metas e compromissos acerca da formação de professores na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo | 74 |
| Quadro 3 – Garantias legais no âmbito da formação inicial e continuada de professores para as escolas públicas do campo..... | 80 |
| Quadro 4 – Compromissos e ações firmados na I Conferência Estadual “Por uma Educação Básica do Campo” | 85 |
| Quadro 5 – Formação inicial e continuada de professores na legislação educacional da Educação do Campo no Paraná | 89 |
| Quadro 6 – Movimentações entre TE e TP na formação continuada de professores – 2015. | 114 |
| Quadro 7 – Movimentações entre TE e TP na formação continuada de professores – 2016. | 118 |
| Quadro 8 – Movimentações entre Tempo Estudo e Tempo Prática na formação continuada de professores – 2018..... | 131 |
| Quadro 9 – Dimensões dos objetivos específicos do Projeto de Extensão | 136 |
| Quadro 10 – Programa de Estudos Refocar – 2019 | 142 |
| Quadro 11 – Grupos de Estudo Permanente nas Escolas – Refocar 2019 | 143 |
| Quadro 12 – Programa de Estudos Refocar – 2020 | 145 |
| Quadro 13 – Grupos de Estudo Permanente nas Escolas – Refocar 2020 | 147 |
| Quadro 14 – Caderno de Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico | 154 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|-----|
| Imagem 1 – Fundamentos de análise do “Fazer-se da Escola Pública do Campo”..... | 35 |
| Imagem 2 – Referências históricas e prática social da Escola do Campo..... | 119 |
| Imagem 3 – Planejamento coletivo interdisciplinar | 121 |
| Imagem 4 – Instrumental teórico-metodológico | 134 |
| Imagem 5 – Simbologia da Rede de Formação de Educadores – Refocar..... | 137 |
| Imagem 6 – Pertencimento e identidade | 165 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|----------|---|
| ANCA | Associação Nacional de Cooperação Agrícola |
| AEC-PR | Associação de Educação Católica do Paraná |
| AOPA | Associação de Agricultores Orgânicos do Paraná |
| APEART | Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário |
| ARPEC | Articulação Paranaense de Educação do Campo |
| ASSESOAR | Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural |
| AVA | Ambientes virtuais de aprendizagem |
| CANGO | Colônia Agrícola de General Osório |
| CCH | Centro de Ciências Humanas |
| CDEJOR | Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural |
| CDFR | Casas das Famílias Rurais |
| CEBs | Comunidades Eclesiais de Base |
| CEC | Coordenação Estadual de Educação do Campo |
| CEEFA | Centros Familiares de Formação por Alternância |
| CFR | Casas Familiares Rurais |
| CITLA | Clevelândia Industrial e Territorial Ltda. |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos no Brasil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNEC | Conferência Nacional por uma Educação do Campo |
| CNEC | Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo |
| CNER | Campanha Nacional de Educação Rural |
| CONCRAB | Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil |
| CONTAG | Confederação dos Trabalhadores da Agricultura |
| CPC | Centros Populares de Cultura |
| CPT | Comissão da Pastoral da Terra |
| CRUTAC | Centro Rural Universitário de Treinamento de Ação Comunitária |
| DCEs | Diretrizes Curriculares Estaduais |
| DEDI | Departamento da Diversidade |
| DRS | Desenvolvimento Rural Sustentável |
| EA | Escolas de Assentamentos |
| ECAs | Escolas Comunitárias de Agricultores |

| | |
|-------------|---|
| ECOR | Escolas Comunitárias Rurais |
| EDURURAL-NE | Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste |
| EFA | Escolas Famílias Agrícolas |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMATER | Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural |
| ENEPUC | Encontro Nacional de Escolas Públicas do Campo |
| ENERA | Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária |
| ETE | Escolas Técnicas Estaduais |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FACIBEL | Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão |
| FECILCAM | Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão |
| FONEC | Fórum Nacional de Educação do Campo |
| FUNDEP | Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro |
| GEFHEMP | Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares |
| GETSOP | Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| ITERRA | Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária |
| LDBEN | Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional |
| MAB | Movimento dos Atingidos pelas Barragens |
| MEB | Movimento Educacional de Base |
| MEC | Ministério da Educação |
| MEPF | Ministério Extraordinário da Política Fundiária |
| MMC | Movimento das Mulheres Camponesas |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MPA | Movimento dos Pequenos Agricultores |
| MSPdoC | Movimento Social Popular do Campo |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Sem Terra |
| NRE | Núcleo Regional de Educação |
| NUPECAMP | Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas |

| | |
|----------|---|
| PCB | Partido Comunista Brasileiro |
| PCFE | Projeto Comunidade, Família e Educação |
| PIPMOA | Programa Intensivo de preparação de Mão de obra agrícola |
| PND | Plano Nacional de Desenvolvimento |
| PPGEd | Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação |
| PPPs | Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Públicas |
| PROCAMPO | Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo |
| PROJOVEM | Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais |
| PRONASEC | Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio rural |
| PRONERA | Programa Nacional da Reforma Agrária |
| PSECD | Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| PTDCs | Planos de Trabalho Docente Coletivos |
| PTDs | Plano de Trabalho Docente |
| PVR | Projeto Vida na Roça |
| REFOCAR | Rede de Formação de Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo: Caminhos de Conhecimento e Resistência |
| RESAB | Rede de Educação do Semiárido Brasileiro |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEED | Secretaria de Estado da Educação e do Esporte |
| SNA | Ministério da Agricultura e a Sociedade Nacional Agrícola |
| STRs | Sindicatos de Trabalhadores Rurais |
| SUDENE | Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste |
| SUDESUL | Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul |
| SUPRA | Superintendência da Política de Reforma Agrária |
| TE | Tempo Estudo |
| TP | Tempo Prática |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| UFFS | Universidade Federal da Fronteira Sul |
| UFPE | Universidade Federal do Paraná |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |

| | |
|-----------|--|
| UnB | Universidade Federal de Brasília |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para Infância e Juventude |
| UNICENTRO | Universidade do Centro-Oeste do Paraná |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| UTP | Universidade Tuiuti do Paraná |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO 1 | 22 |
| A LUTA PELA TERRA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES DO CAMPO E OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO RURAL E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL | 22 |
| 1.1 Alguns fundamentos e autores do percurso: luzes e sombras na constituição de sujeitos individuais e coletivos | 22 |
| 1.2 As resistências na luta pela terra, suas organizações e os movimentos sociais populares do campo | 35 |
| 1.2.1 Projetos de campo, Território camponês/familiar, agroecologia | 43 |
| 1.3 A educação dos povos do campo e a formação de professores: projetos em conflito | 49 |
| CAPÍTULO 2 | 63 |
| A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO | 63 |
| 2.1 A Educação do Campo no Brasil enquanto dever e direito na produção de políticas públicas e dispositivos legais | 63 |
| 2.2 O Movimento Nacional da Educação do Campo no estado e na região sudoeste do Paraná | 81 |
| 2.3 A formação continuada de professores nas Escolas Públicas do Campo no Paraná | 91 |
| CAPÍTULO 3 | 108 |
| O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A REFOCAR NA REARTICULAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICA DO CAMPO .108 | |
| 3.1 Formação continuada de professores: entre a função social da escola e a especificidade do campo | 108 |
| 3.2 A REFOCAR – Rede de Formação de Educadores pelo Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo: Caminhos de Conhecimento e Resistência | 131 |
| 3.3 A rearticulação da Escola Pública do campo: relações entre a objetivação da legislação vigente e o Movimento Nacional da Educação do Campo | 147 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 161 |

| | |
|--|------------|
| REFERÊNCIAS | 166 |
| ANEXO 1 – Perguntas utilizadas para a entrevista dos educadores | 179 |

INTRODUÇÃO

Ao iniciar o curso do mestrado, realizei um exercício denominado “Esvaziando a cabeça e o coração”. A partir dele, pude juntar alguns dados e sentidos para este trabalho. Sou neta de agricultores, sobrinha de assentado, filha de arrendatários rurais que batalharam para, hoje, serem funcionários públicos. Sempre estudei em Escola Rural e, no último ano do Ensino Fundamental II, pude vivenciar a mudança de nomenclatura da minha escola, que passou a ser chamada “Escola do Campo”. Na época, não compreendi o porquê daquele processo, pois não houve mudança alguma na organização pedagógica da instituição de ensino.

Ao ingressar na universidade, iniciei um projeto de Iniciação Científica Voluntária (ICV), em que pude vivenciar o início da rearticulação do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, no município de Francisco Beltrão-PR, processo em que eram realizados grupos de estudos com educadores da instituição, articulado com o planejamento e inserção de novas práticas pedagógicas na escola, permitindo com que estes compreendessem a especificidade da Modalidade da Educação Básica do Campo, a partir de um projeto de extensão com a universidade.

Nesse mesmo período, a Escola Rural Municipal Epitácio Pessoa, no município de Flor da Serra o Sul-PR, onde resido, na qual tralhava como estagiária, na comunidade de Rio Verde, foi fechada, ainda que tivesse boa estrutura física e um número significativo de alunos. Esta ação arbitrária do governo municipal confrontou os pressupostos teórico-metodológicos que eu estudava e vivenciava com o processo de rearticulação.

O projeto de extensão, ao desenvolver a rearticulação das Escolas Públicas do Campo, propiciava uma formação continuada aos educadores, possibilitando uma ressignificação da escola urbano/rural, pois antes os educadores não encontravam o elo entre a formação e sua prática pedagógica. Ou seja, não conseguiam visualizar, na formação, elementos que fizessem na sua prática docente.

Ainda que esta vivência durou pouco tempo, o que pude vivenciar e estudar sobre o processo me forneceu elementos para dar uma direção à pesquisa, que me fez pesquisar a temática da “formação continuada de professores específica com sentido”, que me pareceu estar presente no projeto de extensão de 2015 a 2019. Nesse caminho, percorri até a qualificação, quando incorporei ao texto as entrevistas realizadas. A banca identificou que deveria considerar as categorias de pesquisa presentes nas entrevistas, nas quais o grupo de professores se reconhecia como um coletivo, pertencentes a uma experiência formativa que

lhe possibilitavas ter uma identidade com a escola pública do campo. Deste modo, retomei o trabalho recolocando o foco de análise das categorias de pesquisa que passaram a ser: experiência, coletividade, pertencimento e identidade.

As investigações preliminares registram que, no trimestre final de 2015, começa o projeto de extensão, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), intitulado “Rearticulação da Escola do Campo na Modalidade da Educação do Campo”, com as Escolas Públicas do Campo da rede estadual de ensino a partir da necessidade das próprias escolas diante dos desafios no contexto de mercantilização da educação, realidade que coloca como horizonte o fechamento dessas instituições. Frente a esse desafio, o projeto teve como objetivo fortalecer as Escolas Públicas do Campo por meio de um processo de rearticulação e pela produção de diferentes mediações que articulam o trabalho pedagógico com a formação continuada dos professores. Para isso, o projeto se desdobrou em duas frentes: a primeira refere-se às práticas pedagógicas, e a segunda constituiu-se com a formação de professores (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020).

No caso deste estudo, considerando-se que a partir de 1998 houve vários processos desenvolvidos na região sudoeste do Paraná, coloca-se o foco desta pesquisa nesse projeto de extensão iniciado em 2015. Este período de seis anos permitiu tomar a formação continuada de professores e a Rede de Formação de Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo: Caminhos de Conhecimento e Resistência (Refocar) como possibilidade de pesquisa, para compreender os vínculos e as relações produzidas entre a formação continuada e o trabalho pedagógico desenvolvidos concomitantemente. Em outras palavras, diante desta problemática o presente estudo busca investigar as potencialidades produzidas nesse contexto de rearticulação das Escolas Públicas do Campo ao Movimento Nacional da Educação do Campo com base na Modalidade da Educação Básica do Campo.

Assim, constituem-se como questões de pesquisa: Como se deu a formação continuada de professores das escolas rurais e escolas do campo no Brasil? Como se desenvolveram as práticas pedagógicas e de formação continuada de professores realizadas em Escolas Públicas do Campo no Sudoeste do Paraná? Quais foram as condições que levaram a se constituir uma Rede de Formação específica de professores das Escolas Públicas do Campo? Que pressupostos teórico-metodológicos embasam estas ações de formação continuada articulada à prática pedagógica? Quais as potencialidades produzidas, nas movimentações em curso na Refocar, para a formação continuada de educadores? Por fim, como questão norteadora desta pesquisa, delineou-se o seguinte: Qual o potencial formativo do processo de rearticulação das

Escolas Públicas do Campo (2015-2020) para a formação continuada de educadores na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo com base nessa modalidade educacional?

Para isso, foi estabelecido como objetivo geral analisar o processo e as potencialidades da formação continuada em curso na Refocar no âmbito da rearticulação das Escolas Públicas do Campo. Dele, decorrem os seguintes objetivos específicos: a) Apresentar os pressupostos teórico-metodológicos da análise da pesquisa e as categorias implicadas referidas à luta pela terra e aos Movimentos Sociais Populares do Campo, nos projetos de educação e formação continuada de professores. b) Registrar as práticas de formação continuada de educadoras realizadas em Escolas Públicas do Campo no Sudoeste do Paraná, compreendendo seus pressupostos na perspectiva do Movimento da Educação do Campo. c) Caracterizar a formação continuada de educadores no contexto da Refocar e analisar as potencialidades produzidas no âmbito da rearticulação das Escolas Públicas do Campo.

A metodologia da presente pesquisa, acerca da formação continuada dos professores das Escolas Públicas do Campo, em relação com a especificidade do trabalho pedagógico no âmbito da Refocar, é de caráter qualitativo. Segundo Gatti (2007, p. 49), “[...] a ênfase qualitativa tem sido significativamente útil na investigação educacional”, pois permite que os resultados dos dados coletados durante a realização da pesquisa sejam analisados na totalidade de sua riqueza descritiva e não somente no plano quantitativo. Nesse campo, os dados coletados se transformam em palavras, com descrições minuciosas sobre o objeto em questão (GATTI, 2007).

Como o lócus é a formação continuada dos professores das Escolas Pública do Campo, concomitante às práticas pedagógicas desenvolvidas pela Refocar, a pesquisa compreende um estudo de caso “[...] que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 32). De tal modo, “[...] o poder diferenciador do estudo de caso é a capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências” (YIN, 2001, p. 27). Desta maneira, a presente pesquisa abrange uma variedade de fontes de informações para desvelar os limites entre o fenômeno em curso de investigação e seus limites e complexidades com a realidade.

A coleta de dados baseou-se em diferentes fontes de evidência, como: documentos, registro em arquivos, revisão bibliográfica, entrevistas e observações (YIN, 2001). Contudo, é preciso ressaltar que “[...] nenhuma das fontes possui vantagem indiscutível sobre as outras [...] as várias fontes são altamente complementares, e um bom estudo utilizará o maior

número de fontes possível” (YIN, 2001, p. 107). Nesse viés, os procedimentos de coleta de dados para a elaboração da presente pesquisa pautam-se na pesquisa bibliográfica, análise de documentos, questionário e entrevista semiestruturada.

O questionário utilizado na presente pesquisa foi por amostragem, com sujeitos que participaram de diferentes momentos da constituição da Refocar para, assim, coletar dados específicos destes profissionais das escolas do campo que participam ou já participaram da formação continuada desenvolvida pela Rede entre os anos de 2015 e 2020. Nesse sentido, o questionário serviu como instrumento de coleta de dados específicos para elaborar o critério de inclusão ou de exclusão às entrevistas. Isto está em conformidade com a resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, que estabelece critérios legais para a realização de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvem seres humanos. Desse modo, os critérios de inclusão e exclusão adotados para a realização das entrevistas foram educadores que participaram por quatro anos do projeto de extensão.

O questionário foi respondido por quarenta e dois educadores, e de acordo com o critério de inclusão, desses foram selecionados vinte e sete para a entrevista, sendo esses de seis Escolas Públicas do Campo.

Quadro 1 – Educadores entrevistados

| EDUCADORES ENTREVISTADOS | | |
|---|------------------------|--------------------------------|
| Instituição de Ensino | Cidade | Número de Entrevistados |
| Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, Escola Estadual do Campo | Francisco Beltrão - PR | 4 entrevistados |
| Colégio Estadual do Campo Vista Alegre | Verê – PR | 4 entrevistados |
| Escola Estadual do Campo Pinhalzinho | Verê – PR | 5 entrevistados |
| Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro | Enéas Marques - PR | 4 entrevistados |
| Escola Estadual do Campo Regente Feijó | Enéas Marques - PR | 5 entrevistados |
| Escola Estadual do Campo Tancredo Neves | Enéas Marques - PR | 5 entrevistados |

Fonte: Sistematizado pela autora.

A entrevista foi realizada de forma semiestruturada com grupos de professores selecionados por meio dos questionários, que participaram das formações realizadas pela rede, entre 2015 e 2020, e que possibilitou condições para a realização da coleta de dados. Essa opção permitiu que os entrevistados tivessem mais tempo de fala e interação com pesquisador. Vale considerar que, na atual conjuntura, as entrevistas foram desenvolvidas a

partir de uma plataforma digital. Por meio dessas entrevistas, foi possível perceber que o atual sistema de contratação de professores do estado do Paraná, que promove a alta rotatividade, faz com que estes não criem vínculos com as escolas em que trabalham, pois nem todos os professores que participaram do processo de formação desenvolvido entre 2015 e 2020 responderam ao questionário. O motivo disso é que nem todos foram localizados.

Diante do exposto, os dados coletados foram utilizados no capítulo dois e são usados no capítulo três, com a diferença que no capítulo segundo eles fazem parte da constituição da história da rede, e no capítulo três fazem parte da análise a respeito dos significados e sentidos produzidos pelos professores que participaram/participam da Rede de Formação Continuada de professores.

Logo, pode-se compreender que as categorias do método de análise crítico-dialético permite compreender o presente objeto de investigação e os dados coletados para a elaboração da pesquisa, de forma ampla e consistente, já que este pode ser elencado como instrumento de análise da realidade diante de um contexto histórico e social.

Discutir a formação continuada de professores na atual conjuntura social, na especificidade da Educação do Campo, requer uma compreensão da totalidade desta produção social. Isso porque esta modalidade está imbricada com os Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC), uma vez que “a educação do campo é um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações” (CALDART, 2012, p. 257).

O capítulo um, a seguir, trata da luta pela terra na relação com os MSPdoC e os projetos de educação rural e de educação do campo no Brasil. Nele, a intenção é apresentar os pressupostos teórico-metodológicos da análise da pesquisa e as categorias implicadas, referidas à luta pela terra e aos Movimentos Sociais Populares do Campo, nos projetos de educação e formação continuada de professores.

O capítulo dois, intitulado “A Educação do Campo e o processo de formação continuada dos professores das Escolas Públicas do Campo”, apresenta o Movimento Nacional da Educação do Campo no Brasil, no estado e na região Sudoeste do Paraná, e a sua relevância para a materialização das políticas públicas no âmbito da Educação do Campo e na produção de referências de formação continuada do estado do Paraná. Com ele, buscam-se registrar as práticas de formação continuada de educadoras realizadas em Escolas Públicas do Campo no Sudoeste do Paraná, compreendendo seus pressupostos na perspectiva do Movimento da Educação do Campo.

O capítulo três intitulado, “O Processo de Formação continuada de Professores e a Refocar na Rearticulação das Escolas Públicas do Campo”, apresenta o processo rearticulação das Escolas Públicas do Campo por meio de um projeto de extensão que se desdobrou em duas frentes: a primeira refere-se às práticas pedagógicas, e a segunda constituiu-se com a formação de professores, que buscavam ressignificar a forma histórica da Educação Rural, criando sustentações e ancoradouros para a Modalidade da Educação Básica do Campo. Assim, com esta dissertação pretende-se caracterizar a formação continuada de educadores no contexto da Refocar e analisar as potencialidades produzidas no âmbito da rearticulação das Escolas Públicas do Campo.

CAPÍTULO 1

A LUTA PELA TERRA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES DO CAMPO E OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO RURAL E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

No primeiro capítulo deste trabalho, tratar-se-á da luta pela terra na relação com os Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC) e os projetos de educação rural e de educação do campo no Brasil, tendo como objetivo apresentar os pressupostos teórico-metodológicos da análise da pesquisa e as categorias implicadas referidas à luta pela terra e aos (MSPdoC), nos projetos de educação e formação de professores, sendo desenvolvido em três tópicos.

No primeiro, trata-se de alguns fundamentos e autores do percurso, identificando luzes e sombras que atravessam a constituição de sujeitos individuais e coletivos, quando se trata da investigação deste trabalho. O segundo tópico vai desenvolver aspectos sobre as resistências na luta pela terra, suas organizações e os MSPdoC no contexto aqui desenvolvido. A educação dos povos do campo na educação rural e os projetos em conflito identificados, que alcançam a formação de professores nestes contextos, constitui o terceiro tópico deste capítulo.

1.1 Alguns fundamentos e autores do percurso: luzes e sombras na constituição de sujeitos individuais e coletivos

Desenvolver pesquisas no campo educacional é uma tarefa desafiadora do ponto de vista epistemológico devido aos diversos recortes desse espaço, pois cada um possui sensibilidades próprias, e dimensões relevantes (ARROYO, 1998). Por esse motivo, torna-se necessário chegar às matrizes teóricas para se adentrar nosso campo e objeto de pesquisa e, com isso, compreender “sua globalidade social e histórica” (ARROYO, 2002, p. 141). Isso porque, quando o sujeito se apropria do objeto de pesquisa, frequentemente corre o risco de “estarmos rodeando nosso campo e objeto, sem, contudo, entramos nele, no que é constitutivo dos processos educacionais” (ARROYO, 2002, p. 141).

Considerando o que diz o Arroyo (2002), esta seção dialoga com autores que adentram o presente objeto de pesquisa para explicitar sua relevância em torno da relação entre trabalho

e educação, como constituintes do campo da formação humana. Pensa-se que as categorias aqui abordadas fundamentam-se nos pressupostos da perspectiva do materialismo histórico-dialético. Tais categorias estão longe de serem superadas, pois, com o avanço do sistema de produção, elas assumem uma nova centralidade, visto que “o desafio analítico é o de revelar, no plano do conhecimento, enquanto concreto pensado, a sua materialidade histórico-social, ou seja, saturá-las de historicidade” (FRIGOTTO, 2016, p. 77).

Nessa perspectiva, sendo uma investigação que busca compreender as relações entre a educação rural e a educação do campo, abrangendo a formação continuada de professores neste contexto, apresentam-se alguns fundamentos e autores que, no percurso da pesquisa, contribuem, lançam luzes sobre as contradições e sombras presentes na constituição dos sujeitos coletivos do estudo aqui realizado.

Na segunda metade do século XIX, para promover o avanço do sistema capitalista “foi criada a propriedade da terra e os escravos tornaram-se trabalhadores livres” (FERNANDES, 2014, p. 2). Contudo, ainda assim estes trabalhadores precisavam vender sua força de trabalho para o ex-escravocrata, dado que não possuíam terra. O trabalho livre expandiu-se em território nacional com a chegada dos imigrantes europeus, e a luta pela terra intensificou-se, passando a desdobrar-se como sinônimo de liberdade, pois “se para o escravo a força de trabalho era o que conseguira, para o imigrante era o que lhe restara” (FERNANDES, 2014, p. 2).

Com a expansão do trabalho livre, a expropriação do trabalho se intensificou e as condições materiais da conjuntura social e histórica fizeram com que os trabalhadores vendessem sua força de trabalho por ser necessário garantir a própria sobrevivência. Contudo, é relevante contextualizar que o trabalho, além dessa natureza de expropriação e exploração, também é uma categoria formativa. O trabalho faz parte da subjetividade humana, pois é por meio dele que ocorre a constituição social dos seres humanos e das relações que ele estabelece em sociedade.

É nesse sentido que a categoria trabalho, situada em sua dimensão ontológica, pode ser compreendida como mediação de primeira e segunda ordem (FRIGOTTO, 2016). A mediação de primeira ordem busca preservar as funções vitais da reprodução individual e societal (ANTUNES, 2009). Ela compreende que os seres humanos são parte da natureza e com ela estabelecem intercâmbios para realizar suas necessidades. A mediação de primeira ordem toma o trabalho pela ontologia singularmente humana, “produtor de valores de uso como algo inerente ao ser humano na produção de si mesmo” (FRIGOTTO, 2016, p. 78). No entanto, a

mediação de segunda ordem “[...] corresponde a um período específico da história humana, que acabou por afetar profundamente a funcionalidade das mediações de primeira ordem [...]” (ANTUNES, 2009, p. 22). Isso porque a mediação de segunda ordem se constitui por meio dos mecanismos alienantes de controle social dos meios de produção e de subordinação das necessidades humanas a partir da reprodução do valor de troca (ANTUNES, 2009).

Ainda segundo o autor, “[...] cada uma das formas de mediação de primeira ordem é alterada e subordinada aos imperativos de reprodução do capital” (ANTUNES, 2009, p. 24), pois as relações produtivas de controle são separadas entre aqueles que produzem e controlam construindo, assim, um sistema de segunda ordem (ANTUNES, 2009). O sistema de mediações de segunda ordem, conseqüentemente, tem “[...] um núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado [...]” que são inter-relacionadas e que “[...] sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende esse sistema [...]” (ANTUNES, 2009, p. 25), torna-se impossível superá-las.

O trabalho como a atividade ontológica dos seres humanos se caracteriza como mediação de primeira ordem e os diferencia dos animais, pois “o trabalho como atividade proposital, orientado pela inteligência, é produto especial da espécie humana” (BRAVERMAN, 1987, p. 52). Diferentemente dos animais, os seres humanos produzem de forma consciente, articulada e planejada de acordo com as suas necessidades (FRIGOTTO, 2016). Isto quer dizer que o trabalho humano distingue os seres humanos dos animais, já que o trabalho realizado por ele é proposital e não instintivo, pois esta atividade engloba a racionalidade e o planejamento de ações para se apropriar dos elementos da natureza e transformá-los de acordo com as suas necessidades.

O trabalho pode ser, assim, definido como um princípio humano, um processo humanizador. Ao agir sobre a natureza por meio do trabalho, o sujeito a transforma e acaba por transformar a si mesmo (BRAVERMAN, 1987). Trata-se de uma relação recíproca, em que, agindo na natureza, o sujeito produz a sua vivência social e promove o processo de evolução da própria espécie. Deste modo, a capacidade de transformar e dominar a natureza são determinantes para desencadear relações de produção que se constituem por meio do trabalho, pois os seres humanos produzem de forma consciente, alterando, prevendo, planejando e organizando as formas de produção (FRIGOTTO, 2016).

Pode-se, então, compreender o trabalho como dimensão fundamental da constituição do ser social, sendo definido como um princípio educativo. Vale considerar que “quando falamos em ‘princípio’ educativo, não recorremos ao sentido clássico de ‘ponto de partida’,

ou ‘fundamento’ de um processo qualquer [...] (CIAVATTA, 2009, p. 208) mas “[...] de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza, e portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida” (FRIGOTTO, 2016, p. 78), pois a ontologia do ser social permite pensar o trabalho em suas dimensões positivas, formativas ou negativas, já que o trabalho é a atividade essencial pela qual os seres humanos se humanizam (CIAVATTA, 2009). Nesse sentido, o trabalho não é especificamente o emprego, mas “[...] a base de um novo tipo de ser, de uma nova concepção histórica” (CIAVATTA, 2009, p. 211).

Entretanto, a especificidade do trabalho, enquanto atividade ontológica do homem, passa a ser expropriada pelo modo de produção capitalista, pois trata-se da mediação de segunda ordem, visto que “[...] o trabalho de atividade produtora de *valores de uso*, se transforma em *mercadoria força de trabalho, emprego, trabalho assalariado, ou trabalho abstrato*” (FRIGOTTO, 2016, p. 79, grifo do autor). A força do trabalho transforma-se em uma mercadoria por meio das relações de produção: “o processo de trabalho começa [...] com um contrato ou acordo que estabelece as condições da venda da força de trabalho pelo trabalhador e a sua compra pelo empregador” (BRAVERMAN, 1987, p. 55).

Ao mercadorizar a força de trabalho, desencadeiam-se a divisão do trabalho e as formas desiguais de apropriação da riqueza produzida, pois “o pagamento em forma de salário representa apenas uma parte do tempo pago, e a outra se transforma em ganho do capitalista ou um sobrevalor (mais-valia), tempo de trabalho não pago” (FRIGOTTO, 2016, p. 79). Além disso, a divisão do trabalho origina a separação e alienação dos trabalhadores em relação à produção, pois é por meio da produção que a mercadoria se torna avaliada, de acordo com seu tempo de produção e o seu valor de troca, a ponto de eles não se reconhecerem no produto resultante do seu trabalho (CIAVATTA, 2009). Seguindo esses pressupostos, a autora afirma que, nas condições modernas de organização do trabalho, regidas pela exploração, expropriação e alienação, “não se pode afirmar o trabalho como um princípio educativo, de formação humana e aperfeiçoamento” (CIAVATTA, 2006, p. 212). Isso porque o princípio educativo do trabalho vincula-se à formação cultural, social e intelectual dos seres humanos. Como afirma Arroyo (2002, p. 152),

O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se em um campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos,

com a base material (a técnica, a produção, o trabalho) de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador.

Nesse contexto, o trabalho é definido como uma atividade especificamente humana e, de acordo com Serrão (2006, p. 88), “para concebermos uma atividade propriamente humana, faz necessário recorrer ao que lhe é específico: a intencionalidade, o caráter intencional dos atos realizados pelos seres humanos”. Desta forma, identificar uma atividade humana é possível quando os atos dirigidos para transformar um determinado objeto “se iniciam como um resultado ideal, ou uma determinada finalidade, e terminam como um resultado ou produto efetivo, real” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 222).

A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme a fins, e esses só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 223).

De acordo com Serrão (2006, p. 88), “isso acontece por meio da atuação da consciência, cujo duplo resultado, obtidos em tempos diferentes, a criação do ideal, da finalidade e do produto real”. De tal modo, compreende-se que atividade humana ocorre pelas necessidades que cerceiam os seres humanos em sua realidade social, ou seja, “pelas necessidades desencadeadas pela insatisfação do homem, na condição de gênero humano, com seu presente” (SERRÃO, 2006, p. 88).

Nesse sentido, a atividade humana se realiza predominantemente pelo processo de trabalho (SERRÃO, 2006), isso porque a atividade humana pode ser definida como um processo entre o homem e a natureza. Trata-se de uma relação dialética e recíproca, pois, à medida que o ser humano modifica a natureza, ele também transforma a si mesmo de forma intencional. Nesta categoria de análise elaborada por Marx e Engels, a atividade principal do homem é o trabalho. Ele se apropria da matéria natural e, a partir da sua atividade (o trabalho), a transforma para sanar suas necessidades naturais ou sociais. Pode-se considerar, então, que é por meio do trabalho que se estabelecem condições para os sujeitos se tornarem humanos (OLIVEIRA, 2010), porque “[...] o trabalho é a base de um novo tipo de ser, de uma nova concepção histórica” (CIAVATTA, 2009, p. 211).

Nessa perspectiva, o homem produziu e ainda produz um duplo processo de transformação. Ao mesmo tempo em que realiza ações transformando elementos e objetos da natureza física em matérias-primas, meios, objetos e produtos do seu trabalho, transforma sua própria natureza inicial, cria-se

inúmeras capacidades em si próprio, alterando substancialmente sua condição de ser vivo (SERRÃO, 2006, p. 89).

Contudo, as contradições que resultam dos conflitos das relações de classe, tanto no trabalho quanto na constituição do sujeito, fragmentam as relações sociais e o conhecimento. Afinal, nas “[...] relações imediatas do trabalho produtivo e nas relações mediatas da política, ocorrem os embates entre capital e trabalho e fazer-se do trabalhador” (CIAVATTA, 2009, p. 212). Esse lócus evidencia-se na educação pelo trabalho, tanto no sentido técnico como no sentido político, uma vez que a educação pelo trabalho pode oscilar em duas direções: como educação para trabalho como disciplina, submissão, expropriação e negatividade, e como emancipação política, como espaço de luta, conhecimento e principalmente transformação (CIAVATTA, 2006).

A educação, sob essa perspectiva, é imanente, presente e pertencente à totalidade histórica e social e que coopera na apropriação e incorporação de novos grupos sociais, “[...] o que é feito mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e preexiste aos indivíduos” (CURY, 1979, p. 53). Essas visões de mundo estão aplicadas às práticas sociais por meio dos costumes, crenças, valores e conhecimento. De tal modo, “[...] a presença da educação numa totalidade concreta manifesta essa mesma totalidade ao mesmo tempo que se produz [...]” (CURY, 1979, p. 53), pois os seres humanos são agentes históricos e não meros produtos sociais (CURY, 1979). Segundo Brandão (2007, p. 10), a educação é “[...] uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam entre tantas outras invenções de sua cultura em sociedade” e, por isso, ela pode existir livre, de acesso a todos, para, com isso, compartilhar ideias, saberes, costumes e crenças, ou então, ela existir imposta, como instrumento que reforça a desigualdade, ou seja, usa o saber como ferramenta de controle. Desta forma, por estar inserida na sociedade capitalista, as contradições existentes nas relações de classe se desdobram na educação, ou seja, “a educação articula-se com a totalidade mediante as relações de classe, como também as relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação” (CURY, 1979, p. 53).

À medida em que a escola adquire finalidade de preparar exigências da produção capitalista, manifesta, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho [...]. Ela também assume os deveres do Estado, e relega em segundo plano sob variegados artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil (CIAVATTA, 2006, p. 213).

Desta forma, pelo fato de a escola se constituir nas contradições atuais, onde a principal atividade humana que caracteriza os seres humanos tornou-se mercadoria, a escola torna-se “único espaço alternativo para a classe trabalhadora se apropriar do saber socialmente construído” (KUENZER, 1997, p. 97), visto que a dimensão estrutural da escola diante do sistema capitalista não propicia a democratização do saber (CIAVATTA, 2006). Além disso, “[...] a escola existe para distribuir desigualmente o saber, como resultado e contradição da existência da divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, 1997, p. 97). Para Ciavatta (2006, 214), a escola “é também a origem das diversas cidadanias que discriminam o trabalhador”.

Deste modo, torna-se necessário contrapor essa lógica hegemônica e estruturalista do capital que perpassa a escola, para que sejam construídas novas formas que alcancem a escola, com concepções e práticas capazes de instituir novas possibilidades na formação da classe trabalhadora. Entre as diversas movimentações experimentadas nas referências já elaboradas no espaço das transformações que se propõem à escola, destaca-se a coletividade como uma potente categoria, como expressão de processos vivenciados. No contexto desta pesquisa, esta ideia passa a ser usada por se compreender que as relações investigadas têm como perspectiva dar forma a uma escola de novo tipo nos territórios dos povos do campo.

Na obra de Makarenko, a categoria da coletividade é central uma vez que em “sua pedagogia não tratava só de ensinar conhecimentos ou habilidades, mas de formar o educando em sua integralidade” (FRAZÃO; BARROSO, 2020, p. 408). Ou seja, sua proposta pedagógica buscava a formação do *homem novo* (SOARES, 2016, p. 84). De tal modo, por estar imerso numa realidade social e humana que desnudava o que a sociedade de seu tempo produzia pela ausência de oportunidades de socialização possíveis pela escola, Makarenko compreendeu, que “[...] deveria construir a coletividade educacional a partir das necessidades concretas da vida coletiva [...]” (LUEDEMANN, 2002, p. 123) e, neste processo, produz uma metodologia educacional.

Segundo Soares (2016, p. 86), do ponto de vista de Makarenko, “[...] para construir uma coletividade educacional é necessário fomentar o sentimento de solidariedade entre os professores, educandos e a comunidade”. Assim, entende-se que a coletividade seria uma nova relação entre a teoria e a prática, em busca de uma educação social que visava à formação integral dos seres humanos (OLIVEIRA, 2012), desapegando-se das fórmulas livrescas que poderiam ser aplicadas aos fatos de qualquer maneira (MAKARENKO, 2012 *apud* SOARES, 2016).

A coletividade é um complexo de indivíduos que têm um objetivo determinado, estão organizados e possuem organismos coletivos. São conscientes, devem discutir esses projetos e se responsabilizar por ele, passo a passo (MAKARENKO *apud* LUEDEMANN, 2002, p. 151).

Dessa maneira, a categoria coletividade é tomada como uma práxis pedagógica “[...] que se constrói nos conflitos diários da lida com os educandos e nas contradições [...]” (BRETAS; NOVAES, 2016, p. 413). Estas coisas contrapõem-se dialeticamente à hegemonia capitalista que assombra a escola com a fragmentação do acesso ao conhecimento científico, por meio da individualidade implícita pelo sistema.

No contexto atual, em que as relações da formação humana e do conhecimento são abordadas, a escola é forjada pelas relações sociais de produção. Diante disso, busca, aqui, dialogar no sentido da produção de sujeitos sociais e novas institucionalidades, com autores que trazem entendimentos que imbricam o trabalho, a cultura e os valores possíveis, no sentido da objetividade *versus* subjetividade.

Gramsci, Thompson e Williams, da forma como são apresentados por Martins e Neves (2013), elencam as atividades humanas como primordiais para a compressão da dinâmica social, cultural e econômica da sociedade capitalista. Isto ocorre porque os seres humanos são frutos das relações sociais e estão em constante transformação, de acordo com a modificação de suas relações sociais (MARTINS; NEVES, 2013). Diante dessa materialidade de múltiplas possibilidades de transformação, os homens expressam as condições efetivas de sua vivência social e nessas condições “existe uma relação ativa entre elementos subjetivos e objetivos” (GRAMSCI, 1999 *apud* MARTINS; NEVES, 2013, p. 343). Ou seja, o processo de transformação dos homens e das condições sociais expressam mudanças de elementos objetivos e subjetivos, pois o subjetivo, o objetivo, o espiritual e o material se relacionam dialeticamente: “o homem também é concebido por Gramsci como um bloco histórico que congrega elementos subjetivos e objetivos, que se relacionam ativa e dialeticamente, ele é um processo” (GRAMSCI, 1999 *apud* MARTINS; NEVES, 2013 p. 343).

As relações de produção, os elementos socioculturais e as questões políticas são fundamentais para a formação social, visto que as relações não se alocam somente no âmbito da determinação social, mas de “reciprocidade dialética entre estrutura e superestrutura” (MARTINS; NEVES, 2013, p. 343). Ou seja, a formação social e as atividades humanas estão imbricadas, pois “os homens constituem experiência de classe e, por meio da luta de classes, definem seu lugar na sociedade” (MARTINS; NEVES, 2013, p. 343). De tal modo, compreende-se que a luta econômica não pode ser desvinculada da luta política, porque a

supremacia hegemônica de um determinado grupo social se constitui por meio do domínio intelectual e moral dos sujeitos (MARTINS; NEVES, 2013).

Essas considerações levam a compreender “que as experiências humanas se tornam fundamentais para a formação das classes e de sua consciência” (MARTINS; NEVES, 2013, p. 343), pois a experiência humana decorre das lutas entre as classes sociais e pode ser determinada pela materialidade da existência. Nesse sentido, a experiência torna-se fundamental para que se entenda o processo histórico como expressão da prática humana, isso porque esta categoria é compreendida como um termo entre o ser social e a consciência social, ou seja, é a experiência que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento (MARTINS; NEVES, 2013).

De acordo com Thompson (1981), homens e mulheres vivenciam diferentes situações e relações produtivas, que são determinadas pela necessidade da própria vivência em sociedade. Estas vivências carregam consigo interesses e antagonismos que se materializam em sua consciência e em sua cultura, afinal “[...] a experiência é o vivido, são os acontecimentos, as ações e os sentidos a elas atribuídos” (VENDRAMINI; TIRIBA, 2014, p. 62) que aproximam ou distanciam os sujeitos em suas relações sociais. Assim, um grupo social pode confrontar-se com outros grupos sociais de acordo com os interesses, o que leva a apreender que a classe se produz nas relações sociais a partir da construção da própria história dos sujeitos (VENDRAMINI; TIRIBA, 2014).

Assim como a experiência, a classe se forma a partir das relações sociais, isto é, a classe se constitui como “resultado das experiências comuns herdadas ou compartilhadas que, articuladas, criam identidade de um determinado grupo social [...]” (MARTINS; NEVES, 2013, p. 345). Para Thompson (1981), a consciência de classe é a forma como essas experiências são compreendidas e tratadas em termos culturais, pois, ao mesmo tempo em que o sujeito pertencente a uma determinada classe, que vivencia a experiência, pode não ter consciência de classe, “ela nasce da articulação de valores herdados e do embate das lutas de classe” (MARTINS; NEVES, 2013, p. 345). Se a experiência é determinada, a consciência de classe não será compreendida, porque a consciência materializa-se a partir das formas que tratamos a experiência. Deste modo, é possível compreender que, na medida em que se trata a experiência, vai se produzindo a consciência de classe e, nesse movimento, torna-se possível promover um desmonte cultural contra-hegemônico, assim como a constituição de novas experiências a partir de ideias, valores, normas e sentimentos que dali emergem, primordiais para a constituição social de uma nova forma histórica.

Assim, “Thompson compreende que a classe e a consciência de classe vão se formando juntas na experiência: é uma formação imanente” (VENDRAMINI, 2004, p. 27). Para o autor, a constituição de classes e da consciência de classe só pode ser compreendida a partir da experiência (MARTINS; NEVES, 2013). Por meio da experiência das classes, constituem-se mecanismos e estratégias para o processo de luta de classes, pois estas estão em constante formação, “[...] um ‘fazer-se’, constituído e constituinte da luta [...]” (VENDRAMINI, 2004, p. 28).

Uma vez que a experiência é constituinte da cultura e está imersa nas relações de produção e, também, no contexto da luta de classes, torna-se necessário compreender o processo de hegemonia cultural que, para Thompson (1998), refere-se a um processo de dominação que não está atrelado primordialmente ao poder econômico, domínio físico coercitivo, mas à dominação imaterial e frágil para análise, por estar implícito no poder de classe (MARTINS; NEVES, 2013).

Neste sentido também é primordial saber onde “[...] as classes fazem e refazem sua cultura a partir de experiências vividas por elas” (MARTINS; NEVES, 2013, p. 345). Por isso, no embate entre as classes são criados normas, valores, princípios, em que os dominantes passam a tecer a hegemonia de dominação de forma implícita, que será reproduzida por meio da cultura. Assim, considera-se que a “[...] cultura tem um papel preponderante para compreender os mecanismos de manutenção ou não de uma hegemonia, e a educação é parte inerente da instituição da cultura” (MARTINS; NEVES, 2013, p. 345).

A hegemonia é um processo dinâmico, é um movimento político, social, cultural, ideológico e intelectual que tem um caráter de classe, uma totalidade concreta e é movida pela contradição. A hegemonia se materializa nas relações sociais, onde uma única classe determina os valores, os significados e as práticas que são entrelaçados à cultura e determinam uma ordem social efetiva (MARTINS; NEVES, 2013).

Contudo, enquanto que a hegemonia determina dominação, esta apresenta uma possibilidade de mudança, pois sua estrutura complexa de organização pode ser renovada por meio de práticas sociais que desafiem essa ordem social verticalizada. Deste modo, “há experiências, práticas, significados e valores que não fazem parte da cultura dominante, que podem fazer oposição a essa cultura, mas essa oposição depende da correlação de forças sociais” (MARTINS; NEVES, 2013, p. 347). A oposição concreta à hegemonia da classe dominante, portanto, vai se constituindo com pequenas ações capazes de atribuir uma nova experiência ao contexto social, produzindo, assim, uma nova cultura.

É sob essa perspectiva que se compreende a transformação da escola rural em uma escola pública do campo, por meio do Movimento da Educação do Campo, que se desdobra em práticas, em ações em diversas frentes. É o que escreve Ghedini (2017, p. 232): “a prática social da escola abarca e acaba por incluir elementos para além do escolar, tanto por parte de quem os impõem com determinadas intencionalidades políticas quanto por parte de quem os vive”. É, portanto, preciso identificar esses elementos para que, então, a escola não seja apenas uma instituição reprodutora das ideologias dominantes e desconectada de sua realidade. A escola pode ser “entendida como produtora e produto da sociedade capitalista, sociedade moldada, em diferentes graus, por uma gama extensa e variada de sujeitos sociais, individuais e coletivos” (FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009, p. 14). Assim, para colocar-se no percurso da transformação da escola rural, faz-se necessário catalisar aspectos e dimensões que irão tecer a educação do campo, com movimentações que vão da formação às práticas ampliadas e enraizadas na realidade e em diálogo com os sujeitos.

A transformação da escola rural em uma escola pública do campo supõe mais que projetos externos ideais. É por esse motivo que “a transformação social ou a transformação da escola não vai ser feita por um projeto vindo de fora, um projeto iluminado [...]” (ALGEBAILLE, *apud* GHEDINI, 2016, p. 304), mas um projeto próprio, específico fundamentado na história, nas particularidades que tomam a forma de um projeto de sociedade imbricado com as necessidades e, principalmente, com as sínteses sociais dos camponeses. O potencial desse projeto “é marcado pela presença dos sujeitos no ‘fazer-se’¹, ou seja, os elementos são novos e os elementos que produziram esse novo também se modificaram” (GHEDINI, 2016, p. 235).

Nesse sentido, o “fazer-se” da escola pública do campo vincula-se a um projeto multifacetado, que requer a relação da práxis pedagógica com a síntese cultural e social dos sujeitos que compõem essa instituição, considerando a diversidade do campo brasileiro. Afinal, em seu “fazer-se”, a escola do campo, enquanto projeto político, necessita que os sujeitos se reconheçam nela, enquanto seres históricos e sociais e sujeitos de direitos.

Assim, compreende-se que, de certo modo, o que a Educação Rural negou/nega enquanto proposta portadora de um projeto articulado amplamente no espaço do campo, mais tarde, num outro contexto e lógica social, passa a ser reivindicado como direito pelas populações rurais.

¹ Adota-se a expressão de Thompson (2004) por compreender que se refere a um processo histórico-social que se dá por movimentações com níveis de especificidade própria de cada lugar, de cada território e seus sujeitos. “*Fazer-se*”, porque se refere “[...] a um estudo de um processo ativo, que se deve tanto à ação humana quanto aos condicionamentos” (THOMPSON, 2004, p. 9).

Perceber a negação desde uma perspectiva de “sujeitos de direitos” desvela “sustentações” que se produziram como possibilidades ao que era negado, pois o avesso da negação constitui-se como direito a ser disputado e garantido (GHEDINI, 2016, p. 239).

No movimento da educação do campo, no qual vai “se fazendo” a escola pública do campo, produz-se identidade. Afinal, “[...] a construção da identidade está intimamente ligada ao ambiente em que o sujeito está inserido, ao sentimento de pertencimento, aos hábitos, às visões e aos posicionamentos [...]” (VAZ; ANDRÉ, 2015, p. 3). De tal modo, considera-se que nesse movimento a escola do campo necessita estabelecer uma correspondência com a cultura, costumes, crenças pertencentes ao campo, isso porque a identidade dos povos do campo está ligada ao seu território de modo que estes sujeitos se sintam pertencentes a esse processo (VAZ; ANDRÉ, 2015).

A correspondência “entre o homem e o lugar, entre uma sociedade e sua paisagem, está carregada de afetividade e exprime uma relação cultural no sentido amplo da palavra” (BONNEMAISON, 2002, p. 91). Imbricar-se com as relações sociais produz o sentimento de pertencimento, que pode ser caracterizado como “compartilhamento de experiências, vivências e características pessoais e coletivas com os demais integrantes de sua comunidade, levando a se acentuar (ou não) a percepção de pertença” (VAZ; ANDRÉ, 2015, p. 5). O conceito de pertencimento pode desdobrar-se em duas possibilidades, complementares e indissociáveis, como enfatiza Lesting (2004, p. 40):

A priori, esse conceito – pertencimento – pode nos remeter a, duas possibilidades: uma vinculada ao sentimento por um espaço territorial, ligada, portanto, a uma realidade política, ética, social, econômica, também conhecida como enraizamento; e outra, compreendida a partir do sentimento de inserção do sujeito sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva.

Desta forma, tem-se que identidade e pertencimento estão imbricados em uma relação dialética, pois “[...] nossa identidade se formula em infinitas possibilidades proporcionadas pela experiência social, por isso falamos de um processo de identificação pessoal, sendo este um processo sem fim” (COSTA, 2018, p. 161). Ao construir sua identidade, o sujeito acentua ou não o sentimento de pertença, e esse sentimento o enraíza e o constitui como um ser pertencente aquele determinado grupo ou comunidade, criando ali a sua identidade social de pertença (MARICONI, 2004, p. 23).

Porém, para compreender essa relação dialética, vale considerar que a identidade se produz a partir da experiência, pois essa se faz na vida material, ou seja, no processo de

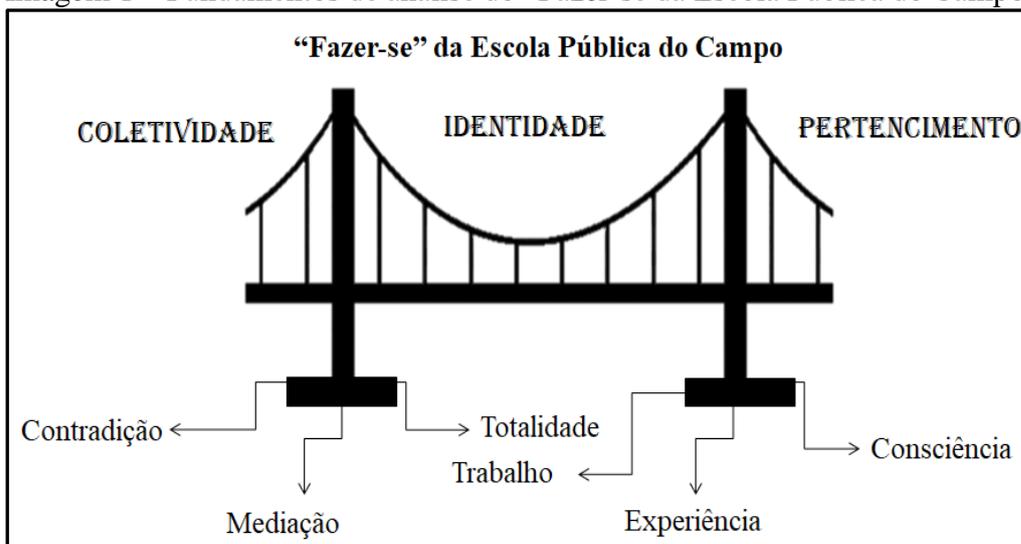
formação social dos sujeitos (VENDRAMINI, 2004). Porque é pela experiência coletiva que os seres humanos se tornam sujeitos, ou seja, vivenciam diferentes situações e relações com necessidades, interesses e antagonismo (THOMPSON, 1981). A formação pela experiência é produzida no trabalho concreto, cotidiano e “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento” (THOMPSON, 1981, p. 16).

Diante disso, ao analisar a experiência enquanto elemento para a formação humana, é relevante destacar a coletividade, pois há diversas formas e espaços de vivenciar experiências, de aprender com elas e de lhes dar sentido. Sendo, pois, indiscutível o papel do coletivo, mas o coletivo, no que “reúne as pessoas em torno de objetivos comuns, em torno de algo que os identifica, permite a vivência de experiências que podem vir a se tornarem emancipadoras” (VENDRAMINI, 2004, p. 35), que irão tecer a identidade desses sujeitos por meio da experiência histórica e coletiva.

Nesse sentido, pode-se considerar que enquanto o sujeito tem uma identidade socialmente produzida pela experiência, o sentimento de pertencimento vai se produzindo a partir da coletividade, constituindo uma outra identidade. Porque a identidade é passível de mudança, ela está diretamente vinculada às experiências vivenciadas em relação às questões históricas, sociais e culturais.

Nesse sentido, esse primeiro subtítulo apresentam-se os fundamentos que dão sustentação para as categorias de análise presente na pesquisa, ou seja, compreende-se que esses fundamentos estruturam as categorias de análise para que assim possa-se compreender o “fazer-se” da Escola Pública do Campo em imbricado com a formação continuada de professores na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo.

Imagem 1 – Fundamentos de análise do “Fazer-se da Escola Pública do Campo”



Fonte: Minha autoria (2022).

*Imagem elaborada com base na imagem disponível em: ultracoloringpages.com/pt/p/ponte-desenho-paracolorir/e205fcc5aa5abbb72b28a2d8d376bd44.

1.2 As resistências na luta pela terra, suas organizações e os movimentos sociais populares do campo

No processo histórico da constituição de nosso país é possível identificar, de certa forma, a materialização dos primeiros conflitos, ainda que nem sempre de forma direta, envolveram as lógicas de território, terra e trabalho, desde a chegada dos colonizadores portugueses. Nas lutas empreendidas contra o cativo, a exploração e a expropriação da terra, os inúmeros enfrentamentos indígenas contra a invasão de seus territórios e a escravidão são marcas fundamentais da história do desenvolvimento sociopolítico do nosso país. Esta forma de ocupação do Brasil vai se modificando somente ao final do século XVI, quando o trabalho indígena foi sendo substituído pelo trabalho escravo africano e, por conta desta indignidade humana vivida, se organizam os primeiros quilombos, os quais eram territórios de resistência que refugiavam escravos, índios e trabalhadores livres marginalizados (FERNANDES, 2014).

Com a abolição da escravatura, os antigos senhores de escravos se transformaram em senhores da terra, e passaram a explorar os trabalhadores por meio de formas de trabalho que constituíram os latifúndios, ou seja, os camponeses transformavam florestas em fazendas de gado e de café, mas depois eram expropriados pela regularização fundiária, pois os trabalhadores mesmo estando na terra não tinham domínio sobre ela, os que resistissem, eram perseguidos e mortos pelo poder dos coronéis (FERNANDES, 2014).

Diante desse contexto, os territórios indígenas e as terras camponesas foram tomados pelos coronéis e a migração passou a ser ato de resistência e sobrevivência. Os enfrentamentos desencadeados geraram mortes e, muitas vezes, o massacre desses povos que peregrinavam, na esperança de chegar a uma terra onde pudessem trabalhar e viver. Contudo, essa saga não foi em vão, pois, “na luta contra o cerco da vida, surgiram várias formas de resistência. Lutar contra as cercas era lutar contra o coronelismo” (FERNANDES, 2014, p. 2). A hegemonia dos coronéis, donos dos latifúndios, não era somente sobre as terras, mas, também sobre a vida dos camponeses e, qualquer oposição contra a república dos coronéis, desdobrava-se em intensos confrontos, onde aqueles eram dizimados pelo exército brasileiro (FERNANDES, 2014).

Canudos foi um dos maiores exemplos desta resistência no Brasil, camponeses sem-terra ocuparam a fazenda de Canudos em 1893, nela constituíram uma organização econômica a partir do trabalho cooperativo. Contudo, o movimento foi acusado de defender a volta da monarquia e passou a sofrer ataques desenfreados por meio da intervenção militar, até o massacre total dos integrantes dessa organização em 1897 (FERNANDES, 2014). De acordo com Fernandes (2014, p. 4), “derrotar Canudos significava mais força política entre militares e civis, ligados ao interesse da economia da monocultura cafeeira”.

O século XIX encerra-se com o marco da guerra contra os camponeses, na disputa pelo território, e começa o século XX com outro movimento de resistência em prol da luta pela terra, especificamente, no Sul do Brasil, em 1912. Tratava-se da revolta camponesa do Contestado, um movimento de caráter político-religioso, que se articulou entre camponeses do estado do Paraná e Santa Catarina porque, a “entrega de terras à empresa norte-americana para a construção da ferrovia São Paulo-Rio Grande gerou a expropriação de camponeses” (FERNANDES, 2014, p. 4) e intensos enfrentamentos com o exército e a polícia civil, ocasionando o assassinato de milhares de camponeses.

Da mesma forma no Contestado, como em Canudos e em diversos outros movimentos messiânicos que ocorreram no Brasil, os camponeses foram destroçados. Foram movimentos populares que acreditaram na construção de uma organização em oposição à república dos coronéis, da terra do latifúndio e da miséria. Em nome da defesa e da ordem, os latifundiários e o governo utilizaram as forças militares, promovendo guerras políticas. Não era a monarquia que combatiam, mas sim a insurreição dos pobres do campo (FERNANDES, 2014, p. 4).

No nordeste brasileiro também se articulou um movimento em prol ao combate da monarquia dos coronéis que confrontavam diretamente o poder dessa articulação, com o

cangaço. Foi uma organização de camponeses rebeldes que haviam sido expulsos de suas terras pelos coronéis e, por isso, atacavam vilarejos e fazendas com o objetivo de se vingar, em prol da luta pela terra (FERNANDES, 2014).

Várias formas de organização de movimentos camponeses constituem a marcha histórica brasileira da luta pela terra e, por mais que muitas dessas lutas fossem localizadas, “eram consequências do cerco a terra e a vida”, que desafiavam a hegemonia coronelista por meio da resistência política (FERNANDES, 2014).

O início do século XX, também foi marcado pela mobilização operária, que materializou debates e linhas de resistência ao longo dos anos de 1920 e 1930, frente à “[...] constituição progressiva de um corpo legal que garantia um conjunto de direitos aos operários fabris” (MEDEIROS, 2002, p. 152). Contudo, somente em 1930, o tema da regulamentação do trabalho rural foi colocado na pauta para debate, diante do processo de elaboração dos direitos dos operários fabris. Vale considerar, que o período de 1930 “foi marcado pela tentativa de construção de um novo conceito de trabalho e trabalhador [...], forjamento do trabalhador despolitizado, disciplinado e improdutivo” (MEDEIROS, 2010, p. 114). Além disso, o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), articulou estratégias corporativistas sindicalistas, para uma política orientada para o controle da classe operária (MEDEIROS, 2002).

A questão do campo neste contexto apresentou-se em diferentes lócus, um deles foi “a defesa intermitente, por parte de Getúlio Vargas, da extensão dos direitos trabalhistas para o meio rural” (MEDEIROS, 2002, p. 153). Em 1937, foi apresentado à Câmara de Deputados um projeto de Código Rural, que tinha por objetivo a regulamentação dos direitos e obrigações relacionadas às atividades rurais, e também procurava definir o que era empregado rural (MEDEIROS, 2010). Este projeto não foi aprovado, contudo os termos legais se mantiveram em discussão em torno da regulamentação do direito à associação (MEDEIROS, 2010).

Em 1941, na perspectiva de que a agricultura passasse a compor a organização sindical, foi constituída uma comissão para análise. Desde o início “[...] o Ministério da Agricultura e a Sociedade Nacional Agrícola (SNA), entidade que representava os fazendeiros, reiteravam a defesa de um sindicato misto” (MEDEIROS, 2010, p. 115-116), em nome de garantir a harmonia para as classes agrícolas. Acentuava-se também a “[...] impossibilidade de um sindicato próprio para os trabalhadores, alegando sua “deficiência intelectual e econômica”” (MEDEIROS, 2010, p. 115-116). Além disso, também, havia a

dificuldade de definir e conceituar a profissão rural, pois, diferentemente dos centros urbanos, onde as profissões se constituem em unidades distintas e específicas, na agricultura, o trabalho do campo não permitia diferenciação, pois a uniformidade do trabalho profissional era semelhante à atividade religiosa e familiar, visto que esta era desempenhada pelos mesmos sujeitos no mesmo espaço (MEDEIROS, 2010).

Em 1944, a questão da organização do campo ganhou espaço no debate político do país, onde o decreto de sindicalização rural (DL 7039/44) foi aprovado estabelecendo, assim, um sindicato misto entre trabalhadores rurais e empregadores. Esse decreto garantia a representação para patrões e empregados e definia: “[...] empregados, trabalhadores, ou operários rurais os que trabalhassem por conta de outrem” (MEDEIROS, 2002, p. 154). Sem revogar este decreto, em 1945, foi instituído um novo Decreto (Decreto-Lei n. 7449/1945), “que definia a formação de associações rurais como organizações mistas” (MEDEIROS, 2010, p. 116), estas organizações seriam vinculadas ao Ministério da Agricultura.

Com essa legislação que demonstrava a força política da SNA, sinalizavam-se formas de tratamento da questão do trabalho rural no interior dos aparelhos de Estado distintas das que predominaram para os meios urbanos. Sua principal bandeira era a defasada necessidade de assistência sanitária e educacional ao *homem do campo* e não ao reconhecimento do trabalhador como portadores de interesses diferenciados e próprios (MEDEIROS, 2010, p. 116).

Diante de todo este aparato legal estabelecido para os trabalhadores rurais, houve também ações do governo getulista para acesso a terra, que se configurou na Marcha para o Oeste, iniciada em 1937 e finalizada em 1945, com o objetivo de estabelecer “a permanência dos trabalhadores no campo e a ocupação de áreas novas, de forma a disseminar a pequena propriedade e a organização cooperativa” (MEDEIROS, 2010, p. 116). Ou seja, buscava-se com essa ação levar orientação técnica e instrumental para o interior do país, ocupar áreas pouco habitadas do Brasil, reformular o ensino agrícola, melhorar as condições de vida dos agricultores, incentivar o desenvolvimento do comércio local e, principalmente, propiciar condições para que os trabalhadores rurais permanecessem no campo (MEDEIROS, 2002). Contudo, este projeto não teve sua execução bem delineada, pois constituíram somente alguns núcleos de colônias agrícolas nos estados de Goiás, Paraná, Mato Grosso e Pará. Além disso, no estado do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, foram construídas granjas modelos, para, assim, “aliviar o problema do abastecimento urbano” (MEDEIROS, 2002, p. 157).

Em 1945, com apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB), foram constituídas as Ligas Camponesas, que se expandiram rapidamente por quase todos os estados brasileiros, eram uma articulação política dos camponeses que resistiram à expropriação de terra. Em 1947, o governo decretou a ilegalidade desse partido e, conseqüentemente, estas Ligas foram violentamente reprimidas e atacadas, muitas vezes pelos próprios fazendeiros e seus jagunços (FERNANDES, 2014).

Nesse contexto de enfrentamentos regionais despontaram lutas em diversos estados brasileiros, dentre eles, também no Paraná. Destas, destaca-se Porecatu, na região Norte do estado, que teve início no fim de 1948 e só foi desmobilizada em 1951. De acordo com Priori (2009), tratou-se de uma mobilização dos posseiros contra a expropriação da terra, ocupada em 1940, em pequenas propriedades para o cultivo de café “a organização da propriedade da terra foi realizada com a presença de grandes grileiros” (PRIORI, 2009, p. 118), que depois expulsavam os posseiros de suas propriedades, com a força policial e também dos jagunços.

Essa mobilização de resistência se desdobrou em duas frentes: uma armada e outra legal, que articulou aproximadamente cerca de 540 famílias (PRIORI, 2009). O embrião da resistência armada foi sustentado pelo PCB (PRIORI, 2009). Em 1946, segundo Priori (2009), ocorreu a primeira manifestação organizada pelas Ligas de “Ribeirão do Tenente, Centenário, Guaraci, Água das Pelotas, cabeceira do Centenário, Água Tupi e Ribeirão do Tupi” (PRIORI, 2009, p. 119). Reuniram-se cerca de 1.500 pessoas, pertencentes às diferentes Ligas da região e, nesse movimento, resolveram bloquear a estrada que ligava Presidente Prudente a Londrina, com “o objetivo de sensibilizar o governo e os políticos para situação de instabilidade que vivia a região e pela legalização imediata das terras dos posseiros” (PRIORI, 2009, p. 121). Contudo, esse ato de resistência foi interrompido com uma falsa promessa de legalização das terras, feita por um representante do Departamento de Terras e Colonização, que foi enviado até o local, contudo não foi cumprida (PRIORI, 2009).

Essa manifestação, apesar de não ter alcançado a legalização das terras, despertou um sentimento de unidade entre os posseiros de toda a região, que passaram a articular um movimento pela legalização das terras num enfrentamento direto com os jagunços e policiais. De acordo com Priori (2009), nesse contexto, em 1948, houve a decisão do PCB assumir a organização desse movimento na organização política e formativa dos posseiros mas, à medida que os grileiros iam se apossando das terras, uma luta armada passou a ser planejada contra os jagunços e policiais, que se intensificou em 1950, com a morte de posseiros (PRIORI, 2009).

O movimento armado de resistência foi desmantelado em 17 de julho de 1951, após uma grande mobilização do Estado para combatê-lo. De acordo com Priori (2009), esse fato aconteceu após a polícia invadir uma reunião do PCB e prender seus dirigentes, levando-os até o “Capitão Carlos”, um dos líderes do movimento de resistência que, “em seus depoimentos à polícia, ele ‘abriu a boca’, informando todas as ações programadas, as quantidade de armas, o pessoal rebelado dentro das matas, facilitando a ação da polícia [...] para o fim do movimento. Antes de ser preso, era o homem de ligação entre os posseiros armados e o PCB, após ser preso, o chamado “Capitão Carlos”, delatou as estratégias armadas dos posseiros e, “no fim de julho de 1951 já não havia posseiros com armas na mão. Muitos foram presos, outros fizeram acordos com os grileiros e outros, ainda, saíram da região” (PRIORI, 2009, p. 140).

Na região do Sudoeste do estado do Paraná, particularmente no início do século XX até a década de 1960, a luta pela terra deu-se imbricada com a produção camponesa da região, que pode ser compreendida em dois momentos históricos, sendo o primeiro “[...] o período cuja produção e convívio social foi caracterizado pelos caboclos, e, no segundo momento, caracterizado pela presença dos colonos migrantes do Rio Grande do Sul e Santa Catarina [...]” (BONETI, 2009, p. 143). De acordo com o autor, o primeiro período foi marcado pela presença dos caboclos, que desempenharam papel fundamental na formação territorial da região, pois estabeleceram contato com Argentina, o qual representou um importante intercâmbio comercial. (BONETI, 2009).

Os caboclos aprenderam com os argentinos a cultivar a erva-mate para a comercialização, “paralelamente à erva-mate, a comercialização do couro de animais silvestres, representou a forma que o caboclo encontrou para suprir-se do que considerava importante à sua sobrevivência na região” (BONETI, 2009, p. 145). Com a comercialização da erva-mate e do couro, alguns caboclos efetivaram uma pequena capitalização, que estruturou os investimentos para a criação de suínos do mato (BONETI, 2009).

Cabe considerar que, até por volta de 1940, a região Sudoeste do Paraná era habitada por índios, caboclos e migrantes da região centro do Paraná (CALLEGARI, 2017) e a principal economia da época se dava, por meio da exploração da madeira, erva-mate e criação de suínos. Contudo, em 1943, a região sudoeste passa a ser ocupada “oficialmente” pelo governo federal, com a criação da Colônia Agrícola de General Osório (CANGO), localizada na Vila Marrecas, da atual cidade de Francisco Beltrão (VORPAGEL, 2008), com o intuito “[...] de fixar naquela região agricultores do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, com uma

economia baseada na agricultura familiar de pequena propriedade” (VORPAGEL, 2008, p. 2), em um sistema onde os agricultores eram posseiros, ou seja, tinham posse da terra, mas não o seu domínio por meio de um documento que comprovasse a sua propriedade.

Desta forma, ao entrar na região alguns imigrantes se apresentavam nos escritórios da CANGO, assentando-se em uma propriedade já delimitada, porém alguns imigrantes adquiriam a posse dos caboclos comuns descapitalizados, ou então “[...] embrenhavam-se na selva delimitando por si suas próprias divisas” (BONETI, 2009, p. 148). Segundo o autor o migrante trazia para a região a experiência cultural e a racionalidade capitalista de acumulação de bens o que o diferenciava dos caboclos, isso porque “[...] as famílias migrantes provinham de regiões (Rio Grande do Sul e Santa Catarina) cuja relações capitalistas já estavam definidas” (BONETI, 2009, p. 148). Contudo, com o desenvolvimento agrícola e mercantilista de produção, a luta pela propriedade da terra se intensificou, visto que a história da terra da região Sudoeste, remonta aos tempos do império, onde uma enorme proporção de terra localizada na região Norte e Sudoeste do Paraná fora cedida “a companhia Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande, subsidiária do *Brazil Railways Company* em troca de serviços de construção de estradas” (FOWERAKER, 1971, p. 15 *apud* BONETI, 2009, p. 152).

Mas em 1891, com a promulgação da constituição, o art. 64, definiu que “todas as terras devolutas tornaram-se propriedades das unidades estaduais [...], coube ao estado do Paraná o domínio, a demarcação e a titulação das áreas [...]” (BONETI, 2009, p. 152). Assim, o governo do Paraná rescindiu o contrato com a companhia. Em 1940, segundo Boneti (2009), o governo federal, por medida de segurança nacional, decidiu incorporar essas terras novamente à União, deflagrando uma disputa entre União e o estado do Paraná, mas nesse mesmo contexto a companhia Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande do Sul voltou a reivindicar seus títulos, que tinham sido declarados nulos.

Isso agravou a disputa pelas terras da região e, em 1951, a concessionária Clevelândia Industrial e Territorial Ltda. (CITLA), se instala na cidade de Francisco Beltrão, requerendo judicialmente as terras pertencentes à companhia, esse requerimento fora negado pelo Tribunal de Contas da União, diante da repercussão nacional do caso após as denúncias feitas pelo Partido dos Trabalhadores Brasileiros (PTB) (BATISTTI, 2006; BONETI, 2009). Desta forma, segundo Battisti (2009), o Conselho de Segurança Nacional passou ofício a todos os Cartórios proibindo o registro de escritura da CITLA, porém “[...] o Governo Lupion criou um Cartório de Registro de Títulos e Documentos em Santo Antônio do Sudoeste, no qual a

escritura pôde ser devidamente registrada, antes que o ofício chegasse” (BATTISTI, 2006, p. 69).

Diante desses fatos, materializou-se o movimento denominado Revolta dos Posseiros, que teve seu embrião em 1951 e seu estopim em 1957, envolvendo posseiros, companhias colonizadoras, poder público, e estendendo-se pelos atuais municípios de Capanema, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Pato Branco, Pranchita, Santo Antônio do Sudoeste e Verê. O maior levante destes posseiros, reunindo cerca de seis mil colonos, “armados de espingarda de caça, pedaços de paus, enxadas e foices, promovendo invasões nas sedes de companhias de terra, saqueando documentos assinados, sobretudo notas promissórias” (BONETI, 2009, p. 156), ocorreu em Francisco Beltrão, no dia 10 de outubro de 1957. Cabe destacar que a revolta dos posseiros, na região do Sudoeste do Paraná, foi um movimento dirigido também por lideranças urbanas com o protagonismo dos colonos da região e, por isso, foi um dos poucos movimentos em prol da luta pela terra em que os trabalhadores rurais saíram vitoriosos. A posse legal das terras desse movimento ocorreu somente em 1962, com a criação do Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná (GETSOP), pelo então Presidente João Goulart (BONETI, 2009).

A história de luta protagonizada pelos colonos na Revolta de 1957, produziu as condições no sentido da organização e da luta para que na década de 1960, fosse fundada Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), no Sudoeste do Paraná (MARSCHNER, 2008). Na época, segundo Marschner (2008), a Assesoar se constituiu como uma entidade vinculada à “[...] igreja católica, seguindo os ventos inovadores do concílio Vaticano II (1962-1964), atuando na região na perspectiva de organizar a sociedade civil dentro de uma perspectiva religiosa progressista” (MARSCHNER, 2008, p. 131).

Desta forma, a Assesoar organizava formação com as famílias de agricultores da região, “[...] em grupos de reflexão e ação” (MARSCHNER, 2008, p. 131). De acordo com o autor esses grupos formativos debatiam e questionavam a política assistencialista que se instaurava na região, e passaram a reivindicar um sindicalismo combativo, de acordo com as necessidades reais apresentadas. Como resultado desse processo, “parte destes pequenos grupos de base passam a se vincular à Comissão Pastoral da Terra (CPT) que surgia no Paraná em 1979” (MARSCHNER, 2008, 131-132). Contudo, no final do governo militar, a concentração de terras e a mecanização da agricultura avolumaram-se, “cerca de trinta milhões de brasileiros passavam fome” (BATTISTI, 2006, p. 75), impulsionando movimentos

de resistência e luta pela terra, como também abandono das propriedades rurais e migração para os centros urbanos, como afirma Callegari (2017).

A concentração de terras expulsou muitas pessoas do campo ao longo dos últimos 40 anos e modificou muitas relações de trabalho, tais como a dos agregados ou dos pequenos arrendatários. Parte destes trabalhadores passou a se organizar em sindicatos e movimentos sociais e a constituir práticas de lutas e de resistência na região, tais como as ocupações de terras improdutivas (CALLEGARI, 2017, p. 12).

Este processo desencadeou movimentos de resistência e, apoiados pelos debates de pastorais progressistas como a CPT, em 1983, se dá a ocupação da fazenda Annoni, no município de Marmeleiro, com cerca de seiscentas famílias de trabalhadores do campo expropriados de suas terras, da região Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina.

Desse modo, pode-se compreender que a resistência camponesa tanto ao longo da história da Região Sudoeste quanto do estado Paraná, como também na conjuntura brasileira, desdobrou-se em ações que sustentaram e presidiram diferentes mobilizações que se opuseram ao latifúndio verticalizado pela agricultura capitalista (FERNANDES, 2014). A luta pela terra tornou os trabalhadores rurais sujeitos de transformação da história de expropriação e exploração, herdada da colonização, ao se posicionarem, lutarem e reivindicarem seus direitos frente à hegemonia capitalista, pois são eles os desestabilizadores da ordem social historicamente imposta e propulsores da mudança, ou seja, da transformação social (FERNANDES, 2014).

1.2.1 Projetos de campo, Território camponês/familiar, agroecologia

Ao longo destas lutas, nas disputas dos projetos de campo no Brasil, com seus processos e seus desfechos, também se desenham territórios e pertencimentos que dão forma à produção e às culturas com suas especificidades e regionalidades, no imenso espaço do campo brasileiro. Deste modo, tem-se diversas categorias que se impõem, a fim de se compreender e organizar a continuidade destes processos organizativos.

Uma delas, saliente ao se retomar essa história, é a questão agrária. Para o autor Fernandes (2008, p. 43), pode ser compreendida como um problema estrutural desencadeado pelo modo de produção capitalista, o qual “provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso em diferentes formas”. Isso aponta que, neste mesmo movimento, territorializar, mas também, desterritorializar, por conta dos conflitos na

imposição de projetos de desenvolvimento, faz parte da história de nosso país (FERNANDES, 2008).

Ao contraponto dessa perspectiva, os movimentos camponeses constituem-se também como um dos poucos espaços onde se pode acreditar na possibilidade de estancar a desterritorialização por parte da agricultura capitalista, isso porque a luta e a resistência pela terra tornaram-se uma ferramenta capaz de promover a territorialização, pois se trata de um processo de criação e recriação do campesinato que produz diferentes espaços políticos em um mesmo território (FERNANDES; MOLINA, 2004).

A história das lutas pela terra e pela Reforma Agrária, nos últimos vinte anos promoveu mudanças importantes no campo brasileiro [...]. Latifúndios viraram assentamentos e, assim, famílias sem-terra fazem sua própria geografia. Esse fazer-se é produzir seus próprios espaços. Essa é a prática dos seringueiros e castanheiros, enquanto resistem lutando pela preservação da floresta, na manutenção de seus territórios e seus modos de vida. Igualmente é a prática dos pequenos agricultores, dos camponeses, dos agricultores familiares que lutam para permanecer na terra. Também é dos quilombolas que secularmente lutam para manter sua cultura e seu território (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36).

Nesse contexto, o território compreende-se como um trunfo para os povos do campo e das florestas, pois estes retiram da terra a sua existência por meio do trabalho (FERNANDES; MOLINA, 2004). Assim, a compreensão das categorias que se produzem nesses espaços, desafia a apreensão do que se nomeia como agricultura camponesa, agricultura familiar, agronegócio, agroecologia entre outras.

Iniciando-se pela agricultura camponesa, pode-se caracterizá-la pelo modo de “fazer agricultura e de viver das famílias” (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 26), que se difere do modo de produção capitalista dominante, pois, diferentemente do agronegócio que prepara seu território para a produção de mercadorias, a agricultura camponesa organiza seu território para a produção da sua existência, para desenvolver todas as dimensões da vida (FERNANDES, 2008), isso porque, esse modelo de produção não é adepto do produtivismo, e seu potencial de produção se encontra na diversidade, assim pode-se considerar que as regiões onde se tem territórios de agricultura camponesa, a desigualdade é menor, alavancando os índices de desenvolvimento das mesmas.

Segundo Neves (2012), a agricultura familiar, por sua vez, possui múltiplas conotações, que se constituíram ao longo da história de luta e resistência pela terra. Trata-se da identidade socioprofissional que não tem sentido em si mesma, pois tem suas raízes fundadas em torno de uma mobilização política. De tal modo, a agricultura familiar

corresponde a uma forma de organização econômica em que a família, ao mesmo tempo, é proprietária dos meios de produção, como também executora das atividades produtivas. As condições de trabalho da agricultura familiar estão articuladas ao contexto das relações familiares, por isso esta categoria de análise leva em consideração “a diferenciação de gênero, os ciclos de vida e o sistema de autoridade familiar” (NEVES, 2012, p. 33). Depreende-se, assim, que o termo jurídico da agricultura familiar representa resistência, percalços e conquistas, e deve ser compreendido em torno dos critérios que representam seus direitos legitimados por meio da legislação².

Desse modo, a especificidade da agricultura familiar e da agricultura camponesa pode ser compreendida a partir da sua integração com o contexto familiar, que desenvolve, “hábitos de consumo e de trabalho e formas diferenciadas de relação com a natureza que também se referem a um modo de ser e de viver que se consolidam [...]” (CALDART, 2016, p. 17). Mas que, ao mesmo tempo se modificam no decorrer da história, pois a especificidade do campesinato também se encontra alocada no seu território e nas relações nele estabelecidas, sobretudo no que se refere ao trabalho. Isso porque a unidade produtiva no campesinato é determinada pela capacidade de trabalho a ser desenvolvida, pois para que a produção, não basta somente dispor da posse da terra, é necessário também ter acesso aos recursos de produção.

Dessa maneira, a produção da agricultura familiar e da agricultura camponesa não constituem uma formação econômica e social específica, mas se inserem em inúmeras formações sociais, adaptando-se, reinventando-se e deixando suas marcas. Marcas essas que “conformam um modo de produzir que se constitui também como um modo de vida, ou, um sistema cultural, material e simbólico em que a vida e suas necessidades representam um a priori da produção” (CALDART, 2016, p. 18).

Também, é importante ressaltar que, diante da disputa de sentidos com a agricultura patronal, a agricultura familiar também difere-se, ao mesmo tempo em que consolida uma distinção da agricultura camponesa (NEVES, 2012). Trata-se de uma relação dialética em que, no momento em que as expressões “agricultura camponesa” e “agricultura familiar” se diferem enquanto compreensão essencial, elas se complementam na especificidade da prática

² Nota para a Legislação: De acordo com a Lei n.º 11.326 de 24 de julho de 2006, que estabeleceu as Diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar, agricultor familiar é aquele que pratica atividade no meio rural, que se apoia, predominantemente, na mão de obra da própria família para desenvolver as atividades econômicas, atividades estas que devem assegurar o maior valor do rendimento doméstico (BRASIL, 2006).

social, pois sobretudo a agricultura camponesa é constituída pelo trabalho familiar (FERNANDES, 1999).

Assim, para Neves (2012), a agricultura familiar corresponde à forma de organização de produção e de trabalho da unidade familiar que se contrapõe aos efeitos degradantes do modelo industrial. Ou seja, para a autora o termo agricultura familiar foi constituído visando “[...] demarcar defensivamente os investimentos a preservar a reprodução social de agricultores e relativamente especializados [...]” (NEVES, 2012, p. 34) assim, o termo pressupõe não só a caracterização de uma categoria jurídica, mas sim um embate político de resistência “[...] à concentração de meios de produção e à deterioração das formas de isenção do trabalho assalariado na agroindústria” (NEVES, 2012, p. 34). Por sua vez, Carvalho e Costa (2012, p. 29) tratam a agricultura camponesa como “[...] um modo de fazer agricultura distinto do modo de produção capitalista [...] com uma lógica que lhe é própria na maneira de produzir e de viver distinta e contrária da dominante”. Assim compreende-se que agricultura camponesa caracteriza-se como um conjunto de famílias de um determinado território social cultural e político que tem acesso à terra e vive do seu trabalho no campo.

Desse modo, constata-se que tanto a agricultura familiar quanto a camponesa situam-se no mesmo campo de diversidade e de produção num modo de vida. Nessa perspectiva, utiliza-se de Fernandes (2008) para dirimir esta relação entre agricultura camponesa e agricultura familiar, isso porque para o autor, há uma interpretação equivocada de que o camponês “[...] quando inserido no mercado capitalista utilizando-se de novas tecnologias se transformaria em agricultor familiar” (FERNANDES, 2008, p. 45), criando-se, assim, uma dicotomia interpretativa entre conceitos, pois o processo de poder pelo capital, no que se refere a propriedades, capital e tecnologia, se expandiu, e os problemas sociais desencadeados por esse movimento de expropriação e desigualdade permaneceu, “[...] todavia, não é o mesmo campesinato. Esse também mudou com as transformações que ocorreram no território no âmbito da tecnologia, principalmente” (FERNANDES, 2008, p. 46). Desta forma, “[...] não é a participação do camponês no mercado capitalista que o torna capitalista. Como também não é uso de novas tecnologias, ou a venda para a indústria que o torna capitalista” (FERNANDES, 2008, p. 46). Diante dessas perspectivas, e levando em conta também a especificidade do contexto no qual se insere este estudo, a região sudoeste do Paraná, passa-se a tratar o espaço do campo, seu contexto e sujeitos com a denominação de agricultura camponesa/familiar.

Segundo Fernandes (2008), para compreendermos essa relação, temos que considerar o processo histórico de desterritorialização que vem se expandindo por meio do capitalismo agrário, que vê no território do camponês a possibilidade de expansão do capital e busca a integração do campesinato na agricultura capitalista. Depreende-se, então, que com a modernização da agricultura e o avanço do agronegócio “criou-se um novo nome para falar do mesmo sujeito” (FERNANDES, 2008, p. 45), fazendo com que se propagassem diferentes leituras sobre campesinato e agricultura familiar, pois há entre os movimentos camponeses “[...] a percepção que o camponês é o pequeno agricultor pobre e o agricultor familiar é o pequeno agricultor rico [...]” (FERNANDES, 2008, p. 45), dificultando, um consenso.

Ainda segundo o autor, a subalternização do campesinato na atualidade se materializa a partir da disputa de território com o agronegócio³, pois o campesinato e o agronegócio produzem territórios diferenciados, contudo disputam espaço em um mesmo território (FERNANDES, 2018). Essa diferença pode ser observada por meio das paisagens que se expressam na forma de organização dos dois territórios, pois “[...] a paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea” (FERNANDES, 2008, p. 40). Além disso, outra diferença evidente entre esses territórios é a forma de organização da produção agrícola, pois no território do agronegócio a presença da monocultura, com pouca presença de pessoas na área ocupada se caracteriza como elemento principal. Já no território camponês, predomina a diversidade produtiva de alimentos, caracterizada pela grande presença de pessoas, que por meio do trabalho com a terra produzem sua existência (FERNANDES, 2008).

Segundo Fernandes (2008), o agronegócio procura estabelecer domínio sobre as políticas e também sobre o território, para, assim, consolidar um espaço para dominação e desterritorialização do campo. De tal modo, tudo o que se opõe a ideologia do agronegócio, seja de forma direta ou indireta a ele é integrado. Um exemplo claro desse processo, é o discurso da integração da agricultura capitalista com a agricultura camponesa, como se fossem da mesma natureza, mesmo sabendo da correlação antagônica que estabelecem. Outro exemplo refere-se à questão da reforma agrária, pois para conter as ocupações de terra, o agronegócio criou a reforma agrária de mercado, que atualmente é denominada Crédito

³ O termo agronegócio, difundido no Brasil na virada da década de 1980 para a década seguinte, defendendo a concepção de desenvolvimento moderno e econômico no campo, remete a uma ramificação da Revolução Verde, que substitui os termos “agricultura moderna” e “agroindústria”. Ele se refere à inserção da alta tecnologia na produção agrícola, reduzindo mão de obra dos camponeses, inserindo mão de obra qualificada, desenvolvendo formas degradantes de trabalho e de produção, no que diz respeito à utilização de fertilizantes químicos que acabam por contaminar o solo e também a destruição das matas (LEITE; MEDEIROS, 2012).

Fundiário, que se caracteriza como “[...] uma tentativa de tirar a luta popular do campo da política e jogá-la no território do mercado, que está sob controle do agronegócio” (FERNANDES, 2008, p. 49). Se não bastasse integrar a reforma agrária a um projeto de mercado, o agronegócio também investe na criminalização da luta pela terra, pois as ocupações inferem na lógica de dominação capitalista. “O controle da propriedade da terra é um dos trunfos do agronegócio [...]. Assim, o sacro do agronegócio procura demonizar os movimentos socioterritoriais que permanentemente ocupam a terra” (FERNANDES, 2008, p. 50).

Além desta perspectiva, o campesinato vem nos últimos anos constituindo seu projeto de expansão por meio da agroecologia, ou seja, o agronegócio passa a ser contraposto pela agroecologia. A agroecologia se refere a um modelo de produção “[...] pautado na valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura [...] (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 85), ou seja,” [...] a agroecologia objetiva, de forma geral, a produção de alimentos saudáveis combinada com práticas que não modifiquem agressivamente a natureza (BONAMIGO, 2020, p. 269), e, especialmente, diminuam os impactos ambientais.

Nessa perspectiva, trabalhadores do campo que foram excluídos pela hegemonia capitalista, podem ser considerados os principais protagonistas da agroecologia, pois levam “[...] em consideração os recursos da localidade em que se encontram, fazendo interações entre plantas e animais para que consiga reduzir o uso de insumos químicos externos” (BONAMIGO, 2020, p. 271), pois a agroecologia um modo de organizar a produção agrícola que aponta caminhos para a conciliação dos saberes tradicionais dos camponeses e técnicas modernas de cultivo e produção, priorizando sempre a conservação e a preservação dos recursos naturais, como também a autossuficiência dos pequenos produtores, para que estes se tornem protagonistas do seu desenvolvimento econômico (BONAMIGO, 2020).

Vale considerar que o agronegócio vem se territorializando, anualmente, num movimento de expansão e domínio e que encontra resistência na agricultura camponesa/familiar. Esta última vem historicamente se constituindo a partir da identidade de luta pela terra, pois, uma vez que “a luta pela terra e a reforma agrária formam o principal fator de territorialização do campesinato [...]” (FERNANDES, 2008, p. 58), o território para os povos do campo é um espaço de vida, que vai além da sua dimensão política.

Nesse sentido, a luta pela terra que se desdobrou por todo o território nacional recriou a identidade dos povos do campo e fortaleceu suas organizações, permitindo que estas pudessem construir sua própria geografia territorial, mesmo diante das contradições impostas

pela desterritorialização promovida pela hegemonia do agronegócio à agricultura familiar/camponesa. Além disso, cabe considerar que essa resistência histórica constituiu os MSPdoC, que passam a tomar frente desse embate, que também terão um papel preponderante na luta por um projeto de educação dos povos do campo, ou seja, de Educação do Campo.

1.3 A educação dos povos do campo e a formação de professores: projetos em conflito

No contexto social brasileiro do advento na monocultura cafeeira e do fim da escravidão começa a se impor a escola elementar, como também, o ensino técnico para a população das áreas rurais, pois a agricultura passou a desenvolver-se intensamente, segundo Calazans (1993, p. 15) e, com isso “passou a carecer de mão de obra especializada para o setor”. Neste movimento, esperava-se que por meio do ensino escolar prático e utilitário essa necessidade fosse sanada (CALAZANS, 1993). Contudo, havia um grande atraso, pois o ensino escolar regular para a população que vive e trabalha nas áreas rurais no Brasil começou no fim do segundo império, propriamente na primeira metade do século XIX, e se materializou a partir das inúmeras contradições, oriundas das necessidades históricas “que foram surgindo a partir da própria evolução sócio agrária do país” (CALAZANS, 1993, p. 15), e, por isso, também, a educação rural no Brasil é criada de forma tardia e descontínua (CALAZANS, 1993).

Na década de 1920, a ascensão do industrialismo no Brasil e a forte corrente de migração rural para os centros urbanos, configuraram-se como um elemento crucial para desencadear uma série de problemas sociais e fomento para o crescimento econômico no país. O campo educacional, nesse período, tentava ajustar-se às constantes mudanças sociais, e a educação passou a ser compreendida como o elemento capaz de amenizar a desordem social instaurada com a desterritorialização dos povos do campo. Nesse contexto, passa-se a elaborar um plano educacional para a população camponesa, com o objetivo de fixar o sujeito do campo, no campo, por meio da intervenção educacional (ARAÚJO, 2011). Este movimento ficou conhecido como Ruralismo Pedagógico, que se colocava com o objetivo de, além de sanar o a migração dos povos do campo para a cidade, criar a “[...] consciência agrícola contra o sentido urbano dominante. [...]” (ARAÚJO, 2011, p. 141).

Deste modo, a educação disponibilizada pelas Escolas Rurais deveria ensinar a população que ainda permanecia no campo, a viver do campo, e não somente ensinar a ler, escrever e contar, de modo que estes sujeitos conseguissem incorporar os saberes de seu trabalho (MAIA, 1982).

Trata-se do movimento ruralista [...] com proposta e iniciativas de ajustar o currículo das escolas primárias e normais às peculiaridades do meio. Buscava-se utilizar a escola para reforçar valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo (TANURI, 2000, p. 75).

Diante desse contexto, evidencia-se que o ruralismo pedagógico se constituiu como um importante investimento para o desenvolvimento rural brasileiro, contudo, no âmbito educacional, esta concepção pautou-se intensamente na premissa do romantismo da vida camponesa, por meio de um ideal de valorização do campo, para fixar o sujeito ao seu meio de vivência. De tal modo, a escola criou um ideal de educação reduzida ao campo, sem fazer correspondência com os demais fenômenos que estavam compondo a sociedade brasileira, instaurando, assim, uma dicotomia entre urbano e rural que até a atualidade ainda pode ser observada.

Em relação à formação de professores para as escolas rurais do país, no ruralismo pedagógico, segundo Maia (1982), a educação disponibilizada pelas Escolas Rurais deveria ensinar a população que ainda permanecia no campo a viver do campo e, não somente possibilitar a escola elementar de ler, escrever e contar, possibilitando aos sujeitos incorporar os saberes em seu trabalho.

[...] com vistas à preparação de professores especializados para o magistério na zona rural defendeu-se a criação de “escolas normais rurais” cuja denominação expressava não apenas a localização da escola em zonas agrícolas ou pastoris, mas sobretudo o objetivo de transmitir o conhecimento de agronomia e higiene rural (TANURI, 2000, p. 75).

Para isso, tornou-se necessário capacitar professores para trabalhar nas áreas rurais, pois os profissionais enviados para trabalhar nas instituições educativas rurais eram inexperientes quanto a esse contexto. Assim, em 1934, foi criada a primeira Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, estado do Ceará, que disponibilizaria a formação especializada para professores rurais. A formação disponibilizada pela Escola Normal Rural era totalmente voltada para a vida no campo, visto que o princípio que perdurava nesta época, era a educação para a vida, como destaca Araújo (2011, p. 242): “[...] o cerne do objetivo de uma escola normal rural era o de propiciar a formação do professorado conveniente à realidade e valores socioculturais das populações do campo [...]”. Ou seja, a formação de professores das Escolas Normais Rurais tinha o objetivo de capacitar profissionais para instrumentalizar a população a fim de que permanecesse no campo, por meio de um ensino que priorizasse o trabalho e a vida no campo, com menos enfoque no conteúdo escolar.

Esta formação, de acordo com Tanuri (2000, p. 75), logo passou a ser adotada em outros estados brasileiros “[...] Alagoas, Bahia, Pernambuco, Sergipe e Rio Grande do Sul [...]”. Essas instituições de formação dos educadores rurais foram acolhidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946), permitindo uma expansão significativa por todo o território nacional. Deste modo, segundo Lourenço Filho (1953, p. 63 *apud* TANURI, 2000, p. 75), “em 1951, funcionavam no país 121 “cursos normais regionais” de par com as escolas normais comuns, então em número de 434”.

O ruralismo teve grande influência na construção dos primeiros prédios públicos na área rural, conhecidos com “escolas típicas rurais”, criação das “escolas normais rurais”, no entanto esse discurso foi marcado pelos seus limites seja pela visão redentora da escola, da idealização do campo ou a ideia da fixação das pessoas no campo como maneira de evitar a explosão de problemas sociais nas cidades, servindo assim também aos segmentos das elites urbanas e da oligarquia rural que não queria o esvaziamento da mão-de-obra no campo (SILVA, 2006, p. 68).

A partir de meados da década de 1940, o ruralismo pedagógico acabou perdendo espaço e a Educação Rural passa constituir-se de através de campanhas comunitárias (BARREIRO, 1989), que passavam a reger a educação rural no Brasil, que eram “[...] fundamentadas pela técnica de Desenvolvimento da Comunidade, cuja educação, esteve ligada aos convênios estabelecidos no período com os EUA” (BARREIRO, 1989, p. 91).

Contudo, em meio a estas realidades desafiadoras que se enfrentava junto às populações pobres do campo e, mesmo no espaço urbano, no bojo das lutas políticas, veem-se surgir organizações e movimentos que vão protagonizar disputas nas concepções e na forma de fazer educação e escola, assim como na formação de professores, que serão demarcadas pela Educação Popular.

Segundo Paludo (2012), as iniciativas da educação popular em nosso país constituem-se em três momentos principais, anteriores aos anos 1990, e que acompanham o processo do desenvolvimento brasileiro. O primeiro começa em meados da Proclamação da República em 1889, estendendo-se até 1930. De acordo com Silva (2006), a Proclamação da República, juntamente com a abolição da escravidão, demarcou um período de transformação social na sociedade brasileira, pois a identidade social e política dos trabalhadores começava a se constituir. Iniciavam-se as primeiras teorizações e práticas educacionais direcionadas pelos anarquistas, comunistas e socialistas, a partir de “processos formais e não formais de educação, a partir de uma concepção educativa que tinha como elementos de diferenciação

tanto da pedagogia tradicional quanto da pedagogia da Escola Nova” (PALUDO, 2012, p. 282).

Deste modo, não só do Brasil, mas em toda a América Latina, a educação popular, ao longo da história, vai constituindo-se como um projeto contra-hegemônico permanente ao sistema societário vigente, pois se materializa nas lutas e resistência dos povos latinoamericanos (PALUDO, 2015). Assim, se produz no contraponto da concepção eurocêntrica de educação, por meio de processos sociais que buscavam alternativas de educação a partir dos movimentos sociais, organizações não governamentais, assim como grupos cristãos ligados à teologia da libertação, dimensões que passam a abrir espaços aos excluídos e dominados pelo colonialismo, que buscavam a emancipação (MEJÍA, 2018).

Nesse período, a educação rural, no contexto de expansão do capital do pós-guerra, vai deixando para trás o Ruralismo Pedagógico e toma outros rumos, aliando-se de forma mais orgânica ao projeto de campo, na mira do capital internacional e da agricultura industrial, por meio da Revolução Verde.

Em 1952, cria-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), sendo regulamentada em 1956, como “[...] um programa oficial pautado em técnicas de Desenvolvimento Comunitário” (BARREIRO, 1989, p. 97-98). A CNER desenvolveu suas referências pedagógicas por meio da Educação Fundamental, “como instrumento de combate ao “atraso camponês” [...]” (BARREIRO, 1989, p. 114). Segundo Leite (1999), a filosofia da CNER desconsiderou as contradições da problemática rural. Dos projetos criados por esse programa, destacaram-se as Missões Rurais de Educação (BARREIRO, 1989), e também a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos (LEITE, 1999).

Como estas campanhas não estavam somente correlacionadas à educação rural, mas também ao desenvolvimento comunitário e do trabalhador camponês, deu-se um passo fundamental para “a institucionalização da técnica do “Desenvolvimento de Comunidade” no Brasil” (BARREIRO, 1989, p. 92).

Dessa maneira, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) foi criada em 1952, contudo somente em 1956, ela foi regulamentada, como “[...] um programa oficial pautado em técnicas de Desenvolvimento Comunitário” (BARREIRO, 1989, p. 97-98). A CNER desenvolveu suas referências pedagógicas por meio da Educação Fundamental, “como instrumento de combate ao “atraso camponês” [...]” (BARREIRO, 1989, p. 114). Eram compostas por diferentes especialistas e técnicos para atuarem nas comunidades. “O

treinamento dos técnicos que constituíam as missões era realizada nos E.U.A, ou nos próprios Centros de Educação de Base fundados aqui no Brasil [...]” (BARREIRO, 1989, p. 115).

As Missões Rurais de Educação – compostas por médico, engenheiro, agrônomo, enfermeira, professora e assistente social – foram o principal suporte de trabalho da CNER desenvolvido nos Centros Sociais de Comunidade. Em 1956, foram realizados acordos financeiros técnico-ideológicos entre a CNER e o Ponto IV; a CNER e a Cooperativa Americana de Remessas para o Exterior dos EUA (BARREIRO, 2013, p. 652).

De tal modo, para que as metas da CNER fossem efetivadas era necessária formação para os profissionais, por isso se instalou no Brasil o primeiro Centro Regional de Educação de Base para treinar e capacitar os técnicos envolvidos na CNER. Foram criados também centros de treinamentos para professores e auxiliares, com um caráter prático, esse treinamento os preparava “a fim que pudessem colaborar nos objetivos da educação de base, aperfeiçoando suas atribuições pedagógicas junto às escolas e orientando-os para o papel que lhes cabia de liderança social [...]” (BARREIRO, 1989, 119).

A educação rural, instaurada em meados da década de 1940, corresponde ao período em que se buscou por meio da educação promover o progresso rural, em prol do desenvolvimento econômico do país. Desse modo, a formação de professores voltou-se para um âmbito técnico, instrumentalizado, com o objetivo de combater o analfabetismo e elevar o nível cultural dos camponeses. Contudo, a formação de professores criada neste período, por meio da CNER, era regida pela ideologia capitalista do pós-guerra, que pretendia estabelecer uma ordem social em torno de nações livres, com capacitação técnica dos professores atrelada apenas às políticas de desenvolvimento econômico das áreas rurais (BARREIRO, 1989).

Vale considerar, que outros países também adotaram as Missões Rurais, como o México que inferiu diretamente na educação rural brasileira, pois de acordo com Souza (2013), com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário⁴, a política governamental brasileira passou a consolidar um referencial externo “[...] para legitimar as iniciativas políticas nacionais na área da educação rural” (SOUZA, 2013, p. 65). Desta forma, alguns educadores fizeram um intercâmbio de experiências para, assim, desenvolver a educação rural nesse período.

⁴ O Fundo Nacional de Ensino primário foi criado, durante o governo do Estado Novo, por meio do Decreto n.º 4.958, de 14 de novembro (SOUZA, 2013), que estabeleceu planos de cooperação financeira entre estados e federação para a ampliação e melhoria do sistema de ensino brasileiro, este Fundo “juntamente com o Convênio Nacional do Ensino Primário sob a supervisão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) possibilitou o investimento na construção de escolas rurais em várias regiões do país” (SOUZA, 2013, p. 64), como estratégia de ampliar o desenvolvimento do país.

Um dos educadores que se destacou foi Lourenço Filho, que por meio de uma viagem, realizada em 1951, pode vivenciar as ações mexicanas e trazer alguns elementos semelhantes, para a elaboração das políticas educacionais brasileiras (SOUZA, 2003). Conforme Souza (2003), essas experiências foram materializadas em um relatório prescritivo produzido pelo educador, que se desdobrou em “[...] um minucioso estudo sobre a educação rural mexicana” (SOUZA, 2013, p. 69), com argumentos válidos para justificar a implementação da CNER que estava sendo planejada pelo Ministério da Educação e Saúde (SOUZA, 2013). Ainda conforme a autora, o educador Lourenço Filho, trouxe para o Brasil referências sucintas do movimento de educação rural mexicana, priorizando elementos das ações técnicas-pedagógicas que eram desenvolvidas, sem considerar a revolução social, cultural e a luta dos camponeses pela terra instaurada pela “[...] revolução mexicana de 1910 e a reforma agrária ocorrida nesse país” (SOUZA, 2013, p. 70), minimizando o movimento que tinha como o lema “tierra y escuela” como “[...] ‘único na história das revoluções de todo o mundo’” (SOUZA, 2003, p. 70). Essa opção de perspectiva, se deu porque, ao estabelecer vínculos e acordos com os Estados Unidos, buscava-se “[...] conter o avanço do comunismo investindo no desenvolvimento dos países da América Latina” (SOUZA, 2013, p. 64).

A década de 1950 é considerada a época de crise na educação, em decorrência da discussão para elaboração da Lei de Diretrizes de Base 4024, promulgada em 1961, que “refletia de modo nítido as contradições existentes da educação brasileira, quer geral, quer rural” (LEITE, 1999, p. 38). Deste modo, pode-se dizer que a escola brasileira e, principalmente, a escola rural foi condicionada à hegemonia capitalista criando assim, uma relação de dependência e subordinação a esta lógica, que vinha se desenhando no campo educacional desde a colonização (LEITE, 1999).

Ao contraponto dessa relação de dependência e descompasso das relações culturais, sociais e escolares para as classes de base popular do campo e a estagnação da educação rural, fomentou-se espaço para o aparecimento de movimentos populares como: os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento Educacional de Base (MEB), que eram próximos aos movimentos de esquerda e tiveram suas sustentações ideológicas pautadas no trabalho desenvolvido pelas Ligas Camponesas e os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (LEITE, 1999).

Entretanto, estreitavam-se também os laços entre Brasil e Estados Unidos com novos convênios educacionais e programas setoriais de caráter assistencial, dentre eles a Aliança

para o Progresso e o Projeto Rondon implantado em 1968⁵. Vale considerar que o principal objetivo desses programas era controlar a expansão dos movimentos agrários e também as articulações e lutas camponesas (LEITE, 1999).

Há que se considerar, entretanto, de acordo com Paludo (2012), que este período pode ser compreendido, também, como o segundo momento da criação e expansão da Educação Popular no Brasil, que vai, também, aproximar-se da Educação Rural. Inicia-se com a Revolução de 1930, quando o Brasil passa por um período de ditadura do Estado Novo (1937-1945) e, por um breve período democrático (1945-1964). É neste período que os movimentos civis e a luta pela democratização da educação brasileira se acentuam em confronto com os projetos de Brasil e é neste contexto que “[...] emerge a concepção de educação popular, com a criação dos movimentos de educação popular” (PALUDO, 2012, p. 282). Estes movimentos constituem-se no bojo da luta contra a exclusão dos trabalhadores e da população rural da escolarização, com forte influência da teoria de Paulo Freire, onde a “educação popular passa a ser entendida, não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, mas também, político econômico, social e cultural” (SILVA, 2006, p. 69).

Este período pode ser considerado um dos mais fecundos para a educação popular, por estar articulado às iniciativas de um projeto de governo mais progressista e às necessidades da população brasileira. Além disso, nesse momento, houve o avanço da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio de campanhas de alfabetização das bases populares. Cabe lembrar que, neste lugar social, Paulo Freire vivenciava seu primeiro momento como educador, explicitando a necessidade de reafirmar as referências formativas sociais e culturais dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, considerar os sujeitos como portadores de práticas sociais e saberes a serem compreendidos e considerados no processo de ensino (GHEDINI, 2017).

É possível compreender, assim, que a educação popular tomada na amplitude latino-americana, “foi influenciada e desenvolveu seu pensamento a partir da contradição com uma série de correntes educativas de tipo mais desenvolvimentista” (MEJÍA, 2018, p. 39), isso porque, bebe do seu passado, contudo, acrescenta elementos originários e inéditos que provam

⁵ Podem-se destacar ainda outros programas como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) criado em 1959, Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL), fundado em 1967, INBRA, INDA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a partir da fusão do IBRA com o INDA em 1970, Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola (PIPMOA), fundado em 1963, Superintendência da Política de Reforma Agrária (SUPRA) criado em 1964, Centro Rural Universitário de Treinamento de Ação Comunitária (CRUTAC) fundado em 1965 (LEITE, 1999).

das diferentes perspectivas populares, antes deixados à margem do processo histórico-social (PALUDO, 2015; MEJÍA, 2018).

Esta concepção de educação popular que vinha se desenhando no contexto educacional latino-americano e brasileiro, é violentada com o golpe de 1964, “pois com o fechamento dos canais de participação e representação impõe limites e controle aos segmentos populares” (SILVA, 2006, p. 69), os movimentos sociais são desarticulados. Segundo Paludo (2012), assim se efetiva um projeto de desenvolvimento ainda mais subordinado ao capital, onde o Estado e a escola tornam-se aparelhos de reprodução do sistema econômico vigente. Estas condições permitem que os movimentos sociais mesmo desarticulados, passem a produzir resistência à ditadura, “por meio de movimentos progressistas da igreja católica que reiniciaram a articulação e a formação de lideranças e organizações de base nas comunidades” (SILVA, 2006, p. 76).

Nesse movimento, no contexto da Educação Rural, passa-se a ter uma iniciativa subsidiada pela entidade Inter-American Foundation, ou Fundação Rockefeller (LEITE, 1999), com iniciativas que levam a uma “[...] penetração incisiva da Extensão Rural e sua ideologia no campo, substituindo a professora do ensino formal pelo técnico e pela extensionista [...]” (LEITE, 1999, p. 42). Deste modo, a escola passa a ser substituída pelo técnico e a educação passa a ser elemento para uma capacitação mínima da população (SILVA, 2006). De acordo com Leite (1999, p. 33), com a criação do Programa de Extensão Rural “[...] acreditou-se romanticamente na possibilidade de transformar o rurícola brasileiro, mediante [...] programa educativo de base, em *farmer* norte-americano pós-guerra”.

Desta forma, o trabalho extensionista se descolava do caráter centralizado do ensino escolar, pois tinha como base material da ação educativa a empresa familiar (FONSECA, 1985). Assim, “a família rural era a unidade sociológica sobre a qual os projetos de ensinar a ajudar a si mesmos [...] deveriam surtir efeitos” (FONSECA, 1985, p. 91), pois o objetivo imediato da Extensão Rural, segundo Leite (1999), pautava-se sobre o combate a carência, a subnutrição, às doenças e a ignorância que integravam a sociedade rural e também os povos empobrecidos, isso porque, para o programa “[...] o rurícola brasileiro era tido como um indivíduo extremamente carente, que deveria ser assistido e protegido” (LEITE, 1999, p. 34). A Extensão Rural apresentava um modelo “[...] de educação e organização sócio-produtiva [...]” (LEITE, 1999, p. 34), com a propagação de um tipo de escolaridade informal, com princípios tradicionais, pautados no desenvolvimento agrário brasileiro.

Pode-se retomar, então, destacando que período que compreende entre as décadas de 1950 a 1960, foi marcado pela multiplicidade de projetos desenvolvidos acerca da educação rural, tal como apresenta Leite (1999) que, em sua grande maioria eram patrocinados por programas norte-americanos, com o objetivo de promover um ensino técnico para a formação dos trabalhadores rurais, visando atingir as bases populares brasileiras (CALAZANS, 1993). É possível reconhecer, portanto, que as políticas públicas referentes à educação escolar rural e a formação de professores se deram ao mesmo tempo em que “[...] eram implantadas as políticas “modernizadoras” da agricultura” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 223), com as iniciativas tecnológicas de modernização do campo instauradas pela Revolução Verde.

No final dos anos 1970, a escola rural ganha espaço no âmbito acadêmico, pois as taxas de analfabetismo existentes no campo deixam à mostra a precariedade do ensino dessas instituições, como afirmam Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 223): “Os índices de analfabetismo “surprenderam” os técnicos e pesquisadores quando da avaliação das políticas de desenvolvimento rural. [...]”. As pesquisas elaboradas por esses técnicos explicitam a fragilidade do ensino rural, promovendo assim, a criação de projetos de curta duração para a formação de professores “[...] para certificação e/ou atualização dos docentes *leigos*, cujos resultados, [...], foram inócuos do ponto de vista estatístico, pedagógico e político” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 223).

Nesta década também, conforme Paludo (2012), se passa ao terceiro momento da Educação Popular no país, a partir de 1978, com a retomada das lutas populares em prol da redemocratização da sociedade brasileira. A educação popular “firma-se como uma das concepções de educação do povo e avança na elaboração pedagógica das práticas educativas, principalmente nos espaços não formais” (PALUDO, 2012, p. 82). Isso porque, a educação popular se materializa no bojo dos movimentos sociais e traz o princípio educativo desses movimentos consigo, além da dimensão da educação não formal de caráter coletivo, que permite o enraizamento social de luta por políticas públicas educacionais.

Desta maneira, torna-se necessário trazer alguns aspectos históricos dos principais movimentos sociais populares que contribuíram e ainda tem contribuído para a elaboração e emancipação da educação popular e que, de acordo com Silva (2006), essa retomada “[...] se faz necessário em um país onde cada vez mais se descarta o passado, mais rapidamente perde-se a visão de totalidade [...]” (SILVA, 2006, p. 64).

No Brasil, mesmo durante os governos militares, os movimentos sociais se organizam a partir das pastorais sociais da Igreja Católica Progressista e organizações de base popular,

constituindo uma identidade de resistência, ainda que se estivesse num contexto em que havia tendência a priorizar o pensamento vindo de fora, sem considerar, as questões locais e culturais do país.

Destacam-se, nessas movimentações, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)⁶, que se tornaram um importante espaço para que os trabalhadores rurais, e também urbanos, lutassem contra as injustiças e reivindicassem seus direitos (SILVA, 2006); os Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs)⁷, fundados a partir de 1962, pelos quais os trabalhadores conquistaram o direito de organizar sindicatos de base municipal (STEDILE; FERNANDES, 2012, p. 20); a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)⁸ criada em 1963, caracterizada como a primeira entidade sindical camponesa nacional, realizava formação sindical pautando sua ação na alfabetização dos trabalhadores, cursos políticos para a formação de novas lideranças e a difusão de práticas agrícolas. Com o regime militar esse trabalho foi realizado de forma quase clandestina, contudo, resistiram e, a partir de 1966, os trabalhadores retomaram a entidade dando continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido (SILVA, 2006).

Destaca-se a Comissão da Pastoral da Terra (CPT)⁹, criada em 1975, com o objetivo de defender os trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, do sistema de governo brasileiro que agia sobre o interesse do capital (SILVA, 2006), e, logo em seguida, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹⁰. Tem-se ainda, neste período, os movimentos populares e as organizações urbanas, as lutas por escola pública e pela redemocratização brasileira, organizações essas a conferir aos povos que resistem identificações locais e regionais, que se aproximam de uma concepção latino-americana, recriando a própria educação popular, ainda que se tivesse a influência eurocêntrica.

⁶ As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) foram criadas no início da década de 1960 e tinham como base a Teologia da Libertação, mas que com a democratização do país perderam visibilidade, permanecendo na retaguarda das ações políticas (SILVA, 2006).

⁷ Os Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs) foram criados para garantir aos trabalhadores rurais brasileiros “[...] o direito de se organizar em sindicatos com base municipal, o que era permitido aos assalariados urbanos” (STEDILE; FERNANDES, 2012, p. 20).

⁸ A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) foi criada com o objetivo de “[...] capacitar lideranças e dirigentes a fim de mantê-los informados, nas temáticas do movimento e da realidade social e política do país” (SILVA, 2006, p. 77).

⁹ A Comissão da Pastoral da Terra (CPT) nasceu ligada à Igreja Católica, vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A CPT foi organizada em Goiânia “[...] durante um encontro de bispos e agentes de pastoral, a partir de reflexões sobre a onda de conflitos de terra que ocorriam nas regiões Norte e Centro-Oeste do país” (STEDILE; FERNANDES, 2012, p. 21).

¹⁰ “O MST, teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que acontece de 21 a 24 de janeiro de 1984” (SILVA, 2006, p. 81), na cidade de Cascavel-PR.

Depreende-se, assim, que a educação popular trata de um processo que nasce unido às inúmeras dinâmicas sociais, políticas e culturais da realidade da cultura latina, firmando um compromisso com as necessidades de transformação, que segundo Mejía (2018, p. 29), constitui “[...] uma identidade e um sentido próprio ao ser daqui como uma prática que, aberta a outras culturas, busca concretizar um compromisso com a necessidade de transformação da injustiça em nossas realidades”.

Nesse movimento, a educação popular passa a ser reconhecida mundialmente como uma produção própria da América Latina e, pode-se dizer, que a educação popular “é formulada e vivida na América Latina” (PALUDO, 2015, p. 220), pois, ao recusar as concepções pedagógicas que excluía de sua prática a epistemologia latina, “[...] se viu obrigada a pensar o pedagógico, e a partir dos seus próprios desenvolvimentos, decantar sua proposta interpelando o fechamento que se foi fazendo dela reduzindo-a ao âmbito da escola” (MEJÍA, 2018, p. 70). Ou seja, a educação popular, materializa-se como uma perspectiva que se desprende do cárcere da escolarização, e resgata princípios que a situam em um horizonte amplo, sem negar todas as suas particularidades (MEJÍA, 2018).

Cabe considerar que a educação (ampla, de modo geral) nasceu junto com o ser social “[...] e por meio dela, há internalização de valores, condutas, e a representação e aceitação da organização como natural” (PALUDO, 2015, p. 224). Por sua vez, a educação que se materializa a partir da educação popular, está estritamente vinculada aos interesses e necessidades das classes populares. Deste modo, vinculada às raízes dos movimentos sociais, a educação popular se ancora nas experiências históricas das lutas pela independência na América Latina e à teoria de Paulo Freire que, com suas proposições pedagógicas, objetivava a “conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo exploratório e seu papel diante das distorções histórico-sociais por ele produzidas” (LEITE, 1999, p. 44).

Ainda que se estivesse no bojo deste processo latino-americano, a educação rural, durante o período dos governos militares, passa a ser tratada através de inúmeros programas, pois com a aprovação da LDB 5.692 de 1971, abriu-se um espaço para a educação rural, “porém restrita ao seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios” [...] (LEITE, 1999, p. 47), isso porque a Lei 5.692 não incorporou as exigências da realidade sociocultural do campesinato e da educação rural brasileira. Um aspecto importante a ser considerado é que com sua promulgação, houve a municipalização do ensino rural, com o apoio financeiro de projetos como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio rural (PRONASEC), o Pró-município e o Programa

de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL-NE). O projeto EDURURAL, que foi um projeto de educação desenvolvido em todos os estados do Nordeste brasileiro, conduzido pelo MEC em parcerias com os estados, implantado em 1980, assim como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que fora implantado em 1967. Além disso, nesse contexto, houve a criação de dois planos para a educação: o Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND) e o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD) (1975-1979 e 1980-1985) (LEITE, 1999).

Cabe considerar que os projetos direcionados à educação rural eram pouco desenvolvidos, principalmente nos municípios (SALES, 2007, p. 49), pois “ficavam a cargo das administrações locais, uma vez que o ensino fundamental se torna responsabilidade do governo municipal”. Essas poucas iniciativas da Educação Rural tem em seu contraponto a organização e a luta dos diversos MSP e organizações que se constituíam no país e também campo, nesse período do final da década de 1970 e anos 1980. Nesta década, portanto, numa conjuntura em que se retomam as lutas dos Movimentos Sociais e se tem inúmeras ações e iniciativas da educação popular, a educação formal passa a ser reconhecida como um direito social e, a escola, deixa de ser interpretada como uma instituição reprodutora, despontando como uma possibilidade na perspectiva das lutas por transformação social. Estabelece-se um vínculo maior entre educação e projeto de sociedade, pois se passa a considerar o sujeito como um ser histórico, social e cultural e assim, a educação deixa de ser uma prática neutra e passa a ser considerada um ato inteiramente político, repleto de significado para a classe trabalhadora (LEITE, 1999).

Neste contexto, segundo desenvolvem-se ações educativo-formativas que vão articular, no seu “fazer-se”, as produções da educação popular no espaço dos MSP e a escolarização, constituindo as referências históricas. Trata-se de algo inédito quando analisado em relação ao que se havia produzido de educação aos trabalhadores do campo na Educação Rural (GHEDINI, 2017).

Entre 1979 e 1989, tem-se nas lutas pela terra no coletivo de MSP e organizações como a CPT e outras pastorais e o MST, no acampamento da Encruzilhada Natalino no RS, sinais de uma escola diferente para os trabalhadores do campo, no espaço do campo. Desse modo, foi a partir da organização destes acampamentos e assentamentos no estado do Rio Grande do Sul, que houve a necessidade de formalizar “aquilo que se chamou na época de Escola dos MSP” (GHEDINI, 2017, p. 149). Denota-se, nesse período, uma relação entre

escola pública e educação rural, nomenclatura e concepção em curso nesse processo (GHEDINI, 2017).

Conforme Ghedini (2017), na década seguinte as referências dessa produção que articulava educação popular e educação rural avançam nos espaços das organizações e Movimentos, no período posterior, de 1990 a 1997. Deste modo, constata-se que, antes da produção da nomenclatura da “Educação do Campo”, havia produções fecundas nesta relação entre educação rural e educação popular, como é o caso das iniciativas na região sul do Brasil como a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro (FUNDEP)¹¹, das Escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra¹² e das Escolas Comunitárias de Agricultores (ECAs), na região sudoeste do Paraná¹³.

Isso significou uma possibilidade de ampliar o projeto educativo dos MSP e, politicamente subverter, pelas novas movimentações colocadas em curso como um todo, o que se compreende como escola rural, desafiando-se a “fazer” a escola do campo, tanto do ponto de vista simbólico quanto do ponto de vista das intencionalidades, das diretrizes de ação, das políticas e dos programas, que ampliam a educação dos trabalhadores do campo, passando a institucionalizar-se como Educação do Campo (GHEDINI, 2017, p. 157).

Contudo, a precarização da educação rural que vinha sendo produzida fomenta a criação de políticas para a desativação das escolas rurais, “[...] com a conseqüente implantação do transporte e da nucleação como forma de garantir uma escola de qualidade” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 224), isso porque, a educação rural tornou-se, ao longo da história da educação brasileira, a reprodução de um ensino fragmentado e dissociado da vivência social e cultural dos povos do campo, que ficava à margem do contexto da educação nacional, no que se refere às políticas públicas.

Contudo, com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, passam a exigir dos gestores públicos municipais a “[...] formação docente

¹¹ A FUNDEP foi criada por um conjunto de movimentos, organizações e entidades populares, com apoio de algumas igrejas e prefeituras da região, em 1989 (FUNDEP, 1994).

¹² O Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), situado em Veranópolis-RS, foi criado em 1995 a partir de uma parceria da Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB) e da Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) como uma nova instituição, orgânica ao MST (CALDART, 1997).

¹³ As Escolas Comunitárias de Agricultores (ECAs) na região Sudoeste do Paraná são criadas por meio da mediação pedagógica dos Projetos de Vida, na década de 1990, sob a coordenação e elaboração da ASSESOAR, num trabalho com a educação não formal. No I Curso Profissionalizante em Desenvolvimento Sustentável e Agroecologia pela Articulação Paranaense de Educação do Campo (2001-2003) (GHEDINI, 2017).

de criar cargos, concursos e planos de carreira” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 224), para as escolas rurais como também para as escolas urbanas.

Na década de 1990, com as mediações produzidas pelo MSPdoC, destaca-se a proposição de um projeto popular de desenvolvimento do campo, que vai influir fortemente na formação de professores, principalmente no período inicial desta formação, isso porque “a concepção política de formação de professores do campo vai se construindo na conformação da educação do campo” (ARROYO, 2012, p. 359). Assim, os movimentos sociais acabam por inaugurar e afirmar um novo capítulo na história da formação docente, pautado “[...] na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo [...]” (ARROYO, 2012, p. 359).

Ao longo desse capítulo buscou-se apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos, que darão luz ao caminho da presente pesquisa, no que se refere à análise das categorias dos dados empíricos coletados que se desdobrarão nos próximos capítulos. Isso porque, para analisarmos as potencialidades formativas da formação continuada em curso na Refocar, no âmbito da rearticulação das Escolas Públicas do Campo, na região sudoeste do Paraná, torna-se necessário compreender as resistências da luta pela terra, suas organizações e a produção de condições para o surgimento dos MSPdoC.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO

O segundo capítulo ocupa-se de apresentar o Movimento Nacional da Educação do Campo no Brasil, no estado e na região Sudoeste do Paraná, e a sua relevância para a materialização das políticas públicas no âmbito da Educação do Campo e na produção de referências de formação continuada do estado do Paraná. De tal modo, busca registrar as práticas de formação continuada de professores realizadas em Escolas Públicas do Campo no Sudoeste do Paraná, compreendendo seus pressupostos na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo.

O capítulo divide-se em três partes. Na primeira, considera-se, no sentido desse objetivo, como se configurou o processo de materialização da educação do campo enquanto dever e direito garantido na constituição brasileira de 1988, na produção de políticas públicas e legislação protagonizado pelo Movimento Nacional da Educação do Campo no Brasil. A segunda parte apresenta se realizaram atividades que deram corpo ao Movimento Nacional da Educação do Campo no estado e na região Sudoeste do Paraná. Nesta mesma perspectiva, a terceira parte, aborda a produção de referências acerca da formação continuada de professores em escolas públicas localizadas no campo no estado do Paraná.

2.1 A Educação do Campo no Brasil enquanto dever e direito na produção de políticas públicas e dispositivos legais

As transformações sociopolíticas ocorridas durante o século XX, desconstruíram paradigmas históricos estagnados, pois o levante popular pela luta dos direitos fez com houvesse uma reorganização social e, sobretudo, política. Nesse contexto, recorre-se ao filósofo Antonio Gramsci, para compreender o caráter do Estado ocidental capitalista, na interpretação de Mendonça (2012), que toma Gramsci para tratar do conceito de estado ampliado, para o qual, o Estado não pode ser definido como um sujeito, ou objeto, pois se trata de uma relação social dialética entre sociedade civil e sociedade política.

O estado ampliado, para Gramsci (*apud* MENDONÇA, 2012, p. 351), “[...] transborda os limites institucionais do Estado [...] identificando as formas pelas quais ele integra a vida

cotidiana em seus múltiplos aspectos”, ou seja, o estado resulta das diferentes formas de organização e de conflitos imbricados às relações sociais, historicamente produzidas (MENDONÇA, 2012). Nesse sentido, para o autor, o poder estatal de dominação não se realiza somente com base na coerção, mas sim, por meio da hegemonia cultural, isso porque, a cultura “[...] compõe-se dos projetos e visões de mundo em permanente disputa [...], pautados por valores, crenças e autopercepções de indivíduos e grupos sobre seu lugar social” (MENDONÇA, 2012, p. 351). Assim, para Gramsci política e cultura são pressupostos inseparáveis (MENDONÇA, 2012).

Entretanto, de acordo com Mendonça (2012), na sociedade capitalista em que se situa o estado ampliado definido por Gramsci, nem todos os grupos sociais se organizam em aparelhos de hegemonia, para produzir sua visão de mundo, o que os leva a adotar “[...] projetos e valores elaborados por outras frações de classe, quase sempre dominantes [...]” (MENDONÇA, 2012, p. 351), fortalecendo o princípio da hegemonia que se caracteriza como a cultura de grupos específicos que se sobrepõe a outros (MENDONÇA, 2012).

De acordo com tais premissas, ocupar o espaço do Estado significa recuperar direitos historicamente negados por um estado colonizador e coercitivo. Assim compreendido, o Estado não é estritamente uma máquina de dominação, sua dimensão é plural, o Estado se constitui para além da dimensão material, pois ele é formado por concepções, aprendizados, saberes, expectativas e conhecimentos que seria a sua dimensão ideal (LINERA, 2010).

[...] uma parte do Estado é governo, ainda que não seja tudo. Parte do Estado também é o Parlamento, o regime legislativo cada vez mais depreciado em nossa sociedade [...]. Estado não é apenas a legislação, mas também o acatamento da legislação. É a narrativa da história, silêncios e esquecimentos, símbolos, disciplinas, sentidos de pertencimento e de adesão. Constitui-se também de ações de obediência cotidiana, sanções, disciplinas e expectativas (LINERA, 2010, p. 25).

De tal modo, o Estado possui uma dimensão material a qual é descrita por Lenin, “[...] como o regime de instituições” (LINERA, 2010, p. 26), mas, por trás dessa materialidade e idealidade ele se constitui como “[...] relações hierárquicas no uso, mando, condução e desfrute dessas crenças” (LINERA, 2010, p. 26), que são frutos de correlações de forças, embates, resistências, lutas, movimentos e reivindicações. Isso porque “cada povo é a memória sedimentada de lutas do Estado, no Estado e para o Estado” (LINERA, 2010, p. 27). Nesse sentido, pensar a superação e transformação do Estado num horizonte pós-capitalista é uma perspectiva revolucionária, pois não é “[...] como um simples fato de vontade ou de

direito, mas como um longo processo de desconstrução da “estatalidade” [...]” (LINERA, 2010, p. 27) em todas as suas dimensões, sejam elas ideais, materiais e institucionais e na própria sociedade. Para isso, torna-se necessário, “[...] um processo de descolonização do Estado, que vai se desconstruindo a partir da sociedade de âmbitos comunitários, sindicais e locais que conseguem perfurar e penetrar a armadura do Estado” (LINERA, 2010, p. 30).

A descolonização do Estado, desse modo, refere-se a um processo coletivo atrelado aos movimentos sociais populares para, assim, cercear a armadura do estado, é um processo contínuo de movimentações e ações que abrem espaços no estado, e nessa movimentação vão se produzindo conquistas, ou seja, direitos¹⁴, que devem ser assegurados pelo Estado. Nesse contexto, os direitos podem ser classificados como direitos objetivo e subjetivo, ou seja, o direito objetivo representa a ordem social obrigatória, já o direito subjetivo significa poder, ou conjunto de faculdades que as pessoas têm (ABDALA, 2003 *apud* SILVA, 2010, p. 69).

Segundo Pontes (2012), os direitos não são uma criação natural, iluminada, ou, abstrata dos seres humanos, deslocados da realidade social, mas constituem-se como expressão das necessidades humanas, “[...] *poderes/deveres definidos pelas relações que se produzem dentro da sociedade*, os quais, atravessando o legislativo, podem se transformar em direito [...] ou permanecer como prática social” (PONTES, 2012, p. 724). O exercício de um direito por um dos grupos que compõem a sociedade limita, ou até mesmo exclui, os interesses dos grupos contrários, resultando em conflitos e ações de resistência que colocam o direito em movimento (PONTES, 2012). Desta forma, os direitos não resultam de ações individuais, mas sim “[...] de um processo social coletivo, e a ação coletiva dos movimentos sociais reafirma a capacidade transformadora do povo em movimento” (PONTES, 2012, p. 725).

O Brasil, na década de 1980, protagonizou significativas mudanças na sua história, o reordenamento dos direitos civis com o fim da Ditadura Militar, que se deu por meio da elaboração coletiva dos constituintes que teve como resultado a Constituição Federal promulgada em 1988, que representou a força dos sujeitos coletivos de direitos, nos diferentes âmbitos sociais, quando a dimensão do dever do estado passa assegurar o direito à saúde, à moradia, ao trabalho, à diversidade, à cultura e à educação. Deste modo, a educação passa a ser tratada como um dever do estado e direito de todos, incluindo a educação rural, pois ela se torna uma política pública, que vai além da política de governo, pois “[...] a política pública de Educação é diferente da política educacional de um governo porque não é só um programa

¹⁴ “[...] direitos são aqueles reconhecidos declarados em normas jurídicas positivadas, ou seja, elaboradas por representantes eleitos [...]” (PONTES, 2012, p. 724).

de governo, mas faz parte da relação contratual entre Estado, sociedade e indivíduo [...]” (SILVA, 2010, p. 69), constituindo-se, assim, como um dever de todos.

Deste modo, o direito pela educação enquanto política pública, ou seja, enquanto direito subjetivo, se materializa pela a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDBN 9.394/1996), promulgada em 1996, por meio de ações diretas dos movimentos dos sujeitos coletivos de direitos, que passa a garantir a oferta da educação básica para a população rural. Em seu artigo vinte oito, passa a permitir adequações às particularidades de cada região, no que se refere aos conteúdos, flexibilização do currículo e do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Além disso, garante que o processo de ensino tenha metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos educandos, adequando-se à especificidade do trabalho da zona rural. (BRASIL, 1996).

A partir dos anos 1990, no bojo das lutas dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC), se produzir mediações pelas quais o acesso à educação passa a se constituir como uma luta social dos povos do campo (CALDART, 2012), compreendido como uma ferramenta capaz de considerar a totalidade de seu modo de vida no processo de formação. Deste modo, os trabalhadores do campo passam a tecer a Educação do Campo como uma política educacional e uma prática pedagógica (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014), construindo diferentes mediações que vão se materializar no próximo período.

Um destes primeiros momentos, marcantes do ponto de vista do que foi capaz de desencadear, foi à realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária¹⁵ (I ENERA), em 1997, na cidade de Brasília, quando se lança o desafio para se pensar uma educação pública para os camponeses a partir do mundo do campo, levando em consideração os aspectos culturais, ambientais do modo de viver, trabalhar, de conceber o tempo e o espaço no campo (KOLLIN; NÉRY; MOLINA, 1999). Esse desafio “foi como um binóculo a vislumbrar possibilidades de ação, tendo como foco as inúmeras experiências educativo-formativas desenvolvidas pelo MSPdoC” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 64-65).

Munarim (2008) mostra que “os meados da década de 1990 se constituem o momento histórico em que começou a nascer o [...] Movimento Nacional da Educação do Campo no Brasil” (MUNARIM, 2008, p. 59). Nesse contexto, para Munarim (2008), o I ENERA

¹⁵ O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em uma parceria com a Universidade Federal de Brasília (UnB), com o Fundo das Nações Unidas para Infância e Juventude (UNICEF), com a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (Unesco) e com a Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB) (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

sintetiza esse momento histórico, pois o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma agrária ao povo Brasileiro, lançado no evento se caracteriza como a certidão de nascimento do Movimento de Educação do Campo no Brasil, que se pautava na “[...] renovação da qualidade pedagógica e política da até aqui chamada Educação Rural” (MUNARIM, 2011, p. 1). Nesse contexto, passa-se a ter como “[...] conteúdo do próprio Movimento de Educação do Campo, o processo de construção desse ainda inconcluso conceito de “Educação do Campo” (MUNARIM, 2011, p. 4), permitindo que a educação se constitua em um conteúdo, presente na agenda comum dos sujeitos de direitos diversos (MUNARIM, 2011).

Segundo Munarim (2011, p. 12), com as sustentações criadas pelos diversos movimentos que se integraram a agenda do Movimento de Educação do Campo, este foi ganhando tecitura à medida que se tornava “um movimento sócio-político protagonizado, por excelência, por entidades da sociedade civil, que usaram e usam como espaço de luta as ruas” (MUNARIM, 2011, p. 12), para que a Educação do Campo se materialize “[...] como uma perspectiva emancipatória, em uma educação projetada para o futuro” (SOUZA, 2009, p. 48), por meio de um “[...] um movimento organizado na perspectiva da construção da “identidade da educação do campo” (MUNARIM, 2011, p. 16), ou seja, “um movimento sócio-político [...] de cunho eminentemente pedagógico” [...] (MUNARIM, 2011, p. 16), onde a escola do campo “[...] experimenta no cotidiano escolar métodos e técnicas de ensino-aprendizagem inovadores: democráticos, coletivos, solidários, contextualizados, ativos, coerentes [...]” (MUNARIM, 2011, p. 16), com a vivência histórica, social, política e cultural dos povos do campo.

Além disso, por se constituir na materialidade prática (SILVA, 2020), social e cultural dos povos do campo “o Movimento de Educação do Campo problematiza o paradigma hegemônico de sociedade [...] e o modelo de educação – que desconsidera a forma dos sujeitos produzirem sua vida, seus saberes e afetos” (SILVA, 2020, p. 229). Nesse movimento sociopolítico, compreende-se a Educação do Campo como uma prática social e educacional enraizada junto ao processo que veio se produzindo com os MSPdoC e suas organizações, ou seja, trata-se de um fenômeno social da realidade brasileira, um movimento protagonizado, nas últimas décadas pelos povos do campo e, por isso, constituiu-se a partir de referências históricas de longa data (GHEDINI, 2017), “[...] na defesa do direito humano a educação que considere a diversidade, a autonomia, a solidariedade e participação social” (SILVA, 2020, p. 229).

Cabe retomar, de acordo com Munarim (2008) que, nesse mesmo contexto se materializavam no país lutas do Movimento Docente, “[...] em torno da questão da *educação pública, gratuita, de qualidade e para todos*” (MUNARIM, 2008, p. 60, grifo do autor), e o campo passa a se inserir nessas pautas. A lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é resultado desse processo de luta, pois, no contexto amplo do movimento pela educação pública, criaram-se condições para a renovação do conceito da Educação Rural (MUNARIM, 2008).

Segundo o autor, denota-se, nessa movimentação, o processo de construção do conceito ainda inconcluso, de Educação do Campo, como um conteúdo próprio do Movimento de Educação do Campo. Isso porque a Educação do Campo “[...] não nasceu como teoria educacional, suas primeiras questões foram práticas” (CALDAT, 2012, p. 262). O Movimento de Educação do Campo, de cunho nacional passa a ganhar concretude com a entrada de outros sujeitos coletivos, de organizações regionais e nacionais, como aponta Munarim (2008) e Souza (2009): o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos e federações estaduais vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), assim como “seu” Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (vide a Marcha das Margaridas), a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), sindicatos de trabalhadores rurais vinculados a Contag, universidades federais e estaduais, e organizações não governamentais como a ASSESOAR no estado do Paraná, que destaca essa dimensão do estado, no âmbito da “Formação de agricultores em agroecologia e na Formação de educadores do campo” (SILVA, 2015, p. 231).

Dessa maneira, ao se referir ao Movimento de Educação do Campo, “[...] mais próprio seria dizer da existência de movimentos e organizações sociais com solidez inédita em torno da questão do campo, que assumem a luta por uma educação própria aos povos do campo” (MUNARIM, 2008, p. 61). De tal modo, ao assumirem a luta pela educação do campo como pauta comum, esses movimentos e organizações sociais, se constituem como “redes políticas e de aprendizagem” (SILVA, 2020, p. 238), que de acordo com Silva (2020), trata-se da articulação coletiva de diferentes práticas educativas vão se articulando e constituindo “[...] uma base conceitual para a prática a partir das experiências que se desenvolviam na educação escolar e não escolar” (SILVA, 2020, p. 238). Ou seja, “na medida em que um movimento social interage com outras organizações coletivas, nasce uma nova solidariedade, expressa nas

‘redes de movimentos’” (SILVA, 2020, p. 239), que oportunizam romper com os limites locais onde essas organizações estão situadas, por meio de grupos de comunicação coletivos que compartilham temas e estratégias de luta (SILVA, 2020).

Contudo, é importante ressaltar que “[...] a luta pela Reforma agrária constitui a materialidade histórica maior de seu nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade” (MUNARIM, 2008, p. 59), pois a experiência acumulada pelos movimentos sociais populares e pelo Movimento Sem Terra (MST), como movimentos de luta e resistência pela terra, pode ser compreendida como um processo histórico “[...] de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo” (MUNARIN, 2008, p. 59).

Em 1998, na cidade de Luziânia-GO, organiza-se a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC), com o objetivo de articular a educação básica do campo como parte de um projeto popular de Brasil e, principalmente, um projeto popular de desenvolvimento do Campo, por meio de um processo onde os conteúdos e as metodologias adotadas no campo educacional levem em conta “a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 16).

Desse modo, de acordo com Caldart (2012), o protagonismo dos movimentos sociais do campo, no batismo da Educação do campo, nos ajudam a puxar o fio estruturante dessas experiências, isso porque “a Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações [...]” (CALDART, 2012, p. 257), com o objetivo de interferir sobre a política pública de educação “[...] de acordo com os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 257). Trata-se de uma prática social em processo de construção histórica, com características próprias e que se caracteriza como uma luta social enraizada aos movimentos sociais (CALDART, 2012). De acordo com Caldart (2012), a educação do campo:

Constitui-se como uma luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é para *nem* apenas *com*, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (CALDART, 2012, p. 261).

Cabe, pois, destacar que “as preposições **para**, **no** e **do** campo, aparentemente inocentes expressam na história da educação dos homens e mulheres do campo, o vetor entre processos educativos” (FRIGOTTO, 2010, p. 14), sejam eles alienadores, mantenedores da ordem social estabelecida pelo capital, ou então, de emancipação humana, por isso torna-se

necessário compreender o conteúdo histórico dessas preposições e o que elas expressam no campo de disputa no plano educativo (FRIGOTTO, 2010). De tal modo, destaca Frigotto (2010), educação **para** o campo e **no** campo “expressam as concepções políticas do Estado, ao longo de nossa história, que se alinham à perspectiva da educação como extensão ou na perspectiva do ruralismo pedagógico” (FRIGOTTO, 2010, p. 14).

A educação **para** o campo se refere aos modelos e métodos pedagógicos planejados de maneira centralizada, sem considerar as especificidades culturais, simbólicas e sociais da vida no campo (FRIGOTTO, 2010). A educação **no** campo “[...] mantém o sentido extensionista e cresce-lhes a dimensão do localismo e particularismo” (FRIGOTTO, 2010, p. 14).

Essa perspectiva considera que crianças, jovens e adultos estão destinadas a uma educação menor, atrelada às operações simples de trabalho manual, para que, assim, permaneçam no campo (FRIGOTTO, 2010), ou seja, desconhece os processos produtivos do campo que cada vez mais possui uma base tecnológica, e nega “uma educação escolar unitária (síntese do diverso), [...] com a universalidade historicamente possível do conhecimento em todas as esferas e áreas da vida humana [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 14).

Já a denominação de educação **do** campo, de acordo com Frigotto (2010), trata-se de um sentido que busca confrontar a perspectiva educacional extensionista e colonizadora, que multiplicam métodos pedagógicos fragmentados e positivistas deslocados da realidade social e cultural do campo “esse confronto, que se expressa na forma semântica só é possível de ser entendido social e humanamente no processo de construção de um movimento social [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 14-15), e na formação de sujeitos sociais e políticos.

Assim, a Educação do Campo assume a luta coletiva dos sujeitos de direitos por políticas públicas mais abrangentes “[...] faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõe [...]” (CALDAT, 2012, p. 261), pois essa modalidade educacional combina a luta pela educação com a luta pela terra, pelo trabalho, pela Reforma Agrária, pelo território, pelo direito ao trabalho, à soberania alimentar e a cultura (CALDART, 2012).

Nesse contexto, também em 1998, cria-se o Programa Nacional da Reforma Agrária¹⁶ (PRONERA) que, de acordo com Santos (2012), em um primeiro momento o programa desenvolvia projetos de alfabetização e escolarização aos anos iniciais do ensino fundamental. Os projetos educacionais do PRONERA passam a envolver a alfabetização, ensino fundamental anos iniciais e finais, ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA) ensino

¹⁶ O PRONERA “[...] foi criado em 16 de abril de 1998, por portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), num contexto de ascenso da luta Reforma agrária” (SANTOS, 2012, p. 630).

superior e também pós-graduação, que permitiram “[...] mudanças significativas nos projetos educacionais desenvolvidos nas instituições de ensino” (SANTOS, 2012, p. 631).

As várias lutas protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo desencadeiam mudanças no imaginário da sociedade, abrindo caminho para novas transformações a serem trilhadas e consolidadas no âmbito da garantia real desses direitos (MOLINA, 2012, p. 591).

Nesse caminho, foram várias Diretrizes, chegando-se a um parecer que torna a Educação do Campo uma política de Estado. Esse percurso começa em 2002 com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo – Resolução CNE/CEB n.º 1/2002 (BRASIL, 2002), que mudam o caráter da escola rural para Escola do Campo, e se fortalece em 2004, quando se realiza a II CNEC, tendo como centralidade as políticas públicas. Segue-se dali diversos dispositivos legais que vão dando corpo ao que se antevia no horizonte da Educação do Campo, desde a lutas sociais dos povos do campo no país.

Em 2006, foi promulgado o Parecer CNE/CEB n.º 1/2006, que normatiza a Pedagogia da Alternância (BRASIL, 2006b), possibilitando com que os diversos espaços¹⁷ que trabalham com esta forma de organizar a escola, pudessem garantir a certificação de seus educandos (BRASIL, 2006b). Em 2008, tem-se a Resolução CNE/CEB n.º 2/2008, que trata do Transporte Escolar Intracampo (BRASIL, 2008b) e estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa Resolução normatiza adoção do transporte escolar, pois segundo essa normativa deve ser considerado o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo, evitando ao máximo o transporte dos educandos que residem no campo para a cidade (BRASIL, 2008b).

No ano de 2010, com o Decreto Federal n.º 7.532 de 2010, (BRASIL, 2010a), a Educação do Campo passa a ser uma política de estado e se consolida enquanto possibilidade de transformação nas escolas rurais do país. Essa normativa passa a representar vários aspectos, como resultado das lutas e resistências sociais por uma educação do campo, fortalecida entre uma concepção de campo e sociedade passam a ser contempladas com esta lei. Também em treze de julho deste mesmo ano, aprova-se a Resolução n.º 4, de (BRASIL, 2010b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica,

¹⁷ Os principais centros do país, contemplados naquele momento foram: os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEEFA), as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), as Casas Familiares Rurais (CFR), as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), as Escolas de Assentamentos (EA), o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), as Escolas Técnicas Estaduais (ETE), as Casas das Famílias Rurais (CDFR) e o Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR).

Na lógica desses feitos, com a perspectiva da resistência e luta, é possível constatar a Educação do Campo não se constitui somente como uma política educacional voltada para si mesma, mesmo que se organize em torno dela (CALDART, 2012, p. 261),

A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo).

Depreende-se, desse modo, que por ser fruto das demandas sociais, e dos movimentos populares a Educação do Campo como crítica “afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)” (CALDART, 2009, p. 40), por isso, não se trata de uma contradição apenas educacional, mas também dos próprios sujeitos do campo, pois “a educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação” (SOUZA, 2008, p. 1090).

A criação do Programa Nacional da Reforma Agrária¹⁸ (PRONERA), que passará a ter uma relação direta com a formação de professores, mesmo tendo sido criado a partir de outras necessidades, ou seja, de um programa específico para a população da reforma agrária, diante dos índices de analfabetismo acima da média verificados no campo. Neste período, a falta de escola e a falta de educadores para as escolas localizadas no campo permitiam acesso apenas aos anos iniciais promovendo a negação histórica do direito aos níveis mais elevados de ensino nos assentamentos, assim como também aos trabalhadores do campo de modo geral (SANTOS, 2012).

Em 2005, após o resultado da I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária¹⁹ (I PNERA), que constatou que 23% da população se declarava analfabeta, constata-se que “[...] a educação fundamental completa e o ensino médio eram negligenciados aquela população; e menos de 1% tinha acesso ao ensino superior” (SANTOS, 2012, p. 630). Passasse, assim, a perceber a necessidade de formação inicial de professores, onde “[...] os próprios movimentos sociais passaram a demandar projetos de curso superiores inicialmente restritos à área de pedagogia e licenciaturas [...]” (SANTOS, 2012, p. 630), demanda esta que vai alcançar de modo significativo, ensino superior e também pós-graduação, permitindo “[...]”

¹⁸ O PRONERA “[...] foi criado em 16 de abril de 1998, por portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), num contexto de ascenso da luta Reforma agrária” (SANTOS, 2012, p. 630).

¹⁹ A I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária¹⁹ (I PNERA) foi realizada pelo INCRA/PRONERA, em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC) (SANTOS, 2012).

mudanças significativas nos projetos educacionais desenvolvidos nas instituições de ensino” (SANTOS, 2012, p. 631).

Pode-se dizer que, conforme Santos (2012), o PRONERA instituiu possibilidades para a ressignificação dos conteúdos e também das metodologias da educação formal, por meio da participação e da multiplicação, possibilita a entrada coletiva dos camponeses nas instituições de ensino, na perspectiva da produção do conhecimento, ou seja, passa-se a reconhecer os camponeses como sujeitos coletivos de direitos, que entram o ensino superior como “[...] portadores de conhecimento e não apenas como objeto de pesquisa” (SANTOS, 2012, p. 634), dessa maneira o PRONERA tornou-se um programa “[...] indutor de novas políticas públicas [...]” (SANTOS, 2012, p. 634).

Tal contexto faz com que a Educação do Campo passe a se firmar por uma legislação como ferramenta de sua concretização enquanto política pública. Desta forma, por meio dessas lutas e embates frente ao Estado, os trabalhadores do campo passam a se compreender como titulares do direito à educação (MOLINA, 2012). A II CNEC teve este papel de reafirmar a luta por políticas públicas, tendo como um dos pontos essenciais a formação de professores que considerasse a especificidade do campo durante o processo formativo. Diante dentre tantas pautas discutidas, elaborou-se um documento²⁰ que delineou metas a serem alcançadas em torno das políticas públicas, a “valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo, por meio de uma política pública permanente de formação, ganhou ênfase” (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 4), tendo registrado algumas definições e metas a serem desenvolvidas no âmbito das lutas da Educação do Campo (II CONFERÊNCIA, 2004).

²⁰ O documento produzido durante a II CNE foi intitulado Declaração Final (Versão Plenária), com metas objetivas a serem desenvolvidas.

Quadro 2 – Metas e compromissos acerca da formação de professores na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo

| II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO | |
|--|--|
| Formação de Professores | |
| O que queremos? | <ul style="list-style-type: none"> - Formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente. - Formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e o pedagógico da Educação do Campo. - Formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da educação do campo. - Garantia da constituição de redes coletivas: de escolas, educadores e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção – reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras. |
| O que vamos fazer! | <ul style="list-style-type: none"> - Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas, pelo poder público em parceria com os movimentos sociais. |

Fonte: II CNEC (2004). Sistematizado pela autora.

Em 2006, para ampliar a formação inicial de professores em curso no contexto da EdoC, cria-se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com o objetivo de “formar e habilitar profissionais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e práticas as escolas da educação básica do campo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 466).

Vale considerar, que para a materialização dessa nova modalidade de graduação presente nas universidades públicas brasileiras, a partir de 2007, houve um processo²¹ de articulação entre os movimentos sociais e sindicais, em prol “[...] da luta pela garantia do direito à educação escolar para os camponeses [...] pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 466), e principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo (MOLINA; SÁ, 2012).

De tal modo, essa formação inicial de professores, desdobrou-se a partir de uma organização curricular diferenciada, em regime de alternância “[...] entre tempo escola e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 466), com o objetivo de

²¹ Após as reivindicações apresentadas na II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) instituiu, em 2005, instituiu um grupo de trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo, e a partir desse trabalho se materializou o PROCAMPO, que teve sua organização efetiva em 2007 (MOLINA; SÁ, 2012).

compreender a “[...] vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 467). Corrobora, assim, com a concepção da educação do campo que compreende os processos históricos, culturais, as relações de trabalho vivenciadas pelos povos do campo em suas lutas cotidianas para manter a sua identidade, como elemento essencial em seu processo formativo (MOLINA; SÁ, 2012).

De acordo com Molina e Sá (2012), as práticas formativas propostas pela Licenciatura em Educação do Campo caminham no sentido de uma formação de educadores aptos a atuar para além da educação escolar, ou seja, trata-se de uma formação em correspondência com os movimentos sociais e sindicais que permite a compreensão da educação como uma prática social da “[...] inter-relação do conhecimento, da escolarização, do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios [...]” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468), promovidas pelas lutas coletivas dos povos do campo, pois “[...] pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468-467).

Em 2009, “[...] por meio da inclusão do artigo n.º 33 na lei n.º 11.947, o Congresso Nacional autorizou o Poder Executivo a instituir o Pronera” (SANTOS, 2012, p. 631), que depois se reafirma com o Decreto n.º 7.352, em 2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA (SANTOS, 2012). De tal modo, o Programa se materializou como política pública permanente específica para “[...] a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno” (SANTOS, 2012, p. 629).

O Decreto Federal n.º 7.532 de 2010, (BRASIL, 2010a), a Educação do Campo passa a ser uma política de estado e a Resolução n.º 4, de (BRASIL, 2010b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, têm grande peso no trato com a escola pública localizada no campo e a formação de professores destas escolas.

Segundo Molina, Sá (2012), o marco histórico da luta dos trabalhadores pela construção da concepção da escola do campo, encontra-se no reconhecimento dos marcos legais que se materializaram “após muitos anos de experiências e práticas de Educação do Campo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326). Desse modo, se coloca em uma relação de antagonismo com as concepções hegemônicas de educação, isso porque o movimento histórico de construção da escola do campo, situa-se no bojo de um projeto de campo e de sociedade, enraizado no processo de luta de classes do campo, que passa a ser pensada como

um projeto da educação da classe trabalhadora (MOLINA; SÁ; 2012), para isso, torna-se necessário compreender a educação com uma concepção alargada.

[...] educação do campo com a escola incomoda a alguns: nasceu lutando por escolas e escolas públicas [...] afirmando que educação é mais do que escola..., vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena [...] (CALDART, 2009, p. 43).

E, é nesta materialidade que a escola do campo vai se produzindo, contribuindo para o fortalecimento das lutas de resistência e articulação político-pedagógica entre escola e comunidade, para, assim, efetivar a democratização do conhecimento científico e da cultura (MOLINA; SÁ, 2012). Assim, torna-se necessário ressaltar, a importância do protagonismo dos movimentos sociais na história da Educação do Campo no que se refere ao debate das políticas públicas, isso porque esse movimento está estreitamente relacionado aos sujeitos que deram forma e conteúdo a essa modalidade educacional, ou seja, “o Movimento Nacional da Educação do Campo enfatiza, na cena pública brasileira, a presença de sujeitos coletivos de direitos vindos do campo” (MOLINA, 2012, p. 589).

Desta forma, pode-se compreender que os camponeses, à medida que passam a exigir seus direitos no âmbito da educação, trazem consigo a experiência histórica das lutas sociais, a marca de coletivos unificados e, principalmente, a consciência de um projeto coletivo social para a constituição das políticas públicas, pois, segundo Molina (2012), política pública significa Estado em ação, este modo, torna-se necessário colocar em ação os sujeitos de direitos, a fim de produzir políticas públicas a partir de suas necessidades (MOLINA, 2012).

[...] uma das maiores riquezas da experiência histórica da construção de políticas públicas refere-se exatamente à presença dos sujeitos coletivos de direitos. São eles e suas práticas os responsáveis pelas transformações por que tem passado a elaboração das políticas públicas na área (MOLINA, 2012, p. 589-590).

Deste modo, a pressão social criada pela ação social, fez com que os camponeses conquistassem espaços para o desenvolvimento de ações públicas que dessem conta das necessidades educacionais encontradas no campo (MOLINA, 2012). Nesse sentido, Resolução n.º 4/2010, materializa essa ação social, no que se refere à especificidade sociocultural e formativa dos sujeitos de direitos do campo, pois a educação do campo passa a ser modalidade, que “[...] consiste numa possibilidade de garantir estruturas consistentes,

superando o descompasso entre a escola situada no campo e as conquistas legais” (GHEDINI, 2017, p. 346).

Depreende-se, assim, que há limites e os impasses para a implantação prática da modalidade, isso porque “[...] não há materialidade e nem cultura institucional com força para que, de modo ágil [...] adquira o significado que a Educação do Campo tem em seu desenvolvimento histórico” (GHEDINI, 2017, p. 344), pois a modalidade é uma conquista, foi criada e está garantida legalmente, mas isso não significa que “[...] uma vez formalizada, conserve o projeto político que fez com ela chegasse à formalização” (GHEDINI, 2017, p. 344). Ou seja, a Modalidade da Educação Básica do Campo necessita ganhar forma a partir das especificidades sociais e culturais dos sujeitos que a compõem, pois ela poderá ser um caminho para “[...] efetivar a disputa pela materialização das referências em curso nos projetos, programas, propostas, legislações específicas nos estados e municípios” (GHEDINI, 2017, p. 345).

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de possibilitar com que as escolas públicas localizadas no campo sejam inseridas no Movimento da Educação do Campo, para que tenham a possibilidade de produzir referências, ou seja, ferramentas teóricas e metodológicas para dar conta de toda essa mediação produzida pelos dispositivos legais, para não se tornar apenas um dispositivo documental, pois “[...] a inserção da prática como uma modalidade permite pensar as possibilidades de amparo de todo um sistema educacional para atendimento das demandas específicas” (MARTINS, 2020, p. 64). Vale considerar que poucos estudos são feitos acerca dessa temática e que “[...] o de Cecília Maria Ghedini corrobora essa delimitação [...]” (MARTINS, 2020, p. 64), pois a autora “[...] avalia os riscos da implantação de um processo construído coletivamente ser institucionalizado e, na prática, se tornar apenas um apelo documental” (MARTINS, 2020, p. 64). Mesmo diante destas contradições, o autor reitera que a educação do campo “é tratada como modalidade, que ampara as escolas do campo, em seu exercício organizado a partir de suas demandas, necessidades e sujeitos” (MARTINS, 2020, p. 64).

Nessa perspectiva, a implementação da Modalidade da Educação Básica do Campo se coloca no mesmo bojo em que a luta pela educação do campo com seus dispositivos legais se insere: como uma ferramenta que possibilita pensar e desdobrar práticas para atender demandas específicas, da educação do campo, para as escolas situadas no campo (MARTINS, 2020). Ou seja, trata-se de uma possibilidade para garantir estruturas concretas para a superar o descompasso entre a educação do campo, a escola situada no campo e as conquistas legais

(GHEDINI, 2017). Isso por que “[...] mesmo tendo os instrumentos legais, faltam instrumentos burocráticos e jurídicos para que a Educação do Campo aconteça em todas as escolas públicas do campo no país” (GHEDINI, 2017, p. 346), pois há um distanciamento entre promulgação e efetivação dos direitos historicamente conquistados, isso porque as escolas necessitam incorporar as mudanças da legislação para, assim, transformar a sua realidade.

Dessa maneira, como destaca Ghedini (2017), a Modalidade da Educação Básica do Campo possibilita com que a formação escolar alcance a especificidade sociocultural, desde que esta esteja imbricada com os sujeitos que a constituem, ou seja, “[...] a centralidade da modalidade está na dimensão formativo-educativa da escola implicada diretamente com os sujeitos, suas relações sociais e sua cultura [...]” (GHEDINI, 2017, p. 351), isso porque ela não se constitui apenas por mudanças dos elementos estruturais da forma escolar, mas sim, “[...] coloca-se em primeiro plano pela necessidade de tratar de forma diferenciada a especificidade sociocultural dos sujeitos em seu conteúdo formativo” (GHEDINI, 2017, p. 353).

A implementação da Modalidade, nesse sentido, compreende-se como uma necessidade para que a Educação do campo, possa alcançar todas as escolas públicas localizada no campo, e disputar o conteúdo formativo do projeto educativo dos MSP (GHEDINI, 2017). Isso porque, a Educação da Campo como modalidade poderá permitir outras formas de se realizar a escola pública do campo, como se fosse “[...] uma âncora para lançar-se com maior segurança na luta pela instauração de uma escola de novo tipo no campo, institucionalizando mais uma etapa da produção da Educação do Campo [...]” (GHEDINI, 2017, p. 51-52), que, segundo a autora, entrelaça o projeto educativo dos MSP com a escola pública localizada nesses territórios, considerando-se, contudo, que a institucionalização da Educação do Campo enquanto Modalidade, não anula as disputas em curso, pelo contrário, vai ampliá-las “[...] num “movimento” de mudanças concretas na materialidade possível” (GHEDINI, 2017, p. 315).

De tal modo, torna-se necessário reconhecer a dimensão instituinte dos movimentos e trabalhá-la de forma política, como possibilidade para construções e, principalmente, transformações, pois “são as garantias reais de direitos negados aos trabalhadores rurais que a luta coletiva busca conquistar” (MOLINA, 2012, p. 590), para que, desse modo, a Educação do Campo não perca seu caráter contra-hegemônico.

É também imprescindível garantir a sua materialidade de origem, pois, ao perder o vínculo com as lutas sociais do campo que a produziram, ela deixará de ser Educação do Campo. Ou seja, para continuar sendo contra-hegemônica, a Educação do Campo precisa manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, ser parte da luta da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, educação e sociedade (MOLINA, 2012, p. 591).

O vínculo de origem da Educação do Campo está atrelado aos trabalhadores que vivem e trabalham no campo, por isso essa concepção de educação carrega consigo o protagonismo de seus movimentos, assim como suas contradições, movimentações estas que impulsionam as lutas (CALDART, 2012). Deste modo, a Educação do Campo além de ser uma modalidade específica, constitui-se também como uma proposta educacional emancipatória, porque garante o direito ao conhecimento científico aos sujeitos do campo.

Com base nas demarcações dos dispositivos legais, se materializam inúmeras reivindicações, contudo ainda há muito a se avançar para que a Modalidade da Educação Básica do Campo se desdobre na prática, enquanto proposta educacional emancipatória, que considere as especificidades históricas, sociais e culturais dos povos do campo. Um destes avanços seria colocar em pauta as garantias previstas no âmbito da formação de professores das escolas públicas localizadas no campo.

Quadro 3 – Garantias legais no âmbito da formação inicial e continuada de professores para as escolas públicas do campo

| FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PAÍS | |
|---|---|
| Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002. | <p>Art. 12. Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.</p> <p>Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo.</p> <p>Art. 15: III – remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.</p> |
| Parecer cne/ceb nº 3/2008. | <p>Art. 7: § 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.</p> |
| Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. | <p>Art. 2: 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.</p> <p>Art. 2: VI – Formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo.</p> <p>Art. 2: VII – Formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo.</p> <p>Art. 5º – A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.</p> <p>§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.</p> <p>§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.</p> <p>Art. 4: IX – oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares.</p> |

Fonte: Brasil (2002, 2008, 2010b). Sistematizado pela autora.

Com estas demarcações aponta-se para uma concepção de escola do campo possível de se materializar no bojo do movimento da Educação do Campo, ancorado pelas experiências formativas dos movimentos sociais camponeses, “[...] trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 324).

Assim, pode-se considerar a educação do campo uma tecitura histórico-social dos povos que vivem e trabalham no campo, que se materializou por meio da resistência coletiva para reivindicar o direito à educação emancipatória contextualizada com a identidade sociocultural desses povos que historicamente fora negado. De tal modo, essas movimentações coletivas dos sujeitos de direitos, se materializam em um Movimento unificado, que passa a materializar a Educação do Campo com uma legislação, ou seja, uma política pública. Nesse percurso de resistência, a formação de professores das Escolas Públicas do Campo foi uma das pautas reivindicadas e também assumida nas ferramentas legais aprovadas, como resultado de diferentes iniciativas de formação continuada de professores preconizada pelo Movimento Nacional da Educação do campo no país.

2.2 O Movimento Nacional da Educação do Campo no estado e na região sudoeste do Paraná

Ao longo deste processo que produziu tanto a categoria quanto as práticas da Educação do Campo, é fundamental reconhecer como nos diz Frigotto (2010) que, ao se constituir como uma prática social popular, a Educação do Campo, aponta para a superação da concepção de educação rural que, por sua vez, mesmo sendo direcionada aos trabalhadores que vivem e trabalham no campo, pautou-se, historicamente, em valores urbanos, limitando-se a promover a assistência dos sujeitos com um ensino desvinculado da realidade social (FRIGOTTO, 2010, p. 15).

Deste modo, em diversos estados brasileiros, várias atividades se organizam, dando forma ao movimento que tomava forma neste período, como destaca Munarim (2008), em que se passa a ter um movimento, pautando a renovação pedagógica e política que visava alcançar a educação e as escolas públicas localizadas no campo, ou seja, “trata-se de um movimento que começa a ganhar contorno nacional, tendo por mira as políticas públicas” (MUNARIM, 2008, p. 58).

No Estado Paraná, um dos estados mais camponeses do país, houve uma organização [...] em torno dos diversos espaços, experiências e processos na perspectiva da Educação do

Campo (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 65), avançando consideravelmente, em relação a outros estados. A lógica do Movimento Nacional da Educação do Campo fica evidenciada desde o momento que antecedeu a I CNEC, quando se realizou o encontro estadual preparatório, com sujeitos coletivos que, de formas próprias, situavam-se nesse Movimento²². Teve como objetivo “[...] promover o estudo massivo e representativo da diversidade de experiências e de discussões regionais [...]” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 65).

Nesse contexto, em 1998, no bojo da organização da I CNEC, a Comissão da Pastoral da Terra (CPT) estadual, articula outros movimentos e organizações para viabilizar um Encontro Estadual Preparatório da I CNEC (GHEDINI; ONÇAY, 2016). Nesse ano o estado possuía a presença histórica de aproximadamente quinze movimentos e organizações sindicais, pastorais, educacionais e comunitárias que estavam diretamente ligadas às lutas do campo (GHEDINI; ONÇAY, 2016) Diante dessa “[...] diversidade de entidades em meio às diferenças e semelhanças de posição principalmente políticas e ideológicas [...]” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 67) realizou-se o Encontro Estadual “Por uma Educação Básica do Campo”²³, com a participação de aproximadamente sessenta pessoas das diferentes regiões do estado, representando as organizações e também movimentos sociais.

Este encontro conseguiu criar uma convergência rumo a uma organização do Estado no sentido da educação dos camponeses, a qual se fortaleceu com a participação de quarenta pessoas do Estado na I CNEC, comprovando a necessidade de articular em âmbito estadual as experiências de educação-formação que vinham se realizando junto aos diversos segmentos que compõe os povos do campo (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 68).

Após a I CNEC, inicia-se, então, no estado do Paraná a construção de uma articulação específica para a educação do campo, pois a conferência permitiu com que o grupo de participantes “[...] voltassem com o firme propósito de criar novos espaços para o fortalecimento das experiências desde a sua especificidade [...] no sentido de buscar e avançar nas políticas públicas” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 68-69).

Em 1999, não se organizou um evento coletivo como no ano anterior, isso porque a “[...] prática política corporativa predominante nas organizações de modo geral, levou

²² A palavra Movimento, com inicial maiúscula, refere-se ao Movimento Nacional da Educação, que ganhou forma em meados de 1990 após o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) (MUNARIM, 2008).

²³ O Encontro Estadual “Por uma educação Básica do Campo” foi realizado entre 26 a 28 de junho de 1998 em Curitiba. A promoção do evento foi assumida pela CNBB e CPT-PR, pelo MST, pela Associação de Educação Católica do Paraná (AEC-PR), a ASSESOAR, pela Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART), pela Unicef e pelo Universidade Federal do Paraná (UFPR) (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

algumas entidades a disputar para si essa responsabilidade, outras entendiam a necessidade de um fórum específico [...]”(GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 69), para se discutir e planejar a educação pública do campo, e outras entidades apontavam que “[...] não era possível visualizar a perspectiva que a I CNEC apontava [...]” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 68-69). Cada segmento assim, organizou encontros específicos, mas que tinham a tarefa de debater e aprofundar os principais encaminhamentos da I CNEC (GHEDINI; ONÇAY, 2016). Organizaram-se, deste modo, o Encontro da APEART, em Cornélio Procópio-PR; o Encontro Estadual dos Educadores da Reforma Agrária do MST, em Querência do Norte-PR; o Encontro de Educação do Campo e Agricultura Familiar da Coordenação Estadual de Entidades da Agricultura Familiar (CEEAF), em Curitiba; e a Mostra Cultural da Coordenação Regional pelos Atingidos pelas Barragens do Rio Iguaçu (CRABI), em Cascavel (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

Os quatro encontros mesmo ocorridos de forma separada explicitaram questões importantes, principalmente no que se referia às necessidades das práticas concretas da educação do campo (GHEDINI; ONÇAY, 2016), “[...] com seus sujeitos educandos, educadores, assessorias, grupos de base, que enfrentavam problemas reais nos processos de educação/formação” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 74). Diante disso, passou-se a vislumbrar possibilidades de “[...] criar um espaço comum no Estado em que se tratasse da Educação do Campo desde as práticas [...]” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 75), e não somente definições políticas que muitas vezes não se articulavam as necessidades educativo-formativas presentes (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

Segundo as autoras, diante dessas movimentações desencadeadas pelos quatro eventos, bem como por conta do processo vivenciado no ano de 1998, define-se “[...] por realizar um evento estadual que desse unicidade as práticas desde a concretude da base até seus horizontes” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 75). De tal modo, no ano 2000, realiza-se a I Conferência Estadual “Por uma Educação Básica do Campo”²⁴, no município de Porto Barreiro, um marco para o avanço da Educação do Campo no estado.

A conferência se deu com base nas referências que estavam em curso no estado do Paraná, identificadas nos eventos anteriores e a preparação para esse evento “[...] passou a ser um processo intenso de construção, partilha, encontros e debates que aconteceram

²⁴ “A I Conferência Estadual aconteceu no município de Porto Barreiro-PR, em novembro de 2000, contando com 450 participantes. Foi escolhido este município porque reunia várias das principais características do campo: difícil acesso, falta de infraestrutura e de recursos e também porque existia, por parte da Secretaria de Educação e da Prefeitura Municipal, disposição para continuar a construção da proposta de Educação do Campo, que vinha sendo implementada” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 77).

regularmente entre 1999 e 2000” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 77), envolvendo os movimentos e organizações do campo como MST, APEART, Assesoar com o projeto Vida na Roça, CPT, CRESOL-BASER, CUT, DESER, Fórum Centro, Fórum Oeste, CRABI, instituições de Ensino como, UFPR, Departamento de Serviço Social da UEL, UNICENTRO e UNIOESTE, e as Prefeituras Municipais de Porto Barreiro-PR, e de Francisco Beltrão-PR (GHEDINI; ONÇAY, 2016). Desta forma, a I Conferência Estadual, “[...] teve como objetivo principal criar um espaço de reflexão sobre a educação vinculada a um projeto de desenvolvimento do campo e a um projeto de sociedade, ambos alternativos” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 77). Considerando, a I Conferência Estadual, possibilitou novos espaços entre as entidades para a formalização da articulação já iniciada nos anos anteriores, criando-se, assim, o berço para o nascimento da Articulação Paranaense de Educação do Campo (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

Dois grandes marcos se dão nesta conferência, o primeiro foi a produção de um documento denominado Carta de Porto Barreiro²⁵, “[...] com o intuito de marcar lugar, concepções, sentidos e horizontes desenhados coletivamente na Conferência” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 76). Para a elaboração da carta um grupo de pessoas ligadas a cada movimento social, organização, ou instituição de ensino, assessorados pela professora Mônica Castagna Molina da Universidade de Brasília (UnB), reuniam-se em diferentes momentos do evento a fim de “[...] “entrelaçar os tênues fios” que buscavam unir organizações e movimentos tão diversos marcados por concepções e disputas desde o início dos anos de 1980” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 79).

A Carta de Porto Barreiro representa o alcance do objetivo da I Conferência Estadual, que foi criar um espaço para pensar a educação articulada com um projeto de campo e de educação, e avançar em relação às políticas públicas, pois havia, no âmbito estadual, uma ausência de políticas públicas, dentre elas, também, da formação de professores, que dificultava sobremaneira a construção da proposta da Educação do Campo. De tal modo, o documento desdobra-se em diversos compromissos e ações dos quais se destacam os que estão referidos à educação, à escola e à formação de professores, assumidos pelos movimentos sociais e suas organizações presentes.

²⁵ Para a elaboração da Carta de Porto Barreiro, contou-se com as contribuições e ajuda especial da professora Mônica Castagna Molina (UnB), do educador Valdir Pereira Duarte (ASSESOAR) e do professor Bernardo Mançano Fernandes, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

Quadro 4 – Compromissos e ações firmados na I Conferência Estadual “Por uma Educação Básica do Campo”

| CARTA DE PORTO BARREIRO | |
|--|--|
| Educação, Escola e Formação de Professores | |
| Compromissos | Ações |
| <ul style="list-style-type: none"> - Comprometer as universidades públicas para que elas assessorem as iniciativas dos movimentos populares e desenvolvam ações de ensino, pesquisa e extensão que promovam a qualidade de vida dos povos do campo. - Fomentar pesquisas sobre as novas práticas pedagógicas que estamos desenvolvendo nos diferentes níveis de ensino no campo, bem como, sobre as experiências comunitárias de organização social, política econômica, cultural e ambiental. - Priorizar e incentivar os estudos, as leituras, as reflexões para promover os conhecimentos científicos e culturais: patrimônios da humanidade. | <ul style="list-style-type: none"> - Criação do Curso de Pedagogia da Terra no Estado do Paraná. - Promover o intercâmbio das experiências em desenvolvimento para um maior conhecimento dos projetos, objetivando suas ampliações. - Realizar seminários microrregionais para troca de experiências e discussão teórica e metodológica da Educação Básica do Campo. - Organizar seminários de formação de formação técnica e política com o objetivo de dimensionar os conhecimentos a respeito das legislações educacionais e encaminhar soluções para o reconhecimento das experiências da Educação do Campo. |

Fonte: Carta de Porto Barreiro (2000). Sistematizado pela autora.

O segundo marco foi a criação da Articulação Paranaense de Educação do Campo (ARPEC), composta por sujeitos coletivos que estavam desenvolvendo práticas concretas e em curso, propondo-se a ser, no contexto estadual, um movimento capaz de “[...] articular experiências em curso, contribuir nas ações e fortalecer a resistência e a construção de um espaço [...] de uma educação vinculada a um projeto de campo e de sociedade [...]” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 83), com bases ancoradas na proposta dos movimentos sociais populares do campo e suas organizações, para manter os objetivos e processos apontados na I Conferência, e também, incorporar outras instituições e movimentos que estivessem desenvolvendo, ou produzindo referências de Educação do Campo (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

Após a realização da I Conferência que se caracterizou como o berço da ARPEC, realiza-se uma primeira ação da ARPEC, com um seminário, em março de 2001, com o objetivo de “[...] compreender os desafios e perceber possibilidades de iniciar a implementação de políticas públicas a partir das experiências em curso para se tornarem propostas [...]” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 84), como definia a Carta de Porto Barreiro. Durante o seminário tratou-se de como desenvolver os compromissos e ações da Carta de Porto Barreiro em propostas, a forma com que cada uma seria construída, quais organizações e movimentos sociais seriam responsáveis por abrigar os cursos e desenvolvê-los, de modo

que essas propostas concretas passavam a fazer parte das lutas frente aos governos do Estado, junto a pauta dos trabalhadores do campo. Pela primeira vez a pauta da educação foi unificada, junto às reivindicações no governo do estado, fortalecendo e dando visibilidade a ARPEC com relação a um projeto de campo e de educação (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

O processo da Educação do campo no estado, nesse contexto, passa a se desdobrar com novos processos no âmbito da ARPEC. Em 2002, começa o curso Técnico com Habilitação em Desenvolvimento Sustentável e Agroecologia, conhecido informalmente como Pós-médio em Agroecologia, coordenado pela Assesoar e abrigado legalmente pela Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul-SC, na unidade descentralizada da cidade de Dois Vizinhos (GHEDINI; ONÇAY, 2016). No decorrer dos próximos períodos, essa iniciativa desenvolveu outras parcerias em instituições públicas, ampliando ainda mais os horizontes formativos, com a presença da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, com o MST, e também com a Associação de Agricultores Orgânicos do Paraná (AOPA) (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

Estas lutas e produções dos processos vivenciados no estado do Paraná no período de 2003 a 2010, adquirem condições objetivas para que ocorresse uma maior materialização de mediações do “fazer-se” da escola pública do campo, que nesse período passa a ocupar os espaços políticos com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo do país, que também abre espaços na administração estadual, na gestão de Roberto Requião (2003-2007) (MENDES, 2009).

Em 2003, no início da gestão estadual, iniciam-se debates para a construção de um espaço junto a Secretaria Estadual de Educação e Desenvolvimento (SEED), para coordenar a educação do campo “[...] no sentido de articular e implementar a Educação do Campo nas escolas públicas, bem como formalizar as experiências que vinham sendo desenvolvidas [...]” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 87), no processo em curso promovido pelas movimentações coletivas estabelecidas pela ARPEC (MENDES *et al.*, 2016).

A nova gestão aceita a proposta, e é criada a Coordenação Estadual de Educação do Campo (CEC), situada no Departamento da Diversidade (DEDI)²⁶, como uma Equipe pedagógica, com atribuição de trabalho e representação junto aos NREs, demarcando um espaço coletivo na construção de políticas educacionais junto aos sujeitos do campo (MENDES, 2009-2017).

²⁶ Este departamento foi criado na segunda gestão do governo do Roberto Requião (MENDES *et al.*, 2016).

Além disso, a criação da CEC determinou novas perspectivas de ação no que se refere à “[...] produção de materiais didáticos como na realização de cursos de formação continuada [...]”, com as Escolas Públicas do Campo e também Escolas Itinerantes (MENDES, 2009, p. 34), que reuniu professores/as das diferentes áreas do conhecimento no debate da Educação do Campo.

A CEC, também trouxe para o campo educacional os profissionais que atuavam em escolas localizadas no campo, ou que recebiam alunos oriundos do campo (MENDES, 2009). Para as formações, foram convidados a participar os representantes dos movimentos sociais, entidades não governamentais, que de estavam relacionados e representavam a Educação do Campo (MENDES, 2009), pois a CEC, passou a promover Seminários, e eventos específicos para formação e debates com temas acerca da Educação do Campo, que eram realizados em Faxinal do Céu²⁷ (MENDES, 2009).

Cabe considerar que, como resultado do trabalho desenvolvido e das discussões realizadas durante 1º Seminário Estadual da Educação do Campo: construindo políticas públicas, criou-se “[...] o primeiro material didático proposto e organizado pela Coordenação da Educação do Campo” (MENDES, 2009, p. 35), publicado em 2005, reconhecido como “Caderno Temático da Educação do Campo – SEED/PR”, constituído por textos elaborados pelos professores Bernardo Mançano Fernandes, Roseli Salete Caldart, Sônia Fátima Schwendler, Miguel Gonzalez Arroyo e Maria do Socorro Silva, que haviam participado do evento (MENDES, 2009). Além disso, esse material didático “traz oficialmente para as políticas públicas do Estado do Paraná o resultado das discussões, em torno da temática Educação do Campo, a partir do diálogo com os movimentos sociais” (MENDES, 2009, p. 35).

Em junho de 2004, a formação de professores das Escolas Públicas do Campo avança significativamente, após anos de luta, resistência e negociações junto às instituições de ensino superior do estado, cria-se o primeiro Curso de Pedagogia da Terra do estado, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão (GHEDINI; ONÇAY, 2016). Segundo as autoras, em 2007, o Curso de Pedagogia da Terra, é transferido para o *campus* de Cascavel.

No ano de 2009, o *campus* de Cascavel inicia também uma turma de “[...] Licenciatura em Educação do Campo, com financiamento específico do programa de apoio à Formação

²⁷ Em Faxinal do Céu tem-se um espaço físico que foi transformado em um “Centro de Formação dos Professores do Estado do Paraná, localizado na região centro do Estado, no município de Pinhão” (MENDES *et al.*, 2016, p. 102).

Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 86).

De acordo com Mendes (2009), destacam-se também, nesse período (2004-2005), as políticas de formação continuada de professores, desenvolvidas a partir dos Encontros Descentralizados da Educação do Campo, organizados para todos os professores da Rede Estadual de educação do Paraná, “[...] com o objetivo de socialização de experiências, para a realização de debates acerca das práticas escolares, teorias, metodologias e conteúdos” (MENDES, 2009, p. 36). Todas essas movimentações e discussões após serem sistematizadas “[...] serviram como ponto de partida para a organização e construção das Diretrizes Curriculares” (MENDES, 2009, p. 36). Desse modo, em outubro de 2005, realizou-se o I Simpósio Estadual da Educação do Campo, em Faxinal do Céu-PR, com a participação professores e professoras da Rede Estadual de Educação, e representantes dos movimentos sociais do campo, com o objetivo de aprofundar o debate acerca das Diretrizes Operacionais (BRASIL 2002) e, também, debater a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo no Estado do Paraná, que se materializou em 2006 (MENDES, 2009).

Dessa maneira, as Diretrizes Educação do Campo no Estado do Paraná tiveram como objetivo “[...] contribuir para a gestão e a prática pedagógicas nas escolas do campo e, portanto, destina-se a todos os educadores das escolas do campo e gestores da educação” (PARANÁ, 2006, p. 15), isso porque, esse documento, representava o resultado de uma ação coletiva, pois nele estavam “[...] incorporadas demandas da sociedade civil e preocupações governamentais com a educação do campo, bem como o acúmulo de experiências expressas em documentos produzidos coletivamente [...]” (PARANÁ, 2006, p. 15).

Depois de todas estas vivências neste contexto, logo após a promulgação do Decreto Federal n.º 7.532 de 2010, no estado do Paraná passam-se a materializar dispositivos legais para a Educação do campo, como resultado de todo o processo coletivo vivenciado nos anos anteriores, ou seja, trata-se de uma conquista produzida a partir de muita persistência e resistência coletiva, pelos educadores, movimentos sociais, organizações não governamentais imbricadas com a Educação do Campo.

Destaca-se aqui o Parecer 1011/2010 – CEE/CEB, do Conselho Estadual de Educação, deliberado em 6 de outubro de 2010, que estabelece a visibilidade da Educação do Campo como Política Pública. A Resolução n.º 4.783/2010 GS/SEED, promulgada em 18 de novembro de 2010, passa a instituir a Educação do Campo como política pública do estado, com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do

campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica (PARANÁ, 2010), e a Orientação n.º 003/11-DEDI (PARANÁ, 2011), promulgada em 17 de maio de 2011, que dispõe sobre as orientações para mudança de nomenclatura das Escolas/Colégios localizados no campo, sendo reconhecidos, assim, como Escolas/Colégio “do campo”. Tem-se ainda o Parecer Normativo n.º 01/2018 – CEE/CEB, que estabelece normas gerais para a oferta de educação do campo e normas complementares para a cessação de escolas do campo, indígena, quilombola e de ilhas.

Dessa maneira, percebe-se que o arcabouço jurídico estadual em consonância com a esfera Federal, trata de diversos aspectos referentes ao trabalho com as escolas, assim como da formação inicial e continuada de professores, como garantia de continuidade do trabalho iniciado.

Quadro 5 – Formação inicial e continuada de professores na legislação educacional da Educação do Campo no Paraná

| FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ | |
|---|--|
| PARECER CEE/CEB N.º 1011/10 | “A Secretaria de Estado da Educação e Secretarias Municipais de Educação devem desenvolver políticas de formação continuada aos profissionais da educação, de forma a garantir seu aperfeiçoamento voltado às especificidades da cultura do campo” (PARANÁ, 2010, p. 18). |
| Resolução CEE/CEB N.º 4783/10 | Art. 5º Cabe à Secretaria de Estado da Educação: III. Desenvolver políticas de formação continuada aos profissionais da educação, de forma a garantir seu aperfeiçoamento voltado às especificidades da cultura do campo. |
| Orientação n.º 003/11-DEDI | Caberá à Superintendência de Educação (SUED): elaborar através do DEDI/CEC, articulado com os demais Departamentos e Coordenações, um planejamento estratégico para garantir o financiamento e a realização de Cursos de Formação Continuada de professores, assim como, todas as políticas públicas educacionais desta Secretaria de Estado da Educação. |

Fonte: Paraná (2010a, 2010b, 2011). Sistematizado pela autora.

Contudo, mesmo diante de todas estas articulações, resistência e persistência das últimas décadas, é necessário considerar que as escolas públicas localizadas no Campo continuaram sendo fechadas e/ou nuclearizadas nos centros urbanos, com uma justificativa fundada no economicismo “[...], ou seja, que estas escolas são inviáveis pelos altos custos financeiros” (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020, p. 200). Trata-se de refletir que, enquanto ocorre a nuclearização, oferta-se transporte para que os educandos se desloquem até as escolas urbanas, não diminuindo os custos que justificavam o fechamento das escolas públicas localizadas no campo frequentadas por estes educandos (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

O fechamento de escolas é uma expressão forte das contradições vividas no campo. Quando o sujeito tem negado o seu direito de frequentar a escola no lugar onde vive a população do campo, rompe com os vínculos estabelecidos entre comunidade e escola (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020, p. 200).

Ainda segundo os autores é possível evidenciar que há um distanciamento entre a promulgação e efetivação de direitos, pois em um período de dez anos, entre 2003 a 2013, tivemos no Brasil tivemos um decréscimo de 31% do número de Escolas Públicas do Campo e, também, a diminuição significativa da população rural. Além disso, entre os anos de 2013 a 2014 no contexto nacional “[...] foram fechadas cerca de 4.000 escolas rurais, havendo o fechamento de 340 escolas por mês, ou seja, mais de 11 escolas por dia” (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020, p. 206).

Segundo os dados do Censo Escolar de 2000, dados são significativos em relação ao fechamento das Escolas Públicas do Campo no estado do Paraná, ao logo da década de 1990 ao todo foram mais de 3.500 cessadas (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020). Destaca-se, nesse processo, o Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, entre os anos de 1980-2000, 726 escolas foram fechadas em vinte municípios, vale considerar que avanço desse movimento se propagou na década de 1990 (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020). Entre os anos 2000-2014, houve uma diminuição em relação ao avanço da nuclearização, sendo fechadas, nesse curto período, 172 escolas públicas localizadas no campo (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo pode ser compreendida como uma luta contra-hegemônica, pois “o campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são” (CALDART, 2009, p. 46). Assim, a Educação do Campo busca desenvolver práticas educativas emancipatórias, que vão além dos conteúdos disciplinares, articuladas à realidade sociocultural dos povos do campo, imbricadas com a comunidade onde se insere a escola, e não, simplesmente, uma escola que reproduz um modelo educacional urbano descolado da vivência social desses povos.

2.3 A formação continuada de professores nas Escolas Públicas do Campo no Paraná

Ainda que houvesse diferentes iniciativas em Educação do Campo e se produzissem mediações como referência em diversas regiões do país, no que se refere à formação continuada não houve nenhuma iniciativa específica unificada, como na formação inicial. Vale considerar que a expressão “formação continuada” se refere ao caráter mais específico da educação formal e também não formal, por isso torna-se necessário para delimitar os conceitos a serem abordados nesta ampla categoria, pois podemos confundi-la com o processo de humanização, o qual passamos no decorrer de nossa vivência social, isso porque os sujeitos estão inseridos em um processo formativo constante (MARTINS, 2008). Para o autor, “um processo de formação continuada de professores deve ir além das ações descritas” (MARTINS, 2008, p. 43) e, nessa perspectiva, a formação continuada tem como princípio a efetivação da práxis educacional, que se instrumentaliza na teoria historicamente construída, prepara e coloca em prática as atividades ao mesmo tempo, pois “[...] a principal preocupação da atividade é proporcionar uma intervenção educativa, seja na escola ou na comunidade local” (MARTINS, 2008, p. 45).

Desta maneira, a formação continuada de professores é entendida de acordo com Martins (2020, p. 146), como uma ação sintomática “[...] articulada entre possibilidades e perspectivas claras, “[...], com firme base epistemológica que sustenta objetivos e, conseqüentemente, abordagens metodológicas”, visando à transformação “[...] da realidade quando essa não condiz com a plenitude a ser alcançada pelos sujeitos a serem formados” (MARTINS, 2020, p. 146).

Desta forma, pode-se depreender que a formação continuada trata-se da elaboração de uma ação coletiva entre os sujeitos, ação esta presente no contexto da escola para o desenvolvimento de toda a comunidade escolar, pois “a distinção mais acentuada entre a proposta centrada na *forma* e a centrada na *ação* é o coletivo, que é a chave do questionamento sobre os resultados do processo formativo” (MARTINS, 2020, p. 148). Assim, tem-se como resultado da ação formativa, a construção de uma identidade escolar própria e, principalmente, coletiva, que se distingue de outras propostas estranhas às realidades locais (MARTINS, 2020). O autor ainda destaca que

[...] toda a formação continuada é um *processo* e, para assim ser compreendida, mantém uma sólida aproximação entre a realidade local, seus problemas, suas dificuldades, seus sujeitos, com a política educacional mais

ampla, programas de formação, diretrizes e parâmetros nacionais etc. (MARTINS, 2020, p. 150).

Entretanto, para que isso seja possível torna-se necessário que a formação continuada seja um projeto educacional coletivo, que não tenha somente o objetivo de tirar o professor da escola para o curso, “[...] mas que busque superar a fragmentação da formação continuada, para que essa aconteça dentro da escola” (MARTINS, 2008, p. 48), articulando todos os profissionais envolvidos no processo educativo, isso porque a “[...] formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira [...]” (FREITAS, 2002, p. 148).

No estado do Paraná, em relação à formação continuada, desenvolveram-se algumas propostas. Destacam-se a região Centro-Oeste, a região Norte, região Metropolitana de Curitiba e a região Sudoeste, que construíram um referencial de experiências ao logo de duas décadas, que pode ser compreendida em dois momentos. O primeiro momento refere-se às experiências constituídas a partir da organização do Movimento da Educação do Campo, em parceria com universidades, núcleos regionais de educação, movimentos sociais, sindicais e organizações não governamentais que buscavam produzir referências que pudessem servir como base para a implementação de políticas públicas.

O segundo momento refere-se às movimentações realizadas a partir do marco legal expresso no Decreto n.º 7.352/2010, que incorporou os dispositivos legais que lhe antecederam desde 2001 (BRASIL 2010a, 2002, 2006 2008), e pela Resolução MEC/CNE/CEB n.º 04, de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica do Campo (BRASIL, 2010b), onde a educação básica do campo torna-se uma Modalidade Educacional, garantindo à população que vive e trabalha no campo o direito a uma educação adequada às suas especificidades. A partir desses pressupostos, a educação do campo se tornou um direito objetivo, pois passa a ser caracterizada como uma política pública, mas que deve estar em consonância com o direito subjetivo para ser executada, pois o Estado garante a sua obrigatoriedade, contudo as ações dos sujeitos irão dar forma a essa modalidade, ou seja, torna-se necessário compreender que o direito garantido não é direito usufruído.

No entanto, enquanto produção de referências em relação à formação continuada de professores das Escolas Públicas do Campo há uma estagnação, tanto no âmbito nacional quanto estadual. Isso porque passa-se a esperar que o Estado dê forma à Modalidade, postura

esta que leva as escolas públicas localizadas no campo a não produzir referências articuladas ao Movimento e com o respaldo legal da Modalidade da Educação Básica do Campo.

No Paraná, desde 1998, a formação continuada de professores na Educação do Campo se deu a partir de espaços formativos com metodologias que se desafiaram a propor possibilidades de trabalho com escolas públicas localizadas no campo. Contudo, muito poucas escolas deram conta de institucionalizar estas referências, isso porque, normalmente, esses processos mesmo sendo amparados por dispositivos legais, tanto estaduais como municipais, são contaminados pela lógica política eleitoral dos grupos que governam as diferentes esferas do estado, “[...] pois ao se discutir educação ou escola do campo nos municípios, mexe-se com a estrutura de poder da cidade, principalmente o controle do voto (GHEDINI, 2017, p. 334).

De tal modo, de acordo com Ghedini (2017), a primeira dimensão para organizar a Educação do Campo implica em criar espaços participativos no território, mesmo sabendo que, de forma geral, estes espaços são rejeitados e até combatidos por forças locais tradicionais, por estabelecerem vínculos democráticos que inferem diretamente no poder ainda enraizado em determinados grupos que compõe as gestões de governos (GHEDINI, 2017).

A relação entre o poder local e as mudanças da Escola Pública do Campo revela-se como um problema a ser enfrentado, pois a apropriação das referências produzidas no projeto educativo dos MSP nos sistemas municipais está aquém do que se tem produzido como possibilidade nas referências (GHEDINI, 2017, p. 335).

Ainda assim, no estado, algumas referências foram desenvolvidas mesmo diante dessas contradições.

A região sudoeste do estado sediou uma das primeiras iniciativas e que vai compor as elaborações iniciais da EdoC no país. No ano 1998, quando se realizou o Encontro Preparatório à I CNEC no qual se estudou e debateu o texto base da Conferência Nacional e se escolheram experiências que pudessem representar o estado do Paraná na I CNEC, dentre as diversas organizações e movimentos sociais presentes no evento, uma das três²⁸ que foram selecionadas foi o trabalho com as escolas no contexto do PVR. (GHEDINI; ONÇAY, s.d.).

²⁸ Para representar o Estado do Paraná na I CNEC, foram selecionadas três experiências significativas, sendo uma da “Região Sudoeste: Educação Fundamental – 1ª a 4ª séries (ASSESSOAR/FACIBEL/Escola Parigot de Souza – Jacutinga – Francisco Beltrão), e as outras duas de outras regiões: Educação Infantil (MST) e Educação de Jovens e Adultos (APEART)” (GHEDINI; ONÇAY, s.d., p. 3).

Cabe considerar que, no ano 1998 quando se realizou o Encontro Preparatório à I CNEC, em Curitiba, reunindo professores, movimentos sociais, entidades não governamentais de educação, universidades e lideranças comunitárias que atuavam com a formação de educadores, para estudar e debater o texto base para a Conferência Nacional e escolher experiências que pudessem representar o estado do Paraná na I CNEC (GHEDINI; ONÇAY, s.d.). Evidenciou-se a existência de diversas organizações e movimentos sociais presentes na luta pelo e no campo e uma pluralidade de experiências, destas, somente três²⁹ foram selecionadas para representar o estado do Paraná e uma delas foi a da Região Sudoeste, no contexto do PVR (GHEDINI; ONÇAY, s.d.).

O PVR se inicia no final do ano de 1995, quando diferentes entidades do município de Francisco Beltrão-PR estavam motivadas pela ação das ECAs a instalar uma Casa Familiar Rural no município, e várias comunidades manifestaram interesse em sediar esse novo projeto, dentre elas a comunidade de Jacutinga. Como isso não aconteceu “[...] algumas famílias, então preocupadas com o grande abandono do campo pelos mais jovens procuraram a Assesoar e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (GHEDINI *et al.*, 2016, p. 123), com os quais passaram a estabelecer um diálogo, possibilitando a essas entidades perceber a capacidade de mobilização interna e coletiva da comunidade que dava conta de pensar estratégias em longo prazo em relação a uma proposta educacional na área rural (ASSESOAR, 2011).

Desta forma, como a Assesoar em conjunto com Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL)³⁰, decidiram acolher o pedido da comunidade e iniciar um processo coletivo entre as instituições e a comunidade de forma a dar corpo às necessidades que a comunidade havia trazido como preocupação.

Esta ação do PVR colocou-se na perspectiva da produção de referências para o desenvolvimento local, bem como o da região (ASSESOAR, 2011). Esta possibilidade coloca a comunidade como protagonista de um projeto que intitulou-se “Projeto Vida na Roça” (PVR). Como uma semente fecunda para novos caminhos no âmbito da educação rural (ASSESOAR, 2011), o PVR foi se organizando com na comunidade nas várias dimensões do

²⁹ Para representar o Estado do Paraná na I CNEC, foram selecionadas três experiências significativas, sendo uma da “Região Sudoeste: Educação Fundamental – 1ª a 4ª séries (ASSESOAR/FACIBEL/Escola Parigot de Souza – Jacutinga – Francisco Beltrão), e as outras duas de outras regiões: Educação Infantil (MST) e Educação de Jovens e Adultos (APEART)” (GHEDINI; ONÇAY, s.d., p. 3).

³⁰ A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) é resultante da congregação de faculdades municipais isoladas como Cascavel (FECIVEL, 1972), em Foz do Iguaçu (FACISA, 1979), em Marechal Cândido Rondon (FACIMAR, 1980) e em Toledo (FACITOL, 1980). Em 24/07/1998, por meio da Lei Estadual nº 12.235/1998, foi autorizada a incorporação da FACIBEL à Unioeste e o Decreto Estadual nº 995/1999 institui o *campus* de Francisco Beltrão (UNIOESTE, 2021).

desenvolvimento, dentre elas a educação e, também, com várias instituições que foram se agregando ao projeto³¹. No ano 1998, inicia-se o trabalho

[...] numa das escolas municipais (a escola Parigot de Souza na comunidade da Linha Jacutinga), um trabalho com Temas Geradores, que eram compreendidos como “porta de entrada” pela perspectiva trazida pela Educação do Campo entre projeto de desenvolvimento local e escola pública (GHEDINI *et al.*, 2016, p. 123).

Em 1999, este trabalho com a escola de Jacutinga, chama a atenção das outras escolas municipais e, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação se realiza um Seminário Municipal das Escolas do Campo, a partir do qual se propõe um Programa de Formação Continuada de Professores³² (GHEDINI *et al.*, 2016). O Seminário indica a mudanças do conteúdo da disciplina de “Técnicas Agrícolas”, por outra, que vai chamar-se “Desenvolvimento Rural Sustentável (DRS)”, sendo tratada como “porta de entrada” para a especificidade das escolas públicas localizadas no campo, a fim de iniciar um trabalho pedagógico com as escolas do município.

No ano 2000, inicia-se o trabalho com o Programa de Formação de Professores e, em maio deste mesmo ano, os professores elaboram um documento para que o programa passe a ser uma política pública³³. O processo de formação de professores se desdobrava numa articulação com o trabalho de desenvolvimento do PVR, e algumas formas de organização específica das escolas. Dentre elas uma equipe pedagógica com representantes das escolas que articulava e dinamizava o processo de cada uma e também o conjunto da formação, Semanas Pedagógicas compreendidas como um espaço coletivo de estudo e reflexão das práticas em curso nas escolas, oficinas que se constituíam como momento de reconstrução de práticas, a partir do levantamento de dados e problematização da realidade, que eram realizadas, com o professores e também com os educandos, pois o trabalho de cada ano era organizado com um eixo temático específico, a partir das reflexões do processo de formação continuada (GHEDINI *et al.*, 2016).

³¹ Este trabalho contou com o com o apoio de várias entidades como a Faculdade de Ciências Humanas (FACIBEL), a Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão e a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) (GHEDINI *et al.*, 2016, p. 124).

³² O “Programa de Formação de Professores envolvendo todas as escolas situadas no campo no município de Francisco Beltrão contava com o apoio da prefeitura Municipal, a então FACIBEL e a ASSESOAR” (GHEDINI *et al.*, 2016, p. 124).

³³ Esta política foi instituída no município em 30 de novembro de 2000, pelo Projeto de Lei n.º 038/2000 (GHEDINI *et al.*, 2016).

Desta forma, “buscava-se produzir como referência um processo pedagógico que partisse da organização do coletivo da escola compreendido por educandos, educadores e a comunidade [...]” (GHEDINI *et al.*, 2016, p. 124), tendo como base o fazer pedagógico, as práticas, as vivências e as necessidades do contexto de social, que desvelou dimensões até então desconhecidas pelos coletivos das escolas, e que passaram a organizar espaços onde as famílias bem como a comunidade pudesse participar, refletir e contribuir no processo formativo dos educandos, construindo assim novas relações entre a escola e os sujeitos coletivos (GHEDINI *et al.*, 2016).

Entretanto, como destaca Ghedini *et al.* (2016), este programa esteve em curso até 2004, quando foi interrompido, e substituído por outro Programa de Formação Continuada de Professores pautado pela Pedagogia Empreendedora³⁴, implementado em todas as escolas da rede municipal, inclusive nas escolas públicas localizadas no campo “a partir deste momento se desfaz um coletivo que havia entre a Uniãoeste, Assesoar e o PVR” (GHEDINI *et al.*, 2016, p. 124) e a formação continuada passa a desenvolver-se com as especificidades de cada instituição. Desse período em diante, a formação continuada de professores junto à Secretaria Municipal de Educação, passa a ser desenvolvida apenas pela Uniãoeste, distanciando-se, em sua perspectiva, das organizações do campo.

[...] essas atividades mantiveram-se de modo esporádico com o conjunto das escolas, retomada com mais intensidade no ano de 2010 e 2011, a partir de um projeto de extensão universitária “Universidade Sem Fronteiras”, Subprograma “Apoio as Licenciaturas”, da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), envolvendo a Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão, por intermédio de sua coordenação de Educação do Campo (ANTONIO *et al.*, s.d, p. 24).

Esse processo de formação continuada, junto à secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão, especificamente com as Escolas do Campo Juscelino Kubitschek na Vila Rio Tuna e Epitácio Pessoa na Secção Jacaré, se manteve nos anos seguintes, ampliando-se para outras escolas (GHEDINI *et al.*, 2016), com enfoques teórico-metodológicos diferenciados.

Na Região Norte do Paraná, a partir de 2004, desenvolveram-se movimentações em torno da formação continuada de professores na Escola Rural Municipal Chico Mendes – Município de Querência do Norte-PR, em parceria com a Uniãoeste e a UFPR *campus* de

³⁴ “Nesse ano a Administração Municipal é assumida por um novo grupo político composto por partidos políticos aliados à direita, alterando profundamente o curso do trabalho com as Escolas do Campo do município” (GHEDINI *et al.*, 2016, p. 125).

Querência do Norte. A Escola Chico Mendes, como explicita Comilo (2008) é conquista do MST, mas também é municipal, precisando atender as exigências do Estado, dificultado a formação de professores “[...] o fato de precisar cumprir as exigências do Estado dificulta a formação de professores, pois esta passa a ser oferecida pelos órgãos responsáveis que, muitas vezes, mostram-se antagônicos” (COMILO, 2008, p. 25), diante da realidade da organização e atuação do MST na Educação. Essa situação contraditória faz com se promova um programa de formação continuada dos professores, que passou a ser desenvolvido na escola.

O processo de formação continuada desenvolvido “[...] se traduz em uma prática inserida nos conteúdos escolares [...]” (COMILO, 2008, p. 25), permitindo um engajamento total da comunidade em um projeto de escola e também de sociedade, pois “é preciso haver uma compreensão coletiva da necessidade de formação de professores que atendam às demandas da escola que queremos” (COMILO, 2008, p. 26). Para Comilo (2008), a formação de professores, pretendia formar professores capazes de consolidar o processo dessa escola “e transpor a precariedade da formação docente inicial, [...] para melhorar as condições ruins de trabalho e a falta de valorização da atividade do educador” (COMILO, 2008, p. 26). Assim, entrou em pauta a busca por maior qualificação e criou-se um Curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação do Campo, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM).

Na região Centro-oeste, no ano de 2005, se iniciam dois trabalhos diretos com Escolas Públicas do Campo e formação continuada de professores: no município de Porto Barreiro-PR, o Projeto Comunidade, Família e Educação (PCFE). O PCFE no município de Porto Barreiro-PR organizou uma equipe de trabalho que levou em conta os elementos teóricos e metodológicos no âmbito da Educação do Campo, e também as experiências em curso no país, no estado e também no próprio município, uma vez que no ano de 2000, sediou a I Conferência Estadual “Por uma Educação do Campo” (GHEDINI *et al.*, 2008). O PCFE foi organizado em quatro dimensões “[...] a) Escolas PPP e Formação dos/as Educadores/as; b) Comunidade, Família, Crianças, Jovens e Formação; c) Saúde, alimentação, sementes e geração de renda; d) Cultura (música, teatro, dança) e lazer (GHEDINI *et al.*, 2008, p. 2).

Na dimensão referente à educação se priorizou a formação continuada de professores, e considerando-se que quase todos os professores residiam no município, buscou-se estabelecer uma relação desses sujeitos com a cultura local, para superar a fragmentação de uma formação continuada (GHEDINI *et al.* (2008) “[...] aligeirada, com difícil acesso, nem sempre reconhecida e com poucas oportunidades de conhecimento, socialização e

aprofundamento necessários” (GHEDINI *et al.*, 2008, p. 2). Estabeleceu-se uma correspondência entre o estudo e a prática das escolas e da sala de aula possibilitando a reflexão com as relações do projeto em desenvolvimento, para, desse modo superar as formas de uma formação meramente discursiva (GHEDINI *et al.*, 2008).

A formação se organizou a partir de dois eixos: “Construção de uma Proposta de Desenvolvimento e Educação do Campo” e “Projeto de Vida Pessoal e Profissional”, com uma metodologia em três frentes de ação: possibilitar a reflexão sobre o processo de desenvolvimento local e municipal a partir do envolvimento nas ações desencadeadas; construir de forma coletiva os PPPs e a relação entre escolas e comunidades; fortalecer a prática da leitura e escrita na produção de conhecimento a partir da reflexão das práticas, com o objetivo de articular os estudos teóricos às práticas que ganhavam forma conforme a linha de ação que eram desenvolvidos os estudos temáticos. (GHEDINI *et al.* 2008).

Durante o tempo de formação continuidade, também houve o processo de construção dos PPPs das escolas, que tornou-se uma necessidade “[...] na medida em que a reflexão sobre Desenvolvimento e Educação do Campo tomou corpo no debate das comunidades, das diferentes secretarias e da formação dos professores” (GHEDINI *et al.*, 2008, p. 5). Para essa reorganização foram desenvolvidos dois momentos, sendo o primeiro que tratava dos sujeitos envolvidos no processo educativo e o segundo que se referia às práticas pedagógicas (GHEDINI *et al.*, 2008).

O primeiro momento se deu com ações que já eram desenvolvidas nas comunidades, a partir de visitas dos professores às famílias dos educandos, para “[...] ouvi-las individualmente sobre temas relacionados à escola e educação, numa espécie de entrevista aberta” (GHEDINI *et al.*, 2008, p. 7). Essas entrevistas foram sistematizadas e apresentadas ao coletivo escolar, para dar forma as práticas pedagógicas (GHEDINI *et al.*, 2008). O segundo momento, desenvolveu-se por meio da formação já estava sendo desenvolvida, articulando estudo e prática, juntamente com os dados das entrevistas (GHEDINI *et al.*, 2008), que contou também com grupos de estudo por áreas de conhecimento no coletivo de professores, buscando fortalecer e aprofundar o processo formativo em correspondência com as práticas pedagógicas. Estes estudos foram registrados num caderno intitulado “Sujeitos “em movimento” Construindo uma Nova Prática Pedagógica”.

Diante das necessidades que se evidenciavam no trabalho com estes municípios e, indiretamente, com outros municípios desta região, e também por conta de demandas dos movimentos sociais do campo desta região, em dezembro de 2005, se inicia um Curso de

Especialização *Lato Sensu* em Educação do Campo³⁵, em parceria com o Governo Federal, com o PRONERA, INCRA, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), os movimentos sociais³⁶ e algumas prefeituras³⁷ (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2016). Dentre os objetivos do curso, destaca-se “[...] fortalecer uma política nacional de Educação do Campo, garantindo bases para sua efetivação através de uma sólida formação dos sujeitos que atuam na realidade educacional do campo” (UFPR, 2005, p. 1). Desse modo, este Curso de Especialização assumiu o desafio de “reconceber o lugar social da produção do conhecimento, suscitando a articulação entre os conhecimentos ligados ao processo da produção da existência social” (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2016, p. 172), dos sujeitos que vivem e trabalham no campo com os seus saberes historicamente produzidos e acumulados (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2016).

De tal modo, delineou-se como meta viabilizar a formação dos educadores articulada a experiência teórico-metodológica, com um eixo norteador na dimensão teórico-prática, para produzir materiais didáticos-pedagógicos e subsidiar o trabalho desenvolvido nas Escolas Públicas do Campo (UFPR, 2005). Os participantes do curso tinham espaço no desenvolvimento das disciplinas, com suas vivências e necessidades de aprofundamento teórico, também participavam de espaços coletivos para a elaboração dos seus projetos de pesquisa, preservando-a como matriz formativa no Curso de Especialização (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2016).

Como resultado desse processo formativo que representou a somatória de esforços coletivos, foram publicados em outubro de 2009 dois livros intitulados com “Educação do Campo em Movimento: teoria e prática cotidiana” (MIRANDA *et al.*, 2010a). O primeiro volume, contou com contribuições dos professores e educadores das disciplinas obrigatórias, dos diferentes momentos realizados durante o Curso de Especialização³⁸ o segundo volume³⁹, reuniu as análises das produções monográficas desenvolvidas pelos educandos e também os diferentes debates materializados nos eixos temáticos, com o objetivo de dar materialidade ao

³⁵ “O curso foi discutido entre seus parceiros e transitou nos espaços institucionais para aprovação entre dezembro de 2004 e dezembro de 2005. Seu desenvolvimento com os educandos ocorreu no período de dezembro de 2005 a março de 2008” (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2016, p. 171).

³⁶ “O Movimento dos trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), por meio da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo” (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2016, p. 171).

³⁷ “Em específico as Prefeituras de Rio Bonito do Iguaçu, Porto Barreiro, Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras e Candói” (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2016, p. 172).

³⁸ MIRANDA, S. G.; *et al.* Educação do Campo em movimento: Teoria e prática cotidiana. Editora UFPR, Curitiba, 2010a, v. 1, n.º 167.

³⁹ MIRANDA, S. G.; *et al.* Educação do Campo em movimento: Teoria e prática cotidiana. Editora UFPR, Curitiba, 2010b, v. 2, n.º 170.

processo formativo, bem como, socializar as produções científicas desenvolvidas (MIRANDA *et al.*, 2010b).

Na região sudoeste do estado, no ano de 2005, em meio a todo esse referencial que vinha sendo construído acerca do Movimento Nacional da Educação do Campo no estado do Paraná, passa-se a se articular, no município de Dois Vizinhos, uma proposta diferenciada para o Curso de Ensino Médio do Colégio São Francisco do Bandeira, localizado a vinte quilômetros da sede do município. Esta região do município participava do PVR e, dali parte também a proposta de repensar a escola para os jovens que a frequentavam (ONÇAY, 2019). Criou-se um grupo de trabalho composto por integrantes da direção da escola, educadores, representantes da educação do campo da região sudoeste, do NRE de Dois Vizinhos, dirigentes do PVR e também da Assesor⁴⁰. Este grupo de trabalho passou a analisar as proposições da comunidade e sistematizar uma proposta que se aproximasse e superasse a problemática apresentada pelas famílias do PVR, em que os jovens negavam a cultura do campo, negavam a atividade agrícola e, principalmente, não se sentiam pertencentes ao local, havendo até mesmo certa rejeição da parte deles ao PVR do qual as famílias eram integrantes, isso porque a escola, nesse contexto, reproduzia (ONÇAY, 2019), “[...] reforçava a cultura vigente, [...] de que um bom estudo seria o que daria condições para passar no vestibular e poder buscar outras profissões “urbanas”, distante do campo, da agricultura e da vida que levavam” (ONÇAY, 2019, p. 197).

Segundo Onçay (2019), foi elaborada uma proposta de Ensino Médio que integrava as problemáticas e questões locais através de Temas Geradores, tomando como exemplo o que já tinha sido desenvolvido no município com o Ensino Fundamental anos iniciais, integrando, assim, escola e comunidade e também os parceiros do PVR (ONÇAY, 2019) mas, com práticas a serem realizadas nas comunidades. Nesse contexto, os dirigentes e representantes do PVR passam a coordenar e desenvolver discussões junto à comunidade, se organizam grupos de estudo com os educadores e diálogos com os educandos acerca das “[...] concepções e da trajetória da Educação do Campo e com as propostas alternativas desenvolvidas em outros locais” (ONÇAY, 2019, p. 197), que objetivavam estruturar a proposta.

De acordo com Ghedini e Onçay (2010), houve momentos de estudo e apresentação da proposta para o NRE de Dois Vizinhos, que analisou o ponto de vista técnico a viabilidade de

⁴⁰ A ASSESOAR assessorava o PVR e por isso acompanhava o curso dando suporte pedagógico ao projeto, especialmente na formação de educadores e os momentos de práticas desenvolvidas fora do espaço de sala de aula (ONÇAY, 2019).

implementação do projeto e encaminhou à Secretaria de Estado da Educação (SEED). Nesse mesmo período a “[...] Coordenação do PVR agendou uma audiência e, junto à Coordenação da Educação do Campo, sendo atendida pelo Departamento Técnico da SEED, onde foi possível efetuar um diálogo [...]” (ONÇAY, 2019, p. 197), explicitar os objetivos e, principalmente, a intencionalidade da proposta. Dessa audiência, de acordo com Ghedini e Onçay (2010), participaram representantes do PVR, da escola, do NRE e os coordenadores da Assesoar e “[...] permitiu que os vários segmentos se apropriassem de argumentos da legislação, na interface, com proposições da proposta” (ONÇAY, 2019, p. 197).

Segundo Onçay (2019), após muitos debates, planejamento e reelaboração da proposta explicitando as práticas que integrariam o curso e que seriam articuladas aos conteúdos, no final de 2006, obteve-se o parecer de aprovação da proposta, e pode-se compreender que não havia necessidade de aprovação de um novo Regimento para o Curso de Ensino Médio, mas somente a reelaboração da proposta “[...] recriando-a em seus tempos, espaços e a partir das proposições dos sujeitos (ONÇAY, 2019, p. 198).

Com a aprovação da proposta intensificou-se a articulação da dimensão da educação nos encontros do PVR, realizando-se “uma rodada de encontros nas comunidades onde se debateu a educação a partir da questão: *“que escola temos e que escola queremos”* (GHEDINI; ONÇAY, 2010, p. 15, grifo dos autores). De acordo com Onçay (2019), foi realizado pelas lideranças do PVR um trabalho de mutirão, com visitas às famílias dos educandos, para trazer elementos da realidade para a proposta curricular do curso. Além disso, “[...] muitos momentos de formação foram realizados, bem como dos estudos de temáticas que emergiram da investigação, as quais, mesmo sendo parte da realidade destes educandos, eram desconhecidas” (GHEDINI; ONÇAY, 2010, p. 15).

No início, a proposta foi pensada com base na referência da Pedagogia da Alternância, em correspondência com “[...] o momento de realização das aulas e o momento de convívio com as práticas de agricultura, articuladas a partir das demandas apresentadas pelos educandos e suas famílias” (GHEDINI; ONÇAY, 2010, p. 16), a fim de contemplar as expectativas dos jovens e também da comunidade (GHEDINI; ONÇAY, 2010). Assim, inicialmente “[...] pensou-se em otimizar a parte diversificada do currículo (25% da carga horária) para as práticas, o que corresponderia 1 dia/semana” (GHEDINI; ONÇAY, 2010, p. 16), contudo essa possibilidade foi descartada, optando-se “[...] por trabalhar as práticas inseridas nos planos de trabalho docente através de um planejamento específico” (GHEDINI; ONÇAY, 2010, p. 16). Para fazer correspondência entre a prática e as áreas de conhecimento,

foi reivindicado por meio das lideranças do PVR para com o Estado, a necessidade de contar com um profissional específico para trabalhar na coordenação pedagógica do Ensino Médio (ONÇAY, 2019). Esta conquista se efetivou por meio da luta junto ao governo do estado “[...] foi muito importante para a efetivação da proposta, como também pelo fato de ser um diferencial dentro da SEED, [...] contribuindo para dar grande visibilidade à experiência” (ONÇAY, 2019, p. 203).

Essa nova proposta (ONÇAY, 2019), passou a integrar as questões da vida no campo ao currículo do curso, com o desafio de transformar as problemáticas em eixos temáticos para o trabalho com os alunos e o estudo com os professores. Esse movimento fazia emergir dúvidas, incertezas, que ocasionaram a necessidade da pesquisa, que se desdobrou em um processo “[...] caracterizado pela autoformação e formação do coletivo de educadores, tendo como referência o ‘método da práxis’ fundamentada na reflexão, no registro e na sistematização da prática pedagógica [...]” (ONÇAY, 2019, p. 205). Ainda fazendo referência à autora, a formação continuada desenvolvida por meio do “método da práxis”, com encontros mensais, permitiu com que os educadores pudessem recriar o planejamento “[...] estabelecendo pontes entre a escola e as reflexões produzidas no âmago do PVR” (ONÇAY, 2019, p. 206), uma ponte entre conhecimentos científicos, trabalho, comunidade e o modo de vida do campo (ONÇAY, 2019).

Um aspecto relevante dessa movimentação, (ONÇAY, 2019), foram os “Dias de Práticas”, um momento específico realizado ao final de cada bimestre, onde acontecia uma fusão prática do conteúdo estudado em sala de aula, por meio de momentos culturais, socialização de pesquisas, e aprofundamento das temáticas com palestras que eram assumidas por entidades parceiras. Vale considerar, que o espaço dos encontros de formação continuada e o planejamento quinzenal com os educandos, possibilitava o desdobramento desse momento prático com as áreas do conhecimento (ONÇAY, 2019). Além disso, de acordo com Onçay (2019), no “Dia de Práticas”, contava-se com a parceria de profissionais articulados ao PVR e, assim, nesse mesmo dia se estudava e/ou realizava o planejamento coletivo dos educadores, o permitia maior participação dos educadores na formação continuada.

O processo de formação continuada foi construindo aprendizados e um planejamento coletivo dialógico, onde as dificuldades enfrentadas por cada educador passavam a ser compartilhadas com o coletivo escolar, e cada um “[...] de forma mais autônoma, ia se colocando no processo, trazendo [...] como sua área do conhecimento poderia integrar-se ao eixo temático (ONÇAY, 2019, p. 219), aumentando significativamente, segundo Onçay

(2019), um sentimento de pertença. Dessa maneira, em 2010, o último ano de acompanhamento da proposta “[...] mostrou que, apesar da grande rotatividade de professores e da saída das turmas que mais haviam se envolvido, a semente uma vez plantada, em seu tempo e nas condições que lhe são determinadas, germina (ONÇAY, 2019, p. 220). Fecha aspas, aqui?

Em 2006, as Diretrizes da Educação do Campo no Estado do Paraná vão incorporar essas referências e, nesse contexto, a partir de 2006 são ampliados os espaços de formação continuada utilizados pela SEED, por meio dos Grupos de Estudo realizados em cada NRE do estado, de acordo com a Instrução nº. 002/2009 – PARANÁ/SEED, que passam a ser implementados a todas as áreas da educação básica, modalidades e temáticas. Os Grupos de Estudo se caracterizaram como “[...] uma modalidade de formação continuada descentralizada, que oportuniza a participação de Profissionais da Educação da Rede Pública Estadual, Profissionais das Escolas Conveniadas e Comunidade Escolar” (PARANÁ, 2009, p. 1). Realizaram-se, também, Grupos de Estudo em Educação do Campo, desenvolvidos em quatro edições, ofertando 6.363 vagas, “[...] com o objetivo de discutir questões relacionadas aos sujeitos do campo e à divulgação e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais” (MENDES, 2009, p. 38). Como resultado desse processo formativo coletivo, produz-se, em 2010, o “II Caderno Temático da Educação do Campo”, por iniciativa conjunta do Departamento da Diversidade e da Coordenação da Educação do Campo, com o objetivo de socializar e problematizar práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores, a partir dos Grupos de Estudo da Educação do Campo, para produzir novas experiências no contexto escolar (PARANÁ, 2010).

Outra referência importante no estado, que esteve mais centralizada na região Centro-Oeste, mas que alcançou outras regiões do estado, no período de 2004 a 2010, foi a parceria entre o MST e a SEED/CEC, no trabalho com as Escolas Itinerantes do MST. Nessa parceria se realizaram-se cursos de formação continuada específicos para educadores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio das escolas Itinerantes do estado do Paraná (OLIVEIRA; GEHRKE, 2016). O trabalho pedagógico desenvolvido com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do EF era realizado com os educadores da base social do MST, mesmo que possuíssem diferentes níveis de formação.

Outro processo era realizado com o Anos Finais EF e Ensino Médio, com educadores da Rede Estadual de Ensino que vinham dos centros urbanos, desconhecendo, muitas vezes, a proposta das Escolas Itinerantes e, principalmente a especificidade da Educação do Campo.

Nessa proposta formativa foram sistematizados e publicados materiais em uma coletânea intitulada como Cadernos das Escolas Itinerantes⁴¹ com cinco volumes, sendo quatro deles publicados. Esses materiais marcam um ciclo de produção coletiva do Setor de Educação do MST no estado do Paraná e foram sistematizados para compartilhar a vivência da prática docente nos acampamentos, junto às Escolas Itinerantes, bem como os momentos de formação desenvolvidos (OLIVEIRA; GEHRKE, 2016).

Na região Metropolitana de Curitiba, entre janeiro de 2011 e março de 2017, desenvolvem-se dois projetos acerca da formação continuada de professores, por meio do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), vinculado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – (PPGE) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), no processo colocado em curso em dois projetos de pesquisa financiados pela CAPES/Programa Observatório da Educação (SOUZA, 2018). O primeiro projeto “Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”, foi desenvolvido nos anos de janeiro de 2011 a dezembro de 2014, no formato núcleo em rede, integrando a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Federal de Pelotas (SOUZA, 2017).

Para o desenvolvimento do projeto foi feito um levantamento de dados de todas as escolas públicas localizadas no campo no estado do Paraná, onde constatou-se que a grande maioria dessas escolas não participava da avaliação nacional de Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB) (SOUZA, 2017). Dentre as escolas que participavam da avaliação, “foram selecionadas 10 com menor IDEB para realização de um trabalho de campo – com entrevista – com os diretores das instituições” (SOUZA, 2017, p. 31). Identificou-se, em sua grande maioria, fragilidades no processo de formação continuada dos professores, de forma que desconhecem o Movimento e a produção dos marcos legais da Educação do Campo (SOUZA, 2017).

A partir desses dados a equipe do NUPECAMP, após compreender a problemática local de cada escola selecionada, elencou, juntamente com professores, os temas de estudo a serem abordados durante o processo de formação continuada. Selecionaram-se os temas referentes à alfabetização, com interesse pelos estudos referente à educação do campo e a sua produção legal, “que deram origem a uma frente de trabalho importante no projeto de

⁴¹ A coletânea cadernos das Escolas Itinerantes contou com cinco volumes: *Ocupar, resistir e produzir também na educação* (v. 1); *Como trabalhar a mística do MST com as crianças* (v. 2); *Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos* (v. 3); e *Pedagogia que se constrói na itinerância* (4).

pesquisa, o que ficou denominado de cursos itinerantes de extensão” (SOUZA, 2017, p. 33). Os cursos itinerantes de extensão, passaram a ser desenvolvidos por meio de coletivos de estudo⁴², que reorganizou a dinâmica escolar, para que, assim, todos os professores pudessem participar, pois enquanto os professores estavam em estudo, graduandos bolsistas do NUPECAMP realizavam atividades com as crianças em sala de aula (SOUZA, 2017).

Com a realização do projeto, foi possível verificar que o PPP das escolas atendidas cumpriu somente as exigências administrativas municipais e estaduais, sem estabelecer referências com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo publicadas em 2002 e 2008 e o Decreto Presidencial n.º 7.352 de 2010, e nem fazer correspondência entre a escola e a comunidade, o que caracteriza a identidade do trabalho coletivo desenvolvido na escola do campo (SOUZA, 2017). Nesse contexto, iniciou-se, em março de 2013, o segundo projeto “Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos projetos político-pedagógicos”, com o objetivo de reestruturar os PPPs das escolas públicas localizadas no campo “como fruto do trabalho coletivo, no âmbito da gestão democrática” (SOUZA, 2017, p. 37). Assim, os coletivos de professores organizados nos municípios de Tijucas do Sul, Fazenda Rio Grande, Lapa, Itaperuçu, Contenda, Rio Branco do Sul, Cerro Azul, Campo Magro e Campo Largo começaram a discutir e reestruturar os PPPs (SOUZA, 2017).

Para que o processo se efetivasse foram “[...] organizados seminários locais e intermunicipais para debater a construção do PPP a partir do trabalho coletivo nas escolas e da participação dos povos do campo” (SOUZA, 2017, p. 20). Também foram realizados estudos sobre a realidade municipal e sobre os princípios da Educação do Campo para que os PPPs pudessem ser resultado do trabalho coletivo, e também caracterizar nesse documento a identidade da comunidade em que estava situada a escola do campo (SOUZA, 2018). De acordo com Souza (2018), após um longo processo de elaboração em correspondência com o coletivo de professores, foi produzido um amplo material com os dados das comunidades, os PPPs foram finalizados caracterizando as Escolas Públicas do Campo com sua especificidade local. Entretanto, com o envio dos mesmos para aprovação a um determinado NRE, houve o alerta por um responsável pela análise “para o fato de que não podia haver ampla caracterização das comunidades no PPP da escola” (SOUZA, 2018, p. 24), retrocedendo todo

⁴² “Esses coletivos aconteceram em escolas no/do campo nos municípios de Araucária, Fazenda Rio Grande, Quitandinha, Campo Largo, Campo Magro, Tijucas do Sul e Lapa. Outros municípios fizeram coletivos de estudos pontuais sobre educação socioespacial e sobre classes multisseriadas, a exemplo de Campina Grande do Sul, Doutor Ulysses, Rio Branco do Sul e Cerro Azul” (SOUZA, 2017, p. 34).

o trabalho desenvolvido e as “tentativas de organizar o trabalho coletivo e construir identidade da escola do campo na rede municipal de ensino” (SOUZA, 2018, p. 24).

Na Região do Centro-Oeste do Paraná, no final de 2012, de acordo com Corral *et al.* (2017), registram-se movimentações referentes à formação continuada de professores das Escolas Públicas do Campo no Colégio Estadual do Campo Padre Victor Coelho – do município de Pitanga-PR. Após a promulgação da legislação educacional, no que se refere à educação do campo, em 2010, este colégio solicitou ao Departamento de Pedagogia da Universidade do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), “[...] o acompanhamento pedagógico para qualificar o trabalho pedagógico [...] a fim de serem coerentes com os princípios da Educação do Campo previstos no projeto político-pedagógico da escola” (CORRAL *et al.*, 2017, p. 111).

Em outubro de 2012, a solicitação foi atendida, e passou a ser acompanhada pelo Grupo de Pesquisa MovCAMPO⁴³, com o início de um processo de formação continuada que em 2013, segundo Corral *et al.* (2017), foi denominado como “Curso de Formação Continuada em Educação do Campo: reflexões sobre currículo, planejamento e práticas de ensino na modalidade do Curso de Extensão”, com o objetivo geral de “[...] desenvolver a formação continuada dos educadores e funcionários das escolas, bem como ampliar a compreensão sobre Educação do Campo (UNICENTRO, 2003 *apud* CORRAL *et al.*, 2017, p. 113).

A formação continuada se desdobrou em estudos teóricos articulados a construção de práticas pedagógicas, como Inventário da Realidade, que foi o primeiro passo do trabalho desenvolvido; elaboração dos planos de ensino, por meio do Planejamento Coletivo e Interdisciplinar, vinculados ao Inventário da Realidade a partir das Porções da Realidade.

Em 2014, o acompanhamento da Unicentro ao Colégio Estadual do Campo Padre Victor Coelho, foi financiado pelo “Projeto Novos Talentos” da CAPES, que possibilitou a continuidade do que vinha sendo desenvolvido, no sentido de qualificar o trabalho pedagógico (CORRAL *et al.*, 2017). Nesse sentido, a formação continuada dos professores e educadores esteve presente nos diferentes momentos de planejamento das práticas que seriam implementadas no trabalho pedagógico, pois era preciso conhecer, entender para depois executar (CORRAL *et al.*, 2017).

De tal modo, a experiência do Planejamento Coletivo e Interdisciplinar articulada a formação continuada “[...] possibilitou várias experiências ao coletivo do Col. Pe. Victor, que

⁴³ O Grupo de pesquisa MovCAMO, está integrado ao Laboratório de Educação do Campo da Universidade Estadual do Paraná (UNICENTRO).

renovou suas práticas arraigadas principalmente ao que se refere à Organização do Trabalho Pedagógico [...]” (CORRAL *et al.*, 2017, p. 127), isso porque as práticas de planejamento antes do projeto de extensão eram elaboradas de forma individual, pois era de responsabilidade de cada professor (CORRAL *et al.*, 2017).

Para que o Planejamento Coletivo e Interdisciplinar fosse efetivado, foi necessária muita formação, por exemplo, para a elaboração dos planejamentos, os professores se reuniam por turma para planejar de forma coletiva, tendo a possibilidade de pensar o planejamento a partir do coletivo da escola de forma interdisciplinar, ou seja, articulado as Porções da Realidade, extraídas do Inventário da realidade (CORRAL *et al.*, 2017). Dessa maneira, “[...] muitas ações foram concretizadas e toda essa forma de organização com os planejamentos alterou todo o processo de organização da escola” (CORRAL *et al.*, 2017, p. 136).

Essas produções no estado do Paraná, pelas diferentes formas com que foi se incorporando o Movimento Nacional da Educação do Campo são referências que contribuem com a produção legal da Modalidade da Educação Básica do Campo enquanto política pública. Um dos resultados desse processo no estado foi a construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná em 2006, pois passam a afirmar a educação do campo como um direito objetivo, que possibilita aos educadores a reorganização das suas práticas, aproximando-as da realidade social e cultural dos povos que vivem e trabalham no campo “[...] criando assim um sentimento de pertencimento das crianças e adolescentes, que vão ter na escola um trabalho educativo com sentido em suas vidas” (PARANÁ, 2006, p. 9).

De tal modo, “[...] a existência da escola pública na comunidade interessa não apenas aos alunos, mas à coletividade, já que a educação escolar constitui um meio de inserir as novas gerações no patrimônio cultural [...]” (SILVA, 2020, p. 11), considerando sua história, sua cultura, ou seja, sua especificidade, na condição de sujeito, estabelecendo, assim, um modo de pertencimento entre, escola, sujeito e comunidade (SILVA, 2015). Nesse sentido, essas iniciativas de formação continuada de professores das Escolas Públicas do Campo no estado do Paraná, produziram referências históricas que possibilitam pensar novas formas para a formação continuada de professores.

CAPÍTULO 3

O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A REFOCAR NA REARTICULAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICA DO CAMPO

O terceiro capítulo apresenta o processo rearticulação das Escolas Públicas do Campo por meio de um projeto de extensão que se desdobrou em duas frentes: a primeira refere-se às práticas pedagógicas e, a segunda, constitui-se com a formação continuada de professores, que buscavam ressignificar a forma histórica da Educação Rural com processos na perspectiva do Movimento da Educação do Campo, criando sustentações para que se efetive a Modalidade da Educação Básica do Campo. Dessa forma, esta seção busca caracterizar a formação continuada de professores no contexto da Refocar e analisar as potencialidades produzidas no âmbito da rearticulação das Escolas Públicas do Campo.

Para que essa análise seja elaborada, foram produzidos três tópicos: o primeiro apresenta o processo de rearticulação das Escolas Públicas do Campo por meio da Formação Continuada de Educadores e a produção de um instrumental metodológico que busca dar conta da função social da escola e a especificidade do campo; o segundo, caracteriza a Refocar e, o terceiro, analisa as potencialidades da formação continuada de professores de 2015 a 2020, no âmbito da rearticulação das Escolas Públicas do Campo no Projeto de Extensão da Refocar, movimentações que produzem experiência, coletividade, pertencimento e identidade.

3.1 Formação continuada de professores: entre a função social da escola e a especificidade do campo

No estado do Paraná, acerca da formação continuada de professores, observa-se que as propostas foram um tanto descontínuas, contudo foram base para a produção de novas possibilidades de se pensar a formação continuada, como a que se apresenta na região Sudoeste, que toma as referências já desenvolvidas e, diante das novas necessidades, passa a reformulá-las, o que leva a se reorganizar uma nova referência.

No ano de 2015, alguns professores foram ao encontro de apoio e orientação, na busca por superar a ameaça de fechamento pela qual suas escolas estavam passando e a dicotomia existente entre a nomenclatura “do campo” e o desenraizamento provocado pela rotatividade

dos professores, além disso, o descaso e a fragmentação do processo de ensino, ainda com práticas na perspectiva da escola rural.

“Em 2015, quando nós fomos designados a trabalhar na Escola do Campo, a minha colega pedagoga foi encaminhada para a Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, e eu para Escola Estadual do Campo Vista Alegre, e nesse momento nos deparamos que nunca tínhamos ouvido falar em Escola do Campo nos quatro anos de pedagogia, os outros cursos que nós fizemos, não lembro de ter estudado sobre essa modalidade. Diante disso, nós fomos pesquisar o que era, como que era, qual a diferença, o que tinha de diferença do ensino das escolas urbanas e para compreender tudo isso, entramos em contato com a UNIOESTE, pois nós sabíamos que já havia sido desenvolvido um trabalho com Escolas do Campo aqui de Francisco Beltrão e por um motivo ou outro não tinham continuado”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, 2020)⁴⁴

Nesse contexto, as equipes diretivas de duas escolas públicas do campo do NRE de Francisco Beltrão, seguidas logo depois, por mais uma escola⁴⁵, buscaram apoio junto a Unioeste, *campus* de Francisco Beltrão, no Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP), que por sua vez elaborou um projeto de extensão, objetivando promover a rearticulação dessas escolas, por meio de movimentações que possibilitasse compreender o Movimento Nacional da Educação do Campo e a Modalidade da Educação Básica do Campo e, assim fortalecer as Escolas Públicas do Campo que estavam fragilizadas.

A forma que o projeto de extensão assume junto às escolas se deu pela necessidade em construir um processo com instrumentos que possibilitassem rearticular e fortalecer o vínculo destas Escolas Públicas localizadas no Campo com a sua comunidade local, face aos desafios no contexto de mercantilização da educação, realidade que coloca como horizonte o fechamento dessas instituições (REFOCAR, 2015c).

“Então o projeto começa com esse desejo de pensar uma escola do campo, na verdade eu acredito que nós nem tínhamos ideia direito do que seria um trabalho dentro da modalidade. Lembro que quando a representante do GEFHEMP, foi ao colégio fazer a primeira fala, eu saí de lá com muito ânimo, com muita vontade de desenvolver atividades, de mudar, de alterar a forma, o conteúdo dessa escola porque ela trouxe toda a questão da legislação. E o que mais me chamou atenção foi isso: ‘Nossa, tem uma legislação que garante que a gente pode fazer algo diferente, nós podemos ser uma

⁴⁴ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 19 de outubro de 2020.

⁴⁵ As equipes diretivas que buscaram apoio foram: a Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho e o Colégio Estadual do Campo Vista Alegre, localizadas no município de Enéas Marques e, logo depois, o Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, localizado no município de Francisco Beltrão e pertencentes ao NRE de Francisco Beltrão.

escola do campo”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, 2020)⁴⁶.

O projeto de extensão foi denominado “Processos de Rearticulação das Escolas Públicas do Campo na Modalidade da Educação Básica do Campo⁴⁷”, com o objetivo geral de rearticular e fortalecer o vínculo com a comunidade das escolas em curso no projeto por meio da “[...] criação de conteúdo e forma para a Modalidade da Educação do Campo priorizando ações de formação de professores, planejamento, inserção da escola do campo na comunidade” (REFOCAR, 2015a). Para contemplar esse objetivo, o projeto desdobrou-se a partir de quatro objetivos específicos:

Desenvolver um processo de formação continuada de professores que permita a compreender em que consiste a política pública de Educação do Campo e seus desdobramentos nas Escolas Públicas do Campo; Reconhecer as relações de naturalização e consenso frente às políticas que descaracterizam a escola do campo e seus sujeitos induzindo-as ao fechamento; Desenvolver ações que permitam conhecer a realidade desses sujeitos produzindo vínculos que sustentem as ações planejadas através da ação da escola e de parcerias com outras instituições; Replanejar o trabalho educativo através de novas mediações na forma de tratar o conhecimento escolar (REFOCAR, 2015a, p. 3).

Desse modo, o foco do trabalho foi recriar vínculos entre escola, educadores⁴⁸, comunidades e educandos, por meio de um processo que articulasse o trabalho pedagógico à formação continuada de professores, com movimentações nas práticas de trabalho pelo acompanhamento direto à escola, pelo estudo permanente e pelas práticas pedagógicas (REFOCAR, 2015b).

Buscava-se, assim, além de criar um processo na perspectiva do Movimento da Educação do Campo, tomando a Modalidade da Educação Básica do Campo como ferramenta legal, criar referências para reorganização dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Públicas do Campo, para que se contemplassem “[...] as perspectivas trazidas pelas necessidades das escolas e seus entornos e garantidas pela legislação vigente” (REFOCAR, 2015b, p. 3). A intenção é no sentido de as escolas se colocarem na perspectiva da

⁴⁶ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 23 de outubro de 2020.

⁴⁷ Desde 2015 estes projetos de extensão são organizados pelo Grupo de Estudos em Educação, Formação Humana e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP), sediados no Centro de Ciências Humanas (CCH), *campus* de Francisco Beltrão-PR.

⁴⁸ Nesse caso, utiliza-se o termo educador para se referir aos professores, equipe diretiva, equipe pedagógica, agentes educacionais I e II, que integram o processo formativo em torno do projeto de extensão.

Modalidade, não somente na prática pedagógica e na formação dos educadores, mas também na própria dimensão legal da instituição (REFOCAR, 2015b).

Propõe-se, com isso, “[...] alcançar o direito à educação, garantido, mas não usufruído, direito dos sujeitos que vivem e trabalham no campo” (FOLDER REFOCAR, 2017, p. 2), rearticulando a perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo “[...] na relação com a escola pública do campo e, identificando a amplitude da base legal já construída no país e no estado do Paraná [...]” (FOLDER REFOCAR, 2007, p. 2), buscando construir um projeto de escola pública do campo com “[...] formas particulares de organizar o ensino conforme a perspectiva sociocultural dos sujeitos” (GHEDINI, 2017, p. 312), “[...] com potencial de propor mudanças à escola rural e seus mecanismos presentes nas escolas situadas no espaço do campo [...]” (GHEDINI, 2017, p. 318).

Entre a década de 1980 e no final dos anos de 1990, no Brasil foram “fechadas centenas de milhares de escolas do campo” (BONAMIGO; BELLETINI, 2020, p. 229), e no estado do Paraná, nesse mesmo período, mais de 1500 escolas (BONAMIGO; BELLETINI, 2020). Outro agravante que alcançava, diretamente, essas escolas é “[...] a pouca apropriação dos conhecimentos sistematizados por parte dos discentes e a alta rotatividade de professores por terem apenas contratos temporários” (REFOCAR, 2015a, p. 2), que fortalecia nuclearização, pela crença cultural de que a escola da cidade possuía condições de produzir melhores resultados (REFOCAR, 2015a). Deste modo, desenvolveu-se a intensificação da nuclearização na cidade e do fechamento destas escolas, negando o direito legal dos educandos frequentarem a escola no local onde vivem e de estabelecerem vínculos entre escola e comunidade (BONAMIGO; BELLETINI, 2020).

Nessa perspectiva, considerando, também, o avanço do fechamento das Escolas Públicas do Campo e visando fortalecer essas instituições, o projeto de extensão se desdobra em duas frentes: “a dimensão da formação de professores assim como a criação de mediações que produzam metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem” (REFOCAR, 2015a, p. 3): a primeira referida às práticas pedagógicas e, a segunda, constituiu-se com a formação continuada de professores (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020).

Na primeira frente, criaram-se mediações no trabalho pedagógico com práticas que aproximassem a escola da comunidade local, tendo como ênfase a apropriação dos conhecimentos necessários a cada nível de ensino, fazendo correspondência interdisciplinar entre os conteúdos escolares e a realidade do entorno da escola e a vivência dos educandos. Essa frente embasa-se no que é disposto e garantido pelos instrumentos legais, quando

afirmam que 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” (BRASIL, 2002, p. 1). E se evidencia na fala do educador:

“Eu nem posso falar muito que já começa me dar um nó na garganta, já começo a ficar emocionada, pois essa questão da comunidade é bem importante e talvez esse achego que a gente sentiu dos pais (professora se emociona e chora). Tem gente ali que nem é pai de aluno, mas que foi se “aproximando” nas rifas, foi comprando pizza e tal (professora se emociona e chora) É que eu acho que essa metodologia deu voz pra essas pessoas, eles estavam sendo ouvidos [...]. Eu senti muito fortemente o apoio da comunidade com essa nova metodologia, as famílias vinham e falavam com a gente, os alunos, foi apaixonante, eu fico extremamente grata por ter participado desse processo. Foi maravilhoso, difícil, mas maravilhoso pelos resultados que a gente tem hoje”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, 2020)⁴⁹

A segunda frente, trata da formação continuada de professores, desenvolvida em duas linhas de ação e estratégias que se desdobravam em dois tempos: Tempo de Estudo (TE) e Tempo da Prática (TP) (REFOCAR, 2015a). O TE se caracterizou como a “[...] formação presencial através de estudos exposições orais, diálogos, socialização de não-aprendizagens e de referências [...]” (REFOCAR, 2015a, p. 3), com o acompanhamento direto dos coordenadores do projeto de extensão às escolas. No ano de 2015, o TE se pautou em momentos mais pontuais, com palestras, estudos coletivos para que os educadores compreendessem e conhecessem em que consistia a Educação Rural e a Educação do Campo e quais suas diferenças no processo em curso nas escolas, e no TP se tomava como base as referências do Movimento Nacional da Educação do Campo.

“[...] os grupos de estudos tinham um foco mais de compreender os fundamentos da educação do campo que era desenvolvido quando nós tínhamos formação registrada em calendário, ou quando nós nos organizávamos em momentos específicos”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, 2020)⁵⁰

O TP refere-se à extensão da formação do TE, pautado “[...] no processo de trabalho com objetivos específicos concretizados em práticas sociais e práticas escolares articuladas” (REFOCAR, 2015a, p. 3), ou seja, são as práticas sociais desenvolvidas no trabalho pedagógico, na forma de planejar o processo de ensino com metodologias que promovam a inserção da escola junto à comunidade (GHEDINI *et al.*, 2020). De tal modo, a formação se dava no acompanhamento às práticas de rearticulação das escolas, dentre elas as Trilhas

⁴⁹ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 19 de outubro de 2020.

⁵⁰ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 23 de outubro de 2020.

Escola e Família, o Inventário⁵¹ e Dossiê da Realidade e, em alguns momentos o Planejamento Coletivo Interdisciplinar.

“Os grupos de estudo desenvolveram-se em momentos pontuais com um acompanhamento direto desenvolvendo algumas propostas, lembro-me que nos reunimos pela primeira vez lá na Escola Estadual do Campo Vista Alegre para pensar, e planejar como que seriam as primeiras ações dentro desse processo. A primeira ação planejada foi as visitas às famílias. E aí a formação nesse ano de 2015, ela aconteceu mais nesse sentido, ela era pontual e de acompanhamento, sempre em relação com as práticas, tanto que nesse encontro todos que estavam presentes sugeriam questões pra serem colocadas no questionário que compôs o inventário da realidade, para irmos para as visitas. Após as visitas, realizamos um primeiro exercício com algumas disciplinas para fazer um primeiro planejamento coletivo”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, 2020)⁵²

Diante da articulação desses dois tempos, pode-se perceber que aos educadores, educandos e comunidades ficou evidente, como diz Arroyo (2012), que já havia elementos para superar o protótipo único, generalista, fragmentado e de caráter urbano de formação continuada para os educadores das escolas do campo. Ou seja, nessas movimentações os educadores passam a compreender os vínculos coletivos na produção de novas referências, criadas com mediações embasadas na legislação, com potencial para produzir identidade no Movimento Nacional da Educação do Campo e efetivar, na prática, os direitos historicamente conquistados. Isso porque, sem a produção desses vínculos não se tem prática concreta para antagonizar a forma histórica da Educação Rural, como se pode evidenciar na fala deste educador entrevistado:

“Quando eu comecei, já tinha experiência de trabalhar em outras escolas do campo, mas faço questão de colocar que eram escolas na área rural, porque elas não tinham nada da educação do campo, absolutamente nada. A única coisa que tinha do campo lá, era o prédio da escola na área rural e alunos que moravam nos entornos, mas que eram tratados como qualquer aluno da cidade, nem uma diferenciação em torno daquele aluno

⁵¹ O processo em que se produziram os Inventários da Realidade e os Dossiês, buscou diversas referências até chegar a esta possibilidade de trabalhar com o Inventário da Realidade junto a escolas que não contam com uma base de organização articulada às organizações e movimentos sociais do campo e, também com alta rotatividade de professores. Dentre as referências estão as Escolas Itinerantes do MST no Estado do Paraná, que trabalham com os Complexos de Estudo (PISTRAK, 2003, 2009), e com o Inventário da Realidade, com uma proposta radical, no sentido de suas origens. A organização dos dados seguiu a orientação do material: “Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo”, elaborado numa produção que contou com: Roseli Salette Caldart, Ceres Hadich, José Maria Tardin, Diana Daros, Marlene Sapelli, Luiz Carlos de Freitas, Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Nivia Silva e Adalberto Martins, no ano de 2016, no Instituto de Educação Josué de Castro, em Veranópolis-RS. Também utilizaram-se as referências do trabalho realizado pelo Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, situado no Grupo de Pesquisa MovCAMPO, iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Extensão denominado “Curso de Formação Continuada em Educação do Campo: reflexões sobre currículo, planejamento e práticas de ensino na modalidade do Curso de Extensão”, (CORRAL *et al.*, 2017).

⁵² Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 23 de outubro de 2020.

que tem uma realidade, uma necessidade diferente. Então, quando eu comecei a participar das formações de planejamento no Colégio Vista Alegre, deu pra perceber uma diferença muito grande no tratamento em relação ao aluno, especialmente”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, 2020)⁵³

Desse modo, pode-se analisar que o TE e TP estão imbricados em uma relação de correspondência e sustentação, ou seja, para que o TP possa ser desenvolvido, necessita do TE, pois as práticas pedagógicas com a especificidade da Modalidade da Educação Básica do Campo se constituem por meio dos estudos e análises desenvolvidos no TE. Assim, TE e TP se caracterizam como movimentações capazes de dar forma e conteúdo à esta modalidade por meio de um processo que articula o estreitamento de vínculos com a comunidade e a reorganização do trabalho pedagógico articulado com a formação continuada. Mesmo que o processo seja um tanto recente, é possível evidenciar que a relação entre TE e TP já compreendida como um fator de relevância para que as mudanças aconteçam da forma como se propõe no processo.

“Toda vez que nós nos propomos a trabalhar em qualquer situação nova do nosso dia a dia, ainda mais quando se refere a uma modalidade, nós precisamos primeiro ter o conhecimento teórico. Porque sem a parte teórica a gente não consegue fundamentar de forma adequada a nossa prática. A teoria e a prática vão gerar uma práxis que é a mudança na nossa própria metodologia, a mudança do nosso perceber e do nosso trabalhar. Então, eu acredito, que foi fundamental os dois momentos pra que a gente conseguisse trazer uma práxis condizente com a realidade da escola do campo”. (Educadores/as entrevistados/as do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, 2020)⁵⁴

Quadro 6 – Movimentações entre TE e TP na formação continuada de professores – 2015

| FORMAÇÃO CONTINUADA – 2015 | |
|--|--|
| Tempo Estudo – TE | Tempo Prática – TP |
| Conteúdos do Estudo | Prática em curso na Escola |
| Educação do Campo – Concepção e Método | Visita às Famílias dos Estudantes – I |
| O trabalho com a Escola do Campo e suas implicações | Visita às Famílias dos Estudantes – II |
| O planejamento com a Escola do Campo e Vínculos com a Comunidade | Produção do Relato de Observação das Visitas – I |
| Elaboração do Inventário da Realidade | Produção dos Planejamentos Interdisciplinares mediados pelo Dossiê |
| Elaboração Instrumento de Sistematização do Inventário da Realidade | Produção do Relato de Observação das Visitas – II |
| Estudos do Planejamento Interdisciplinar | Visita às Famílias dos Educandos – III |

Fonte: Refocar (2015c). Sistematizado pela autora.

⁵³ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 19 de outubro de 2020.

⁵⁴ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 19 de outubro de 2020.

As primeiras movimentações foram de práticas visando a inserção social da escola na comunidade: visitas dos professores às casas dos estudantes e produção do Inventário da Realidade. As visitas às famílias foi uma das formas que se encontrou para aproximar-se da realidade dos educandos, pois ao fazer o caminho inverso, professores, gestores, equipe pedagógica e agentes educacionais, puderam verificar a distância percorrida por eles até chegarem à escola e, além disso, puderam estreitar o vínculos entre escola e família (GHEDINI *et al.*, 2020b). A fala desse educador que participou do processo é contundente em relação ao que se propunha e os resultados alcançados em relação à criação de vínculos entre os diferentes sujeitos da escola, as famílias e as comunidades.

As visitas em 2015, foi bem marcante pra mim conhecer onde esses alunos moravam, eu não fazia ideia nem onde eles moravam, nem como é que era, nem as distâncias. [...] O simples fato de conhecer o aluno, o dia a dia dele, a família dele, fez com que nós funcionários, assim como os professores, tivéssemos uma maneira diferente de trabalhar com cada aluno, conhecendo a realidade dele, no campo. (Educadores entrevistados da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, 2020)⁵⁵

Na semana das visitas, os educandos receberam um questionário para levantamento de dados, uma espécie de diagnóstico que deveria ser respondido juntamente com a família. Estes dados, num outro momento, foram complementados com pesquisa sobre as fontes educativas da região, do município e principalmente da comunidade. Com estes levantamentos se organizou o instrumento do Dossiê da Realidade⁵⁶, numa dinâmica em que os professores se subdividiram em grupos para elaborar textos, tabular os dados coletados e dialogar sobre as fontes educativas mapeadas,

No calendário do ano letivo, já se estava no planejamento do terceiro trimestre e, as escolas, mesmo assim, se dispuseram a iniciar o processo que havia sido motivado pela formação em curso, portanto, uma nova forma de realizar o planejamento, denominado neste início, “de Planejamento Coletivo/Participativo”, com aproximações entre os conteúdos das diferentes disciplinas e os levantamentos do Inventário da Realidade que buscavam nessa primeira tentativa garantir “[...] a apropriação do conhecimento científico, como função social da escola” (GHEDINI; BONANIGO, 2020, p. 23). Além disso, um aspecto importante a ser ressaltado dessa sistematização “[...] é que se chegou à conclusão de que a forma como se estava trabalhando era interdisciplinar e que, a palavra “participativo”, não dava conta do

⁵⁵ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 20 de outubro de 2020.

⁵⁶ A primeira sistematização do Dossiê se deu na forma de uma apostila simples, com as tabelas de dados e poucas explicações, aos poucos foi se ampliando para uma segunda versão ampliada. O Dossiê tem como “[...] objetivo levantar, reunir e catalogar informações sobre a realidade social específica dos educandos e das suas famílias, estreitando os vínculos entre escola e comunidade” (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 67).

processo desenvolvido [...]” (GHEDINI; BONANIGO; RITTER, 2020, p. 43), por isso passa-se “[...] a utilizar a expressão “Planejamento Coletivo Interdisciplinar” e não mais “Planejamento Coletivo/Participativo” (GHEDINI; BONANIGO; RITTER, 2020, p. 43). Essa mudança se deu também por buscar na referência em curso no projeto com o Grupo de pesquisa MovCAMPO, integrado ao Laboratório de Educação do Campo da UNICENTRO, que também se utilizava desta expressão mais próxima da forma como se realizava o planejamento da escola. Nestas falas que se seguem, pode-se identificar como foi apropriada a formação continuada articulada à prática pedagógica e à prática social da escola e que, por isso, imprimia a necessidade de continuidade.

“Então, no início, o objetivo era aproximar conteúdos que eram trabalhados nas várias disciplinas daquela turma, que às vezes era trabalhado um conteúdo de ciências lá no primeiro trimestre e um conteúdo de geografia, que se aproximava, lá no terceiro. Então a gente fazia esse movimento para que os conteúdos se aproximassem naquele trimestre para que a gente pudesse otimizar o trabalho e que os conteúdos se aproximassem naquele momento para que eles não ficassem fragmentados”. (Educadores entrevistados da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, 2020)⁵⁷

Os conteúdos das DCES (PARANÁ, 2008), reorganizados, passavam a ser articulados aos conteúdos do Dossiê da Realidade e, a partir disso, os encaminhamentos metodológicos dariam conta das atividades coletivas entre as disciplinas.

“A partir do Dossiê nós tínhamos uma porção da realidade e uma fonte educativa que eram onde os nossos conteúdos se aproximavam [...]. Geralmente nós tentávamos trabalhar quanto mais disciplinas pudessem se somar a essa porção, ou essa fonte, melhor. Depois disso tínhamos uma grande atividade: os encontros das disciplinas, onde se realizava essa atividade para o término do nosso planejamento coletivo daquele ano”. (Educadores entrevistados da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, 2020)⁵⁸

Organizou-se, portanto, o que se chamou de Atividade de Encontro das Disciplinas onde se socializaram atividades coletivas realizadas. Em algumas escolas se organizou, também, um momento coletivo chamado de “Encontro com as Famílias dos Educandos e Socialização de Atividades”, que viria a ser, no ano seguinte, chamado de “Círculo de Saberes e Conhecimentos”, de forma que as turmas pudessem compartilhar o que foi produzido ao longo do trimestre. O encaminhamento metodológico com atividades coletivas gerava movimentações muito diferenciadas em relação ao que se tinha anteriormente nas práticas, de

⁵⁷ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 20 de outubro de 2020.

⁵⁸ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 20 de outubro de 2020.

modo que a formação continuada desenvolvida no TE passava a ser compreendida, à medida em que se modificavam as práticas pedagógicas.

Neste ano de 2015, apesar do curto espaço de tempo que houve para realizar a formação continuada na relação entre TE e TP, as movimentações tiveram um sentido e significado muito forte aos professores, por isso as escolas definiram dar continuidade, num “compromisso coletivo de iniciar novamente com força total no próximo ano letivo de 2016” (SANTOS, 2020, p. 430).

Em 2016, o Projeto de Formação Continuada⁵⁹ desenvolveu-se por meio de um Grupo de Estudo Permanente com encontros mensais, reunindo professores, equipe pedagógica, direção e agentes educacionais I e II⁶⁰, com o objetivo principal de “realizar um grupo de Estudos específicos da Educação e Escola do Campo articulado às necessidades de aprofundamento dos professores que atuam no processo em curso [...]” (REFOCAR, 2016, p. 6) e, também de outras escolas que desejassem desenvolver essa referência (REFOCAR, 2016).

Ao mesmo tempo, o projeto anterior que estava em curso, seguia com o acompanhamento criando ou melhorando as movimentações iniciadas no ano anterior, alternando momentos de formação continuada com as práticas de rearticulação das escolas: as Trilhas Escola e Família, o Inventário e Dossiê da Realidade e, em alguns momentos, o Planejamento Coletivo Interdisciplinar. Estabelecia-se, assim, correspondência direta entre TE e TP, pois a formação continuada contribuía com o TP, nas escolas, através do acompanhamento possibilitando um “[...] “movimento” entre a realidade da escola e do contexto onde está inserida” (REFOCAR, 2016, p. 2).

Além disso, no grupo de estudos, em 2016, buscou-se aprofundar o estudo das referências produzidas acerca do processo de emancipação da educação do campo a nível nacional “[...] que são base da Educação do Campo, assim como nas referências históricas que a constituíram e, na legislação que sustenta esta política pública” (REFOCAR, 2016 p. 3), contribuindo para “[...] o enraizamento dos processos de Educação do Campo em Escolas Públicas Convencionais do Campo da rede estadual [...]” (REFOCAR, 2016, p. 3).

⁵⁹ Neste ano, o projeto de extensão “Rearticulação da Escola do Campo na Modalidade da Educação do Campo”, teve continuidade e, se articulou a outro projeto anual, específico, para a formação continuada de professores: “Grupo de Estudos sobre Educação e Escola do Campo”.

⁶⁰ Como os encontros de estudo se davam no período noturno, buscou-se facilitar o acesso dos educadores, por isso, os estudos se deram nas dependências do Colégio Estadual Reinaldo Sass, localizado na cidade, no município de Francisco Beltrão-PR.

Quadro 7 – Movimentações entre TE e TP na formação continuada de professores – 2016

| FORMAÇÃO CONTINUADA – 2016 | |
|--|---|
| Tempo Estudo – TE | Tempo Prática – TP |
| Conteúdos do Estudo | Prática em curso na Escola |
| Abertura, construção da metodologia e cronograma de trabalho | Jornada de Saberes e Planejamento |
| Estudos dos fundamentos e métodos da Educação do Campo e Educação Rural (3 Encontros) | Trilhas Escola e Família |
| Sistematização do Estudo | Sistematização do relatório das Trilhas |
| A conversão do saber científico em saber escolar (3 Encontros) | Círculo de Saberes e Conhecimentos |
| Sistematização do Estudo | Varanda da Partilha |
| Pistrak: uma pedagogia socialista (3 Encontros) | Jornada de Saberes e Planejamento |
| Sistematização do Estudo | Trilhas Escola-Família |
| Síntese final dos estudos. Encerramento | |

Fonte: Refocar (2016). Sistematizado pela autora.

De tal modo, pode-se considerar que, durante o ano de 2016, o processo de rearticulação das Escolas Públicas do Campo, permitiu aos educadores dar continuidade e também produzir novas mediações com movimentações “para dentro” e “para fora” da escola, por meio da articulação entre TE e TP. Essas movimentações destacam-se nessa fala:

“Na verdade, com o processo mudou bastante a organização da escola porque, nós tivemos que sair de certa forma da zona de conforto. Com base nos estudos realizados, passamos a tentar fazer um trabalho voltado verdadeiramente para a Educação do Campo, para os sujeitos que nós atendemos. Então, nós começamos realizar atividades práticas, de campo, como as visitas e alguns projetos, na escola, que eram pensados durante o Grupo de Estudos. Isso mudou bastante a organização como vinha sendo, o conhecimento, nessas formações, fez a nossa prática mudar bastante, também”. (Educadores entrevistados da Escola Estadual do Campo Tancredo Neves, 2020)⁶¹

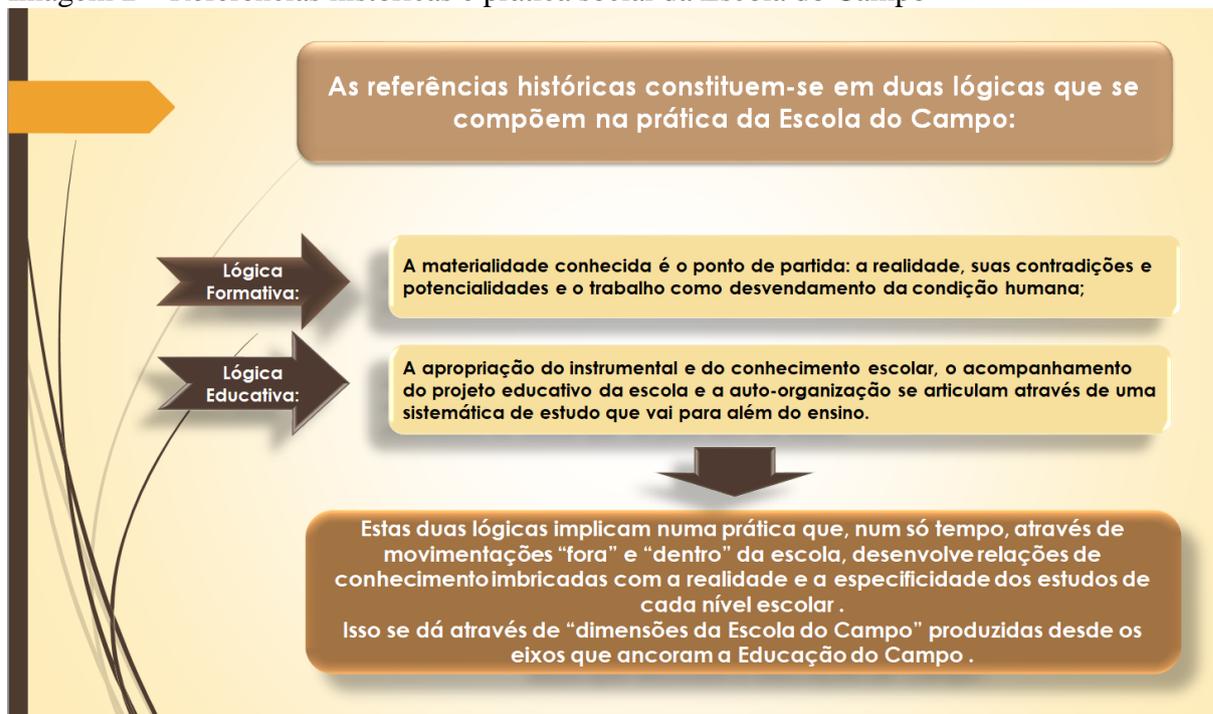
Conforme Ghedini (2017), essas movimentações se constituem em duas lógicas: a formativa e a educativa (formativo-educativa), que se materializaram no percurso histórico do projeto educativo dos MSP e na concretude de suas escolas, por isso compõem o projeto educativo da Educação do Campo. Isso porque, a educação é uma dimensão da formação humana e pode se orientar por diversos sentidos, dependendo das mediações colocadas em curso nos espaços que a movem, neste caso, a lógica formativo-educativa é uma referência às Escolas Públicas do Campo.

⁶¹ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 20 de outubro de 2020.

A Educação do Campo como processo reitera a lógica que a engendrou e as movimentações que a constituíram: os sujeitos a partir da concretude de sua existência, a luta dos MSP e Organizações Populares, as referências de formação da Educação Popular, as dimensões formativo-educativas produzidas nas Escolas dos Acampamentos e Assentamentos e na Escola dos Movimentos Sociais Populares, sustentando-se na síntese compreendida como um projeto educativo dos MSP. Na atualidade, continua “fazendo-se” mesmo nas disputas de projetos no campo brasileiro (GHEDINI, 2017, p. 292).

A lógica formativa se compõe das movimentações materiais e simbólicas que tratam da realidade, a qual é considerada como ponto de partida, pois suas contradições e potencialidades permitem produzir novas subjetividades (GHEDINI, 2017). A lógica educativa se refere às movimentações relacionadas à função específica da escola no trato do conhecimento escolar e, também, do “[...] acompanhamento ao projeto educativo articulando-se à auto-organização dos estudantes, através de um instrumental metodológico próprio que privilegia o estudo como um processo que vai além do ensino” (GHEDINI, 2017, p. 290).

Imagem 2 – Referências históricas e prática social da Escola do Campo



Fonte: Ghedini (2017, p. 291).

De acordo com a síntese da autora, as lógicas formativo-educativas:

[...] implicam em uma prática que, em um só tempo através de movimentações “fora” e “dentro” da escola desenvolve relações de conhecimento imbricadas com a realidade e a especificidade dos estudos de cada nível escolar. Isso se dá através de “dimensões da Escola do Campo” produzidas desde os eixos que ancoram a Educação do Campo (GHEDINI, 2017, p. 290).

Entretanto, é relevante salientar que essas movimentações, somente ocorrem quando materializadas num instrumental metodológico que possibilite estabelecer relações entre o conteúdo escolar e a vivência social dos sujeitos para que assim, a especificidade que vai além da educação escolar, possa construir ou reconstruir vínculos sociais (GHEDINI, 2020). Ou seja, a “[...] formação continuada, ela deu a base teórica e metodológica para nos aprimorarmos e trazer para a realidade da nossa prática docente” (Professores entrevistados do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, 2020)⁶². É o que se pode constatar, também, nessa fala:

“Eu tenho 26 anos de escola do município e, grande parte desse tempo, em gestão, também, então, eu via a escola como um espaço de construção de saber, de partilha, mas eu achava que era algo assim: eu me formei na faculdade, estudei, vou para escola repassar o que aprendi, pronto, e a nota vai para o boletim e, pronto. Na Escola do Campo, através da formação continuada desenvolvida pelo Grupo de Estudo e pelas práticas, eu tive que me despir de tudo isso e me vestir com as características daquela comunidade escolar. Porque a escola do campo é muito mais do que isso, ela é a escola do pai, ela é da mãe, ela é do filho, ela é do irmão, ela é daquele vizinho que não tem mais filhos ali, ela é da própria comunidade. E a formação me trouxe isso, essa visão de escola aberta, de escolas de mão dadas com a comunidade, de escola coletiva”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, 2020)⁶³

Organizados com esta compreensão, em 2016 foram produzidas mediações que passaram a caracterizar um instrumental metodológico no trabalho com as escolas que faziam parte do processo de rearticulação, instrumental este que tomava forma desde as necessidades e potencialidades presentes em cada uma das escolas. As movimentações produzidas “para dentro” da escola, relacionadas ao ensino, teceram o Planejamento Coletivo Interdisciplinar, a auto-organização dos estudantes para o estudo e o Círculos de Saberes e Conhecimento.

O Planejamento Coletivo Interdisciplinar, havia se iniciado timidamente em 2015 e, passa agora, a organizar-se em duas etapas: a primeira compreende a forma com que os conteúdos, conceitos e metodologias são organizados, a partir do Plano de Trabalho Docente

⁶² Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 19 de outubro de 2020.

⁶³ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 19 de outubro de 2020.

(PDT), elaborado com as disciplinas: Movimentações para “dentro” da escola (GHEDINI *et al.*, 2020). A segunda se refere à aproximação desses conteúdos a uma Porção da Realidade do Dossiê e, após essa aproximação, se desenvolvem os encaminhamentos metodológicos de forma interdisciplinar: Movimentações para “fora” da escola (GHEDINI *et al.*, 2020).

Dessa maneira, para a elaboração do Planejamento Coletivo Interdisciplinar, os educadores fazem o exercício de analisar os conteúdos e conceitos presentes no PTD, e verificar quais conteúdos se aproximam, juntamente com as fontes educativas e Porções da Realidade do Dossiê. Entretanto, nesse exercício, não se trata de “encaixar” as disciplinas, adequando uma a outra mas, sim, de potencializar o processo de ensino por meio da catalisação de conceitos, utilizando-os, dessa maneira, como ferramentas de conhecimento articulado a materialidade histórica, social e cultural presente na escola do campo.

“Eu nunca tinha trabalhado dessa forma, não conhecia o planejamento coletivo. Então no começo não foi fácil para se desprender da nossa caixinha, pois na verdade, o objetivo era aproximar conteúdos que eram trabalhados nas várias disciplinas daquela turma, que às vezes era trabalhado um conteúdo de ciências lá no primeiro trimestre e um conteúdo de geografia, que se aproximava, lá no terceiro. Então a gente fazia esse movimento dos conteúdos e buscava aproximar os conceitos que se aproximavam naquele trimestre, para que pudéssemos otimizar o trabalho para que eles não ficassem fragmentados. A partir disso, buscávamos uma fonte educativa e nela uma porção da realidade que se aproximasse dos nossos conteúdos”. (Educadores entrevistados da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, 2020)⁶⁴

Imagem 3 – Planejamento coletivo interdisciplinar

| Planejamento Coletivo Interdisciplinar | | | | | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|-------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|-----------|
| Movimentações para “dentro” da escola | | | | Movimentações para “fora” da escola | | | |
| Disciplinas | Conteúdos | Conceitos | Objetivos | Porção da Realidade | Encaminhamento Metodológico | Atividade de Encontro das Disciplinas | Avaliação |
| | | | | | | | |

Fonte: Ghedini e Berté (2018, p. 24).

Na entrevista, esta professora, ao referir-se a esta forma de planejar, relembra e inicia gracejando, uma vez que planejar coletivamente e, ainda, realizar atividades na turma articulando o estudo e o ensino, era algo muito desafiador.

⁶⁴ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 20 de outubro de 2020.

“Esse foi doído, né?! [...] Na verdade eu não sei, mas na minha percepção pessoal acho que no começo a gente não entendia realmente o que era planejar coletivamente, a gente estava tentando fazer um planejamento multidisciplinar, cada um tentando fazer a sua disciplina mas, às vezes não integrando ela com as outras [...] e, com o passar das formações, quanto mais a gente entendia, mais o processo fazia sentido. [...] A gente foi percebendo que na vida nada é separado, mas porque estávamos tratando como separado, antes? Demorou um pouco, pra nós, como professores, internalizarmos esse processo”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, 2020)⁶⁵

Cada escola foi adotando uma maneira de produzir o Planejamento Coletivo Interdisciplinar diante de suas especificidades, buscando sempre articular o TP com as referências abordadas no TE. Isso porque, por mais que esse instrumental metodológico possuísse os mesmos objetivos, ele não poderia ser meramente reproduzido, necessitava ser construído em cada escola, a partir de um processo coletivo desenvolvido com todos os professores, porque estava implicada, ali, uma identidade específica de cada escola.

Esse movimento foi se articulando durante a formação continuada com a integração entre TE e TP, como pode ser evidenciado na presente fala:

“A gente tentava às vezes fazer meio que uma colinha: “Vamos fazer assim aqui no Colégio Vista Alegre”. Quando chegávamos à Escola do Pinhalzinho, pensávamos: “Lá nós vamos fazer assim, vamos fazer aqui também”, não dava certo! Parece que cada escola possuía uma particularidade, por isso cada professor ali “casava o conteúdo” de um jeito diferente, e por isso não dava certo, as colas das apresentações e de junção, não davam certo! É muita afinidade de professor para professor também, porque, quanto mais afinidade a gente tinha [...], mais a gente queria juntar nossa disciplina. [...] porque cada um vai fazer a sua parte”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, 2020)⁶⁶

Além disso, o Planejamento Coletivo Interdisciplinar, teve um papel preponderante para dar forma à coletividade dos educadores, pois, ao se articular com potência as duas movimentações: “para dentro” e “para fora”, da escola, também se buscava “[...] aproximar de forma concreta o conhecimento (conteúdos e conceitos) da materialidade, da existência dos sujeitos [...]” (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 24). Isso demandou maior cooperação, principalmente no que se refere à troca de experiências entre os educadores, para conseguirem colocá-lo em prática, como enfatiza nessa fala:

“E como é importante esse momento do planejamento coletivo, são nesses momentos que você entra em contato com outros professores, que têm outras experiências relacionadas a diversas coisas, pode ser da avaliação, pode ser a forma de trabalhar em sala de aula,

⁶⁵ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 19 de outubro de 2020.

⁶⁶ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 19 de outubro de 2020.

ou de como trabalhar com determinado aluno. [...] O planejamento coletivo estreitou as relações do trabalho em equipe, onde um auxilia o outro, rompendo com os paradigmas que antes existiam, porque querendo ou não, nós acabamos trabalhando dentro da nossa caixinha”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, 2020)⁶⁷

O acompanhamento direto em cada escola foi fundamental para realizar o Planejamento Coletivo Interdisciplinar, pois nesta prática estão imbricadas as duas movimentações e se envolvem diferentes elementos que necessitam ser articulados: na movimentação “para dentro” da escola, a partir do ensino do conhecimento historicamente sistematizado, buscava-se aproximar as disciplinas a partir das (DCEs) por meio dos conteúdos e conceitos de forma interdisciplinar (GHEDINI; BERTÉ, 2018). Com a movimentação “para fora” da escola, por meio do Inventário da realidade, “se encontra uma Fonte Educativa e uma porção da realidade que catalisa os conteúdos e conceitos pela materialidade dos sujeitos” (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 24).

“Nós encontramos muitas dificuldades no início, mas tendo o apoio, o amparo do pessoal da REFOCAR, iluminou os nossos caminhos para fazer o planejamento coletivo interdisciplinar, e colocá-lo em prática. A formação nesse momento foi fundamental, porque sem ela nosso trabalho não ia ter rumo”. (Educadores entrevistados da Escola Estadual do Campo Tancredo Neves, 2020)⁶⁸

Nas movimentações “para dentro” da escola, passou-se a trabalhar com a auto-organização dos estudantes para o estudo, tomando como base referências de escolas e processos do Movimento Nacional da Educação do Campo e, também de outras escolas e espaços educativos que desenvolvem esta referência⁶⁹. No caso destas escolas, se efetivou na perspectiva do estudo e ensino, por meio de uma relação de corresponsabilidade entre professor e aluno, “onde ensino e estudo façam parte de um mesmo processo para a aprendizagem” (GHEDINI *et al.*, 2020b, p. 393).

⁶⁷ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 23 de outubro de 2020.

⁶⁸ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 20 de outubro de 2020.

⁶⁹ A auto-organização dos estudantes como um processo que procura romper com a passividade da escola convencional que, historicamente, não potencializa práticas educativas nas quais os alunos se envolvam com a construção de experiências de organização social de trabalhos e atividades escolares, para além das aprendizagens dos conteúdos previstos e ensinados pelos professores. Os princípios da auto-organização potencializam práticas educativas que acrescentam responsabilidade, cooperação, sociabilidade, solidariedade, vida coletiva etc. entre os estudantes, professores, escola e comunidade, como princípios a serem valorizados e que são tão negligenciados na sociedade. Estas referências podem ser encontradas em processo de educação e escolas como da Escola da Ponte, Escolas Itinerantes no Paraná, Casas Familiares Rurais, Escolas Famílias Agrícolas entre outros (FREITAS *et al.*, 2013; Pistrak, 2003; Pistrak, 2009; Paraná, 2006; Pacheco, 2011) (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020, p. 38).

“A questão da autonomia desses alunos [...], eles sempre foram bastante dependentes na questão de tomada de decisão e então a partir do desenvolvimento dessas atividades, com o envolvimento deles, eles ficaram mais ativos [...]. Nós sentimos um processo de humanização neles, era visível, a questão deles se preocuparem com a questão do outro e o próprio senso crítico”. (Educadores entrevistados da Escola Estadual do Campo Tancredo Neves, 2020)⁷⁰

Outra mediação importante foi o Círculo de Saberes e Conhecimento, o qual se organiza com os resultados do trabalho realizado em sala de aula na Atividade de Encontro das Disciplinas, do Planejamento Coletivo Interdisciplinar. Os professores, nos grupos das disciplinas, elencam, de forma coletiva, os conteúdos a serem ministrados no trimestre e reconhecem os “pontos de encontro”, que “quando tratados nas movimentações metodológicas passam a se chamar Atividade de Encontro das Disciplinas” (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 74). Esta movimentação exige diálogo e compreensão de diversos aspectos interdisciplinares e compreensão da realidade trazida no Dossiê, o que contribui para sua formação. Ao final de cada trimestre de ensino-estudo, as turmas decidem por meio do coletivo dos educandos, qual Atividade de Encontro das Disciplinas será socializada, levando em conta o seu potencial interdisciplinar (GHEDINI; BERTÉ, 2018).

Criava-se essa expectativa do dia do círculo de saberes, o trabalho coletivo e o envolvimento dos alunos era muito grande para esse grande encontro, que é uma grande festa que nós temos na escola, porque eles iam em busca para apresentar aquilo que eles estavam estudando. Em alguns encontros nós esperávamos também a presença da família, e partilhávamos o alimento/a comida, alguns alunos traziam, em outros momentos nós fazíamos um lanche diferente. Com certeza, esse momento mudou muito a nossa prática pedagógica”. (Educadores entrevistados da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, 2020)⁷¹

Nesse sentido, no que se refere à formação continuada, as movimentações “para dentro” da escola estabelecem correspondência com o processo de ensino, ou seja, com a apropriação do conhecimento escolar. Nesta relação está imbricada a dimensão formativo-educativa, bem como, o que se aponta na Resolução CNE/CEB/2002 (BRASIL, 2002) e no Decreto n.º 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que indicam a processos de educação do campo, a valorização da identidade da escola, por meio de projetos pedagógicos, que contemplam a diversidade do campo em seus diferentes aspectos, como também, conteúdos e metodologias adequadas as especificidades e necessidades dos alunos do campo, isso inclui a adequação do calendário escolar. Para Munarim (2008), a educação escolar do campo “[...] há de ser, pois,

⁷⁰ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 20 de outubro de 2020.

⁷¹ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 20 de outubro de 2020.

num só tempo, universal e condizente com as diversidades étnico-culturais, de trabalho e produção da existência” (MUNARIM, 2008, p. 59).

Já as movimentações “para fora” da escola, imbricadas à realidade, se tornaram concretas nas Trilhas Escola e Família, no Inventário, no Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola e nas Varandas de Partilha.

As Trilhas Escola e Família iniciaram em 2015, como “Visita às Famílias”, também desenvolvido em 2016, com base nas movimentações “para fora” da escola, a fim de repensar o trabalho pedagógico a partir dos vínculos estabelecidos para ampliar a dimensão da ação pedagógica específica da escola (GHEDINI *et al.*, 2020b).

“Tudo começou pelas visitas, a gente passou a conhecer a realidade dos nossos alunos. Muitas vezes nós tínhamos uma visão que acabava julgando, ou então, sendo injusto com o aluno e a partir do momento que a gente foi realizar essas visitas, dialogar com as famílias, conhecer a realidade deles, mudou muito a nossa visão, a forma de compreendê-los e lidar com eles”. (Educadores entrevistados da Escola Estadual do Campo Tancredo Neves, 2020)⁷²

As Trilhas Escola e Família foram também uma prática importante na formação dos professores, pelo contato com as pessoas das famílias e a realidade social dos educandos que frequentam a escola (GHEDINI *et al.*, 2020b), pois, se produzem novos sentidos em relação aos educandos, suas famílias e o lugar onde se insere esta escola, fortalecendo os vínculos, o que se evidencia também nessa fala:

“As visitas foram extremamente formativas porque elas mudam o olhar, a conduta, o jeito de pensar, a forma de ver os nossos alunos e isso altera o vínculo deles conosco também, então eu acho que são esses vários espaços que a gente tem ali dentro da escola que contribui para esse processo formativo”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, 2020)⁷³

Ainda nas movimentações “para fora” da escola, tem-se o Inventário da Realidade⁷⁴ que, imbricado à formação continuada de professores, integrou as primeiras ações ainda no

⁷² Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 20 de outubro de 2020.

⁷³ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 23 de outubro de 2020.

⁷⁴ O Instrumento Inventário da Realidade vem sendo desenvolvido em diferentes experiências do país, sendo recriado em de acordo com as necessidades e realidades que se apresentam isso porque “ao longo das referências em Educação do Campo foram várias as formas utilizadas para alcançar movimentações “para fora” da escola, dentre elas: os temas geradores na perspectiva freireana, o tempo (e espaço) comunidade no Sistema de Alternância, os Eixos Temáticos, os Projetos de Vida entre outros. No ano de 2006, as DCEs da Educação do Campo, retomam a importância de que, no trato do conhecimento, a escola leve em conta a realidade em que se insere: “Os saberes escolares localizam-se em dois planos: os saberes da experiência trazida pelos alunos”. Os saberes da experiência trazida pelos professores, somados aos específicos de cada área e aos gerais. Para que se efetive a valorização da cultura dos povos do campo na escola, é necessário repensar a organização dos saberes escolares” (SEED, 2006, p. 37). Em várias escolas esta dimensão passou

segundo semestre de 2015, tendo continuidade em todos os anos seguintes. O Inventário da Realidade foi atrelado ao TE, pois “a elaboração deste [...] necessita de um estudo anterior para compreender o que pode ser tratado como realidade (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 67). O grupo permanente de estudo, nesse sentido foi fundamental, dentre outras coisas, para estudar a legislação da educação do campo, criando condições de articular as ações necessárias por meio de um coletivo capaz de registrar a realidade dos entornos da escola. Nesse sentido, “todos da escola sugeriam questões para serem colocadas no questionário, nós elaboramos esse questionário, que é o inventário da realidade e fomos para as visitas” (Educadores/as entrevistados/asdo Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, 2020)⁷⁵.

A realização do Inventário da Realidade e, concomitante, o Dossiê, foi fundamental para que os educadores conhecessem a realidade histórica, social e cultural das comunidades dos entornos da escola, as famílias e seus modos de vida, as formas de trabalho e expressões culturais, um forte potencial formativo tanto no levantamento e organização dos dados como na integração ao processo de ensino, como destaca essa fala:

“Tudo isso do inventário da realidade faz com que o trabalho do professor em sala de aula ele seja mais significativo, e que ele consiga aproximar aqueles conteúdos da realidade dos alunos aos conteúdos propostos no currículo, para que eles vejam que é possível crescer, avançar no sentido de formação intelectual, pessoal, emocional enfim pelos conteúdos. Mas que também percebam que esses conteúdos estão ali, no dia a dia na vida deles”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, 2020)⁷⁶

a fazer parte como mediação pedagógica articulando o conhecimento escolar aos saberes específicos das comunidades. Mais recentemente, houve uma aproximação da referência das Escolas Itinerantes do MST no estado do Paraná, que trabalham com os Complexos de Estudo (PISTRAK, 2003; 2009), e também com o Inventário da Realidade, com uma proposta radical, no sentido de suas origens. No ano de 2016, no Seminário “Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo”, realizado em Veranópolis-RS, no Instituto de Educação Josué de Castro, organizou-se um material intitulado “Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo”, com a orientação de que se fizessem experimentações na prática das escolas para dar continuidade a este guia como uma construção coletiva. (Participaram desta elaboração: Roseli Salete Caldart, Ceres Hadich, José Maria Tardin, Diana Daros, Marlene Sapelli, Luiz Carlos de Freitas, Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Nivia Silva e Adalberto Martins). O processo em curso neste projeto permanente de extensão articula sentidos e significados destas referências, contudo, num primeiro momento, no ano de 2015, optou-se por uma forma simples de diagnóstico/inventário produzida no contexto das escolas. Apostou-se que, criar condições para compreender e alcançar a realidade dos entornos da escola pelos próprios sujeitos parte desta instituição seria uma movimentação importante para o início deste processo, é por isso que se inicia com um diagnóstico simples. Depois de dois anos de percurso, passou-se a utilizar o material sistematizado como “Guia Metodológico para uso nas escolas do campo”, com adaptações de acordo com a região e com o processo em curso nas escolas durante os últimos três anos do projeto (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020, p. 38-39).

⁷⁵ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 23 de outubro de 2020.

⁷⁶ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 23 de outubro de 2020.

Outro instrumento importante, desenvolvido no ano de 2016, foram as Varandas de Partilha⁷⁷, que foi criada a partir de momentos que já aconteciam na escola, como: festas, cafés e reuniões específicas para entregas de notas, gincanas entre outros (GHEDINI *et al.*, 2020a).

Pensou-se em uma palavra que tivesse sentido para os povos que vivem no campo e a lembrança se deu a partir das vivências: a varanda, onde todos sentam, conversam e são bem vindos quando chegam às casas destas famílias, assim nomeou-se a partir da junção de duas expressões muito caras e muito próximas da vida do campo (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020, p. 63).

As Varandas de Partilha criam a possibilidade dos familiares dos alunos, assim como outras pessoas da comunidade, por meio das produções do trimestre que estão expostas e, sobre as quais se pode dialogar com os professores das turmas e ouvir as apresentações dos alunos (filhos e filhas), compreenderem o trabalho realizado na escola pública do campo.

“Eu acho que algo que chama bastante atenção é a Varanda que ali está sendo exposto basicamente o resultado de tudo que foi desenvolvido. É algo que eu espero sempre com muita expectativa. Mas eu penso que tudo isso foi possível graças a esse trabalho, essas formações”. (Educadores entrevistados da Escola Estadual do Campo Tancredo Neves, 2020)⁷⁸

Na relação com a formação continuada, as movimentações “para fora” da escola por meio dos Tempos, Espaços e Instrumental Metodológico, tratam da realidade e da identidade da escola do campo, vinculadas à dimensão cultural dos sujeitos que compõem a escola do campo. Alcança-se, dessa maneira, a lógica formativo-educativa, própria dos processos que se dão na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo, que na prática das escolas se articula às perspectivas das políticas públicas, nesse caso, diretamente, à Resolução CNE/CEB/2002 (BRASIL, 2002) e ao Decreto n.º 7.352/2010 (BRASIL, 2010), quando destacam que a identidade da escola do campo é definida a partir da integração entre escola, comunidade em seus aspectos em “sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010, p. 1).

Essas duas movimentações “para dentro” e “para fora” compõem a forma e o conteúdo da formação de professores imbricadas ao TP e TE, em correspondência com as referências

⁷⁷ As Varandas de Partilha das Varandas de Partilha, caracteriza-se como um espaço organizado a cada trimestre, ou semestre, para que os estudantes possam partilhar ações culturais, de estudo e de trabalho desenvolvidos. Trata-se de um momento de integração entre escola, família e comunidade fortalecendo assim os vínculos com a comunidade escolar.

⁷⁸ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 20 de outubro de 2020.

produzidas no Movimento Nacional da Educação do Campo e em processos de políticas públicas. Deste modo, tais mediações possibilitam aos professores conhecerem a realidade social e cultural de seus educandos, empenhando-se em estratégias de trabalho que diminuam a distância entre as práticas da escola rural e o que se propõe como sua transformação em escola pública do campo.

Contudo, torna-se relevante destacar que a formação continuada desenvolvida, parte da contradição entre o que está garantido na legislação e o que está sendo desenvolvido, pois no Decreto n.º 7.352/2010 (BRASIL, 2010), em seu artigo quarto, define-se que cabe a União, estados e municípios garantir essa formação específica, ação esta não diretamente contemplada na instância do Estado e que, por sua vez, conta com outras parcerias para viabilizar-se mesmo diante das necessidades das escolas no que se refere à especificidade da Educação do Campo.

Entretanto, mesmo diante dessas contradições, no ano de 2017, o projeto de extensão se amplia para outras escolas e, passam a integrar o projeto as Escolas Estaduais do Campo Tancredo Neves, Regente Feijó e Marechal Deodoro, do município de Verê-PR.

“Então, o nosso trabalho das Escolas do Campo, aqui de Verê, ele é recente [...] começamos em 2017, esse trabalho em parceria com a Unioeste. Passou a ser realizado depois que as diretoras das três escolas: Escola Tancredo Neves que é a nossa escola [...] Escola Marechal Deodoro e a Escola Regente Feijó, conversaram com os coordenadores do Projeto de extensão a respeito desse trabalho, juntamente com a Universidade [...] foi aí que nós começamos a estudar, a participar dos encontros de formação para [...] entrar nesse processo de rearticulação das Escolas do Campo”. (Educadores entrevistados da Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro, 2020)⁷⁹

A formação continuada, nos tempos TE e TP, passa a ser um espaço fundamental na compreensão das mediações e sua sistematização, e vai ressignificando as práticas da Escola Rural, que de acordo com Munarim (2008), trata-se de *“fragmentos da educação escolar urbana introduzidos no meio rural”* (MUNARIM, 2008, p. 3), ou seja, são práticas centralizadas e generalizadas que desconsideram a diversidade e principalmente a especificidade dos povos do campo (MUNARIM, 2008). Dessa maneira, compreende-se que a formação continuada desenvolvida com esta metodologia, no contexto de Escolas Públicas do Campo, se insere neste Movimento Nacional “[...] pela renovação da qualidade pedagógica e política da até aqui chamada Educação Rural” (MUNARIM, 2011, p. 1).

Com ampliação do número de escolas e a continuidade do trabalho com os tempos, espaços e instrumental metodológico, a formação continuada desenvolvida do ano de 2017,

⁷⁹ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 21 de outubro de 2020.

contou com momentos de Mística que se propunham a articular uma simbologia relacionada ao Movimento Nacional da Educação do Campo, com a realidade das escolas que vinha sendo transformada. As escolas fizeram desenhos no formato de mandala que foi se compondo ao longe de cada um dos encontros com sementes produzidas pelas famílias dos educandos, expressando as relações da escola com o campo e o modo de vida das famílias⁸⁰. Depois dos dez encontros de estudo, realizados durante o ano de 2017, as mandalas ficaram prontas e foram fixadas em um lugar de destaque na escola, como símbolo da rearticulação da escola com o processo do Movimento Nacional da Educação do Campo pelas movimentações em curso.

Uma dimensão importante na formação continuada realizada no Grupo Permanente de Estudos, deste ano, foi a sistematização dos “Mapas de Conteúdos e Conceitos”, eu se deu alternando momentos de estudo dos referenciais teórico-metodológicos que embasavam esta forma de tratar o planejamento e momentos em que, por grupo de disciplinas, os educadores trabalhavam a partir das DCES (PARANÁ, 2008) e dos PTDs, reorganizando os conteúdos na forma de “mapas” e, o que era mais desafiador, compreender e dialogar sobre os conceitos de cada conteúdo, como destaca esse educador/a.

“Foi na formação continuada que foram elaborados os mapas de conteúdos e conceitos, para isso nos reuníamos por disciplinas e lá, cada disciplina, pela análise dos livros didáticos, pelas leituras, nós elencávamos o conteúdo básico, e a partir do conteúdo básico quais os conceitos precisávamos ensinar para compreensão daquele conteúdo básico. Então, no primeiro momento foi muito difícil para nós compreendermos o que realmente era um conceito e qual conceito era necessário ensinar para que nossos alunos aprendessem, o que é uma equação, por exemplo [...] então até chegar nessa noção não foi fácil”. (Educadores entrevistados da Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro, 2020)⁸¹

Assim, aos conteúdos estruturantes, básicos, específicos se acrescentaram os conceitos de cada conteúdo, tal como já estavam registrados nos PTDs. Em diversos momentos de estudos, nos grupos de trabalho por disciplinas, os professores foram desenvolvendo os “mapas” representados por infográficos denominados “Mapa de Conteúdos e Conceitos”. Para complementar essas movimentações entre TE e TP, no ano de 2017, é finalizada a sistematização das práticas que estavam em curso com as escolas, no ano anterior.

⁸⁰ Esta mandala foi feita sobre um painel de madeira para que depois de pronta, pudesse ser fixada. Os educadores vinham direto do turno vespertino de seus municípios, para a formação no Grupo de Estudos em Francisco Beltrão, por conta disso, se organizava um lanche e, à medida que cada grupo chegava, alguns de alimentavam e outros trabalhava na colagem das sementes nas mandalas, que eram guardados sempre no mesmo lugar onde se realizava o Grupo de Estudos.

⁸¹ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 21 de outubro de 2020.

No ano de 2018⁸², em diálogo com as equipes diretivas das escolas e com os próprios educadores participantes do TE, a mística da formação continuada foi “sobre a constituição e a história da Escola da Comunidade e das Escolinhas que havia ao redor e que compuseram esta escola” (REFOCAR, 2018b, p. 1), isso porque o processo de fortalecimento propõe diferentes estratégias articuladas entre TE e TP para dar curso a rearticulação alcançaria as comunidades dos entornos da escola (LUEDKE *et al.*, 2020). Dessa maneira, essa atividade teve como objetivo “[...] aproximar os adolescentes do contexto histórico e das circunstâncias específicas que estavam dadas no momento de criação e instalação da escola que frequentavam [...] (LUEDKE *et al.*, 2020, p. 138). Este trabalho foi registrado ao longo dos encontros do Grupo de Estudos e, quando se realizou o I Enepuc, foi feita uma exposição dos painéis de todas as escolas e de grande parte das escolinhas que ali forma nucleadas, com os registros escritos e de fotos. Posteriormente, estes registros compuseram um capítulo de uma coletânea de trabalhos sobre o processo de rearticulação das Escolas Públicas do Campo de 2015-2020.⁸³

O conteúdo do Grupo de Estudos deste ano de 2018 foi um estudo geral sobre o Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola, que priorizou a região Sudoeste do Paraná, a fim de “[...] que os professores e funcionários tivessem acesso ao conteúdo científico do campo, da agricultura, da cultura, do trabalho, da história da comunidade, do município e da região”⁸⁴ (REFOCAR, 2018b, p. 1). Nas escolas continuava-se com o desenvolvimento dos tempos, espaços e instrumental metodológico e cada escola possuía um cronograma próprio, levando-se em conta suas necessidades e potencialidades, articuladas à realidade local.

⁸² Em 2018, os encontros referentes à formação continuada desenvolvida pelo TE no projeto de extensão passam a ser realizados na Uniãoeste, com o objetivo de aproximar os educadores deste espaço.

⁸³ Este registro pode ser encontrado no capítulo quatro da coletânea: LUEDKE, Ana Marieli dos Santos et al. Educação do campo e historiografia das escolas públicas do campo do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão. In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, C. A. **Educação do Campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí, Paco Editorial, 2020, p.137-172.

⁸⁴ Para o estudo Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola foi feita uma parceria com o professor Dr. Paulo Mayer da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) campus de Irapuaçu do Sul-PR e outros profissionais da Uniãoeste e também e da ASSESOAR.

Quadro 8 – Movimentações entre Tempo Estudo e Tempo Prática na formação continuada de professores – 2018

| FORMAÇÃO CONTINUADA – 2018 | |
|--|------------------------------------|
| Tempo Estudo – TE | Tempo Prática – TP |
| Assunto | Assunto |
| Educação Rural e Educação do Campo; Escolas Públicas do Campo e Planejamento – Inventário e Dossiês das Escolas do Campo. | Jornada de Saberes e Planejamento |
| Colóquio: Precisamos falar de Violência e Liberdades Democráticas: Brasil em Tempos de Ofensiva neoliberal e crise democrática. | Trilhas Escola-Família |
| Aspectos históricos da Educação no Sudoeste e historiografia das escolas no município e nas comunidades. | Círculo de Saberes e Conhecimentos |
| Agroecossistemas e agroecologia – de modo geral – e como se formam e qual a situação na região sudoeste do Paraná. | Jornada de Saberes e Planejamento |
| Associativismo, cooperativismo de crédito e de produção, agroindústrias, associações e outras iniciativas da agricultura familiar na região sudoeste do Paraná. | Varanda da Partilha |
| Biodiversidade, biomas, águas, solos florestas, fauna e flora na região sudoeste do Paraná. | Trilhas Escola-Família |
| Agroflorestas, manejo dos solos e água – cuidados e cultivos. | Círculo de Saberes e Conhecimentos |
| Produção do percurso historiográfico das “escolinhas” que compõem cada uma das escolas participantes do processo. | Trilhas Escola-Família |
| Encontro de Confraternização e trocas sobre os processos do ano de 2018. | |

Fonte: Refocar (2018). Sistematizado pela autora.

Este programa de estudo vai ser posteriormente formalizado como um dos grupos de estudos permanente sobre os principais aspectos do conteúdo do Dossiê das Escolas Públicas do campo da região sudoeste do estado. Além disso, 2018, foi o último ano que contou com o TE coletivo, ou seja, realizado com todos os educadores integrados as escolas pertencentes ao projeto de extensão, isso porque a formação continuada passa a ter novos desdobramentos, ampliando, assim, o seu horizonte.

3.2 A REFOCAR – Rede de Formação de Educadores pelo Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo: Caminhos de Conhecimento e Resistência

No Estado do Paraná, no sistema estadual de educação, tem-se um contexto de rotatividade de professores que alcança as Escolas Públicas do Campo, ocasionado pelo

Processo Seletivo Simplificado (PSS)⁸⁵, uma contradição do campo educacional da atualidade no estado, que impõe condições desafiadoras para a organização do quadro de professores e sua atuação na escola. No caso específico da escola pública do campo, a falta de um contrato permanente fragmenta as relações e atrapalha a criação de vínculos dos educadores com seu espaço de trabalho porque, normalmente, a cada final de ano letivo têm que deixar a instituição, rompendo com os vínculos e a identidade construída em torno da comunidade escolar e também do processo de rearticulação das (GHEDINI, 2020). Era recorrente, neste período, a queixa dos professores “[...] por terem que deixar a escola e o processo construído depois de um tempo trabalhando nesta perspectiva, pois na escolha de aulas, eram encaminhados a outras escolas” (REFOCAR, 2017, p. 3).

Já havia a constatação de que esta lógica, nas Escolas Públicas do campo, levava os professores “[...] ao desinteresse pela especificidade da escola, da comunidade e dos sujeitos que ali estudam, assim como pelos resultados de seu trabalho, pois o investimento de um ano fica “perdido” [...]” (REFOCAR, 2017, p. 2), já que a cada ano, teriam que começar tudo de novo em outra instituição. Isso era acrescido por um cenário de “[...] esvaziamento do campo e a ausência de políticas públicas que alcancem de fato as famílias que vivem no campo [...] e o fechamento de escolas [...]” (REFOCAR, 2017, p. 2), fortalecido pelo processo de nucleação. Estes fatores em conjunto, enfraqueciam a escola pública do campo, também, porque não havia um espaço que tomasse esta situação no sentido compreendê-la e tematizá-la de forma mais ampla.

No primeiro momento, não se conseguia ter uma ideia objetiva de como, ou, o que fazer, contudo, essa percepção e as reflexões e diálogos sobre, eram recorrentes, assim como a busca de soluções pois, do ponto de vista de ser uma escola pública, compreendia-se ser necessário tomá-la como política educacional e buscar encaminhamentos. Nesta lógica realizaram-se conversas com o NRE para pensar como se poderia sugerir mudanças no edital de contratação de PSS que é lançado à cada ano letivo, produzindo-se a sugestão escrita de determinada forma, ao Edital da SEED, de modo que que o trabalho de um ano numa escola, fosse critério para retornar à aquela mesma escola no ano seguinte. Esta sugestão não foi aceita, com a explicação de que, uma cláusula com este nível de engajamento do professor na escola, estaria criando vínculo empregatício, ou seja, conforme a legislação trabalhista e jurídica vigente, não seria possível.

⁸⁵ O Processo Seletivo Simplificado (PSS) é realizado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) para contratação temporária de professores, pedagogos, intérprete de libras, auxiliares de serviços gerais e técnicos administrativos. Tal processo é realizado de acordo com as normas estabelecidas por editais, os quais são publicados no site da SEED.

Foi nesse contexto de busca por compreender esta problemática e colocar-se a refletir coletivamente sobre ela, que se desvelaram outras lógicas que estavam postas nesta contradição, o que provocou reflexões tanto aos participantes do grupo de estudo permanente quanto aos coordenadores do projeto de extensão. Percebeu-se que esta rotatividade de professores, ao mesmo tempo que tirava os professores das escolas depois de um ano de estudo, trabalho e dedicação para compreender e atuar considerando a especificidade da escola pública do campo, também possibilitava que fossem para outras escolas com um entendimento maior, o que os levava a querer reproduzir nelas o que tinham vivenciado na outra escola e, também, qualificava sua prática, ainda que fosse em escolas localizadas no espaço urbano.

No período a que se refere esta pesquisa e no contexto do Projeto de Extensão, além dos aspectos acima, houve também o aumento da abrangência no trabalho com as escolas, o que leva a unificar os dois projetos de extensão⁸⁶ num único projeto. Percebia-se que era preciso criar algo que mantivesse próximos os professores que haviam estudado, desenvolvido práticas, criado vínculos no coletivo da escola e com as comunidades do entorno, assim como rearticular as escolas com referenciais que tivessem estas mesmas escolas e seus coletivos como sujeitos ativos deste processo.

Toma-se como referencial para esta formulação, um estudo do professor Antonio Munarim da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), parte de sua pesquisa de pós-doutorado, na qual desenvolve uma investigação que se articula entre a Universidade de Barcelona e o Ministério de Educação da Argentina. O trabalho traz um relato específico sobre a “experiência da Catalunha”, por meio das Zonas de Escolas Rurais (ZER), que se constituíram em uma forma de organização coletiva das escolas públicas rurais (MUNARIM, 2014), “que nasceu como atividade clandestina e de resistência dos professores rurais da região da Catalunha durante a ditadura de Franco” (MUNARIM, 2014, p. 12), para superar o isolamento, preservar a identidade catalã, como também garantir melhor qualidade à educação (MUNARIM, 2014).

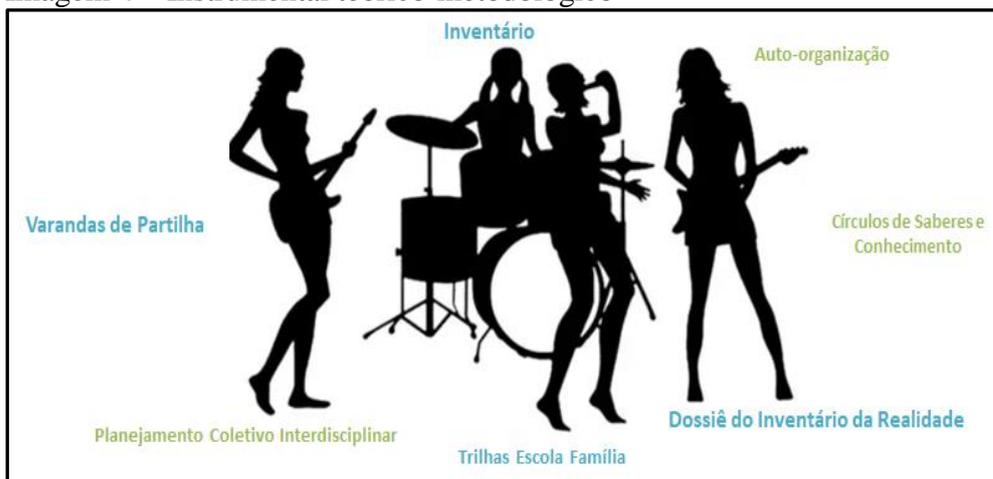
De acordo com Munarim (2014), a ZER pode ser caracterizada como uma modalidade organizativa da escola rural, ou seja, “uma organização política própria dos professores rurais [...] que assegura a eles um espaço destacado como “[...] “Movimento de Renovação Pedagógica” da Catalunha” (MUNARIM, 2014, p. 98). Esta forma organizativa permite que

⁸⁶ Os Projetos de Extensão unificados foram, respectivamente: “Rearticulação da Escola do Campo na Modalidade da Educação do Campo – 01/09/2016 a 29/03/2018” e “Grupo de Estudos sobre Educação e Escola do Campo – 01/06/2016 a 31/01/2017”.

os professores se organizem por meio de grupos de escolas rurais por proximidade física⁸⁷ para, dessa forma, planejar e executar atividades pedagógicas articuladas (MUNARIM, 2014). Dessa maneira, a ZER se caracteriza como uma prática social, que “não pode ser tomada como receita, mas pode muito bem ser contemplada como referência a outras experiências que engendram em outros contextos” (MUNARIM, 2014, p. 99).

Diante do quadro experienciado nas escolas e nas políticas educacionais a que estavam submetidas, bem como à lógica do território rural, entre 2015 a 2018, no processo que se colocou em curso pelos projetos de extensão anteriores, toma-se a história desta realização na Espanha como referência. A perspectiva foi de construir um espaço coletivo em duas dimensões principais que pudessem rearticular as escolas públicas localizadas no campo ao Movimento Nacional da Educação do Campo e, também, pela formação continuada de professores produzir um instrumental com base teórico-metodológica que tomasse a Modalidade da Educação Básica do campo como ferramenta a ser utilizada.

Imagem 4 – Instrumental teórico-metodológico



Fonte: Minha autoria (2022).

*Imagem elaborada com base na imagem Nebula Decor. Disponível em: <https://www.adesivo-de-parede-32x50cm-banda-mulheres-musica-ref-ade0312-nebula-decor/p/egcjkj6211/de/apar/>.

Esse Instrumental com base teórico-metodológica, foi tecido a partir das movimentação entre TE e TP, que como uma banda, buscava estabelecer uma harmonia, ou seja, uma regularidade para o trabalho pedagógico desenvolvido nas Escolas Públicas, objetivando assim integrar essas escolas ao Movimento Nacional da Educação do Campo.

⁸⁷ “A ZER consiste na organização de grupos de escolas rurais por proximidade física – distantes até 30 km uma da outra (MUNARIM, 2014, p. 97).

Vale considerar que essa regularidade que o Instrumental Metodológico estabelecia, considerava especificidade de cada Escola Pública do Campo, pois cada instituição possuía suas particularidades. Como enfatiza um dos educadores entrevistados:

“E trabalhando nas três escolas, [...] pude perceber que cada escola faz de um jeito, e funciona de um jeito diferente. Não adianta querer comparar cada escola tinha suas particularidades, as vezes no Colégio Estadual do Campo Vista Alegre, fluía muito bem apresentação de trabalho, coisa que Na Escola Estadual do Campo do Pinhalzinho não saía, ou, lá no Colégio Estadual do Campo Paulo Freire era totalmente diferente. As três escolas estavam no mesmo projeto, mas parece que cada uma caminhava com um passo diferente da outra, nem uma caminhava igual a outra e nem uma fazia mais ou fazia menos. A Varanda da Partilha lá no Assentamento é a coisa mais linda, mas eu sentia que lá no Vista Alegre o planejamento coletivo fluía melhor e já lá na escola do Pinhalzinho a parte exposta dos trabalhos parece era mais bonita. Então cada escola querendo ou não se diferenciava uma da outra de acordo com as particularidades”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, 2020)⁸⁸

Ao se unificar os dois projetos de extensão, o novo projeto, que passa a ser permanente, intitula-se “Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região sudoeste do Paraná na perspectiva da Educação do Campo: Rearticulação da Escola e Rede de Educadores”. Em síntese, a intencionalidade central passa ser o fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da região Sudoeste do Paraná “[...] na perspectiva da Educação do Campo através da criação e estruturação de uma rede educadores sustentada no processo de rearticulação das Escolas Públicas do Campo” (REFOCAR, 2017), por meio dos vínculos estabelecidos entre os educadores, a especificidade pedagógica e as práticas concretas desenvolvidas nas escolas (REFOCAR, 2017), como mostra seu objetivo geral.

Rearticular as escolas públicas do campo com base nas garantias legais da Educação do Campo e aprofundar o conhecimento dos professores, assim como a especificidade do trabalho docente nestas escolas, criando conteúdo e forma à Modalidade da Educação Básica do Campo, ancorando-se em uma Rede de Educadores. (REFOCAR, 2017, p. 3).

Os objetivos específicos do projeto se articulam em duas dimensões possíveis de se identificar: uma delas rearticulando as escolas públicas localizadas no campo ao Movimento Nacional da Educação do Campo, outra, tomando como base os dispositivos legais produzidos nas últimas décadas, com destaque para a Modalidade da Educação Básica do Campo, compreendida como uma ferramenta que pode ser utilizada a favor destas escolas públicas localizadas no campo, desenvolver um instrumental articulado às ferramentas legais

⁸⁸ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 19 de outubro de 2020.

que, pela experiência e apropriação de fundamentos teórico-metodológicos e pela prática social e pedagógica, se produzam vínculos, coletividade e identidade a estas nas escolas públicas localizadas no campo.

Quadro 9 – Dimensões dos objetivos específicos do Projeto de Extensão

| DIMENSÕES DA EXTENSÃO | OBJETIVOS ESPECÍFICOS |
|--|--|
| Rearticulação das Escolas Públicas do Campo ao Movimento Nacional da Educação do Campo | <p>Favorecer os vínculos e a identidade dos educadores pelo enraizamento nas escolas públicas do campo e participar de espaços como a Articulação Sudoeste e a Articulação Estadual de Educação do Campo.</p> <p>Participar das lutas pelo não-fechamento das Escolas Públicas do Campo articuladas a espaços como a Articulação Sudoeste e Articulação Estadual de Educação do Campo.</p> <p>Fomentar a formação em Educação do Campo com o favorecimento, promoção e/ou participação em Grupos de Estudos, Círculos de Saberes e Experiências, Eventos de Educação do Campo ou neste âmbito como Agroecologia, Territórios, Educação Popular, Movimentos Sociais Populares, Organizações da Agricultura Familiar entre outros.</p> <p>Articular ações que produzam vínculos sociais entre escola e comunidades desde a cultura e o trabalho mediados pela Agricultura Familiar, os Movimento Sociais Populares do Campo, a Agroecologia e a produção de alimentos sustentadas em parcerias com instituições específicas.</p> |
| Formação continuada de professores por meio do estudo e da recriação das práticas pedagógicas e da rearticulação das escolas públicas situadas no campo às comunidades, organizações e sujeitos coletivos de seus entornos. | <p>Desenvolver um trabalho embasado nas garantias legais conquistadas pela Educação do Campo, visando a criação de conteúdo e forma para a modalidade da Educação do Campo.</p> <p>Priorizar ações de formação continuada dos professores a fim de aprofundar o conhecimento e recriar as práticas de planejamento e de ensino.</p> <p>Desenvolver práticas e instrumentais para o planejamento coletivo interdisciplinar, a auto-organização dos estudantes, o inventário da realidade, o coletivo de educação da escola e a inserção da escola nas comunidades e seus entornos.</p> <p>Criar e estruturar uma rede de educadores que aprofunde o conhecimento dos professores e fortaleça as práticas educativo-formativas da escola pública localizada no campo, produzindo novas referências à Educação do Campo.</p> <p>Produzir conhecimento e referências em Políticas Públicas de Educação do Campo.</p> |

Fonte: Refocar (2017). Sistematizado pela autora.

Apresentando-se na forma de uma Rede⁸⁹, o projeto permanente de extensão vai produzindo e ocupando um espaço na coletividade das escolas públicas localizadas no campo, até então ausente pelas políticas educacionais em curso, passando a ser um elo entre estas escolas e, delas, para com o Movimento Nacional da Educação do Campo.

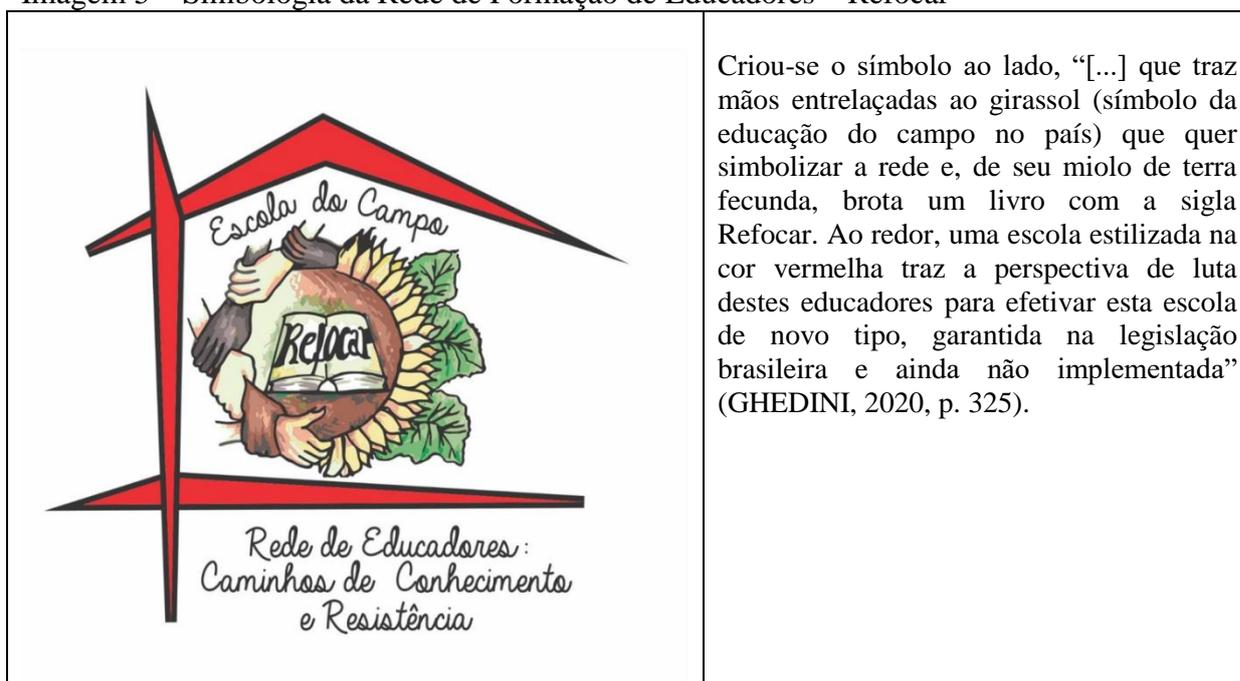
Neste sentido, no que se refere à Rede de formação de professores, enquanto um espaço que se coloca no vazio produzido, principalmente, pela rotatividade dos professores, coloca-se a finalidade de aprofundar o conhecimento dos professores que atuam nas escolas

⁸⁹ A palavra Rede com letra maiúscula refere-se à Rede de Formação de Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo: Caminhos de Conhecimento e Resistência (Refocar).

públicas localizadas no campo, por meio do estudo e da especificidade do trabalho pedagógico, criando sustentações a uma luta que precisa ser pautada nestas escolas diante dos riscos a que estão colocada no contexto do campo e das políticas educacionais no país e no estado do Paraná. Isso porque, esta atuação coletiva, em rede, “[...] favorece vínculos e identidade aos educadores que trabalham nas escolas públicas do campo [...]” (GHEDINI, 2020, p. 324), fragilizadas, também pelas políticas governamentais.

Com este intuito, criam-se o título e a simbologia que caracterizam a Rede que assume também a recriação dos sentidos soterrados pela lógica de uma escola, calcada apenas nas definições dos governos, que vai se amalgamando à lógica da escola rural ainda presente nas práticas atuais. De tal modo, a lógica da Rede propõe-se a agregar, criar vínculos, unir, fortalecer, prática esta que já era vivenciada, seja pelo grupo de estudos, pela sistematização das práticas das escolas, assim como pela Mística que animava o processo, ao longo de cada ano de formação continuada.

Imagem 5 – Simbologia da Rede de Formação de Educadores – Refocar



Fonte: GEFHEMP (2017). Sistematizado pela autora.

Assim, a rede foi nomeada “Rede de Formação de Educadores pelo fortalecimento das Escolas Públicas do Campo: caminhos de conhecimento e resistência – REFOCAR”, pois, desde as contradições vivenciadas, busca-se coletivamente, escolas e educadores, “superar os limites impostos pelo atual sistema, mantendo-os articulados pelos estudos e práticas” (GHEDINI, 2020, p. 313).

Coloca-se, também, como mais um espaço a tecer caminhos e potencialidades de resistência coletiva entre instituições escolares, universidade, organizações e MSP, a fim de que os educadores se mantenham vinculados à perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo (GHEDINI, 2020), desde as escolas onde trabalham. Isso, também, porque, por meio deste coletivo se cria a oportunidade aos professores de participarem de espaços organizados de luta e resistência como a Articulação Sudoeste, a Articulação Paranaense da Educação do Campo e o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)⁹⁰.

A prática social que vai se desenhando nos entornos das escolas por essas movimentações e as mediações que alcançam a prática pedagógica, vai rompendo com a forma histórica escolar da Educação Rural e fortalece o Movimento Nacional da Educação do Campo, assim como cria conteúdo e forma à Modalidade da Educação Básica do Campo, direito garantido pela legislação vigente. Ou seja, essas movimentações da Rede, no tocante à formação continuada de professores, colocam-se na perspectiva de produzir conteúdo e forma à Modalidade da Educação Básica do Campo, para fortalecer as lutas pelo não fechamento dessas escolas (REFOCAR, 2018a).

Partindo desse pressuposto, torna-se relevante considerar que as referências históricas da educação do campo, que se constituem das lógicas educativo-formativas, a partir de uma “releitura” conforme a realidade das escolas, podem ter na Modalidade da Educação Básica do Campo o respaldo legal para irem se tornando prática social e pedagógica nestas escolas, desde as necessidades e possibilidades concretas materializadas nos coletivos de educadores, bem como pelo contexto da região e das comunidades.

Neste sentido, a Refocar passa a ser compreendida como ancoradouro (GHEDINI, 2017) a um processo que cria movimentações em espaços em que a formação continuada se apresenta descontínua e desenraizada. Estar “na Rede”, possibilitou aos educadores se sentirem amparados por um coletivo e valorizados em seu trabalho na especificidade da escola pública localizada no campo, pelo estudo e pelas práticas que foram sendo produzidas e compreendidas no conjunto da escola e das comunidades. Isso se evidencia na fala de uma das agentes educacionais que participou de todos os passos dados nesse processo de formação continuada e de rearticulação destas escolas:

⁹⁰ Destes eventos, em que os professores da Refocar estiveram presentes, pode destacar o Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA foi realizado entre os dias 12 e 15 de junho de 2018, na Universidade de Brasília (UnB), organizado pelo FONEC, em Brasília. Neste mesmo ano, organizou-se o Seminário “Educação do Campo: direito nosso dever do estado”, também em comemoração aos 20 anos da Educação do Campo, em Curitiba-PR, no dia 23 de março, na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

“Acho que foi uma coisa muito gostosa, muito legal, porque eu me senti parte integrante, porque a Refocar [...] não distinguiu professores e funcionários, ela acolheu a todos. Eu saía de casa ‘correndinho’ [...], saía da zona de conforto, corria até o Verê, e ia com as professoras até o Grupo de Estudos em Francisco Beltrão. Nós íamos fazendo festa no carro, era sofrido, mas chegava lá não tinha aquela diferença: você é funcionária vai para outra sala, ou vai fazer o café, e você que é professora fica aqui para estudar [...], ah, eu me sentia! [...] como eu me sentia valorizada e reconhecida lá dentro! Eu senti aqui na escola que também surtiu isso, os alunos se sentiram mais do campo, mais valorizados”. (Educadores entrevistados do Escola Estadual do Campo Tancredo Neves, 2020)⁹¹

Pode-se constatar, nessas movimentações delineadas pela formação continuada em seus diferentes momentos, que se produziram vínculos de pertencimento, pois se “[...] fortaleceu a identidade e a atitude de “reconhecer-se professor” (REFOCAR, 2017, p. 3), além dos educadores terem a oportunidade de estudar os pressupostos teórico-metodológicos da Educação do Campo, sem deixar de lado a realidade e a especificidade da escola, como relata a professora:

“Então, essa formação continuada, deu base teórica e metodológica para nós estarmos aprimorando e trazendo para realidade, trazendo pra nossa prática. Então quando se fala [...] que cada escola tem sua identidade própria, eu até acredito que essa seja realmente, talvez, a chave do sucesso de cada escola ter progredido no seu trabalho. Porque nós conversávamos muito, estudávamos a teoria e levávamos pra prática, mas aquela teoria estudada nós precisávamos estar adequando-a à realidade dos nossos alunos da Escola do Campo de Vista Alegre, que não são os alunos do Colégio do Paulo Freire ou da Escola do Pinhalzinho. O fato de não termos ignorado essas peculiaridades, conhecer nossos alunos, os anseios que eles têm, que se diferenciam de outros, acredito que foi fundamental pra gente trazer essa teoria com a prática”. (Educadores entrevistados da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, 2020)⁹²

No ano de 2019, como resultado das sistematizações elaboradas nos quatros anos do projeto permanente de extensão e, com base nas definições tomadas no I Enepuc, realizado em 2018, o processo de formação continuada dos educadores das escolas públicas localizadas no campo se amplia e cria-se, no âmbito da Refocar, um espaço de estudos *on-line*, com uma página que está alocada dentro do site, no sistema da Unioeste, sob a gestão do GEFHEMP.

Este espaço *on-line* tem como objetivo “consolidar Grupos de Estudos ao alcance das escolas públicas localizadas no campo, que respondam às necessidades de conhecimento junto aos professores [...]” (REFOCAR, 2019a, p. 1) e, busca “[...] consolidar a Educação do Campo como política pública e modalidade educacional” (REFOCAR, 2019a, p. 1). Objetiva ainda “possibilitar a organização de grupos de estudos em locais que permitam o acesso dos

⁹¹ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 20 de outubro de 2020.

⁹² Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 20 de outubro de 2020.

professores em diferentes municípios e regiões do estado ou do país” (REFOCAR, 2019a, p. 1), além de “oportunar, aos educadores, aprofundamento e apropriação teórico-metodológica através do estudo e da reflexão das práticas das escolas públicas do campo” (REFOCAR, 2019a, p. 1).

Essa nova configuração do grupo de estudo permanente sistematizado por meio da Rede, fez com que mais professores tivessem acesso a formação continuada por meio de grupo de estudo, organizados pelos próprios educadores, sem precisar se deslocar até um local específico, o que muitas vezes acabava por limitar a participação. Esse recurso ampliou a oportunidade de formação continuada aos professores, desde o lugar onde vivem e trabalham, como se constata em Ghedini; Bonamigo; Ritter (2020, p. 45), “[...] de um ano para outro, passa-se de 40 a 160 professores participantes, organizados em 12 grupos, que funcionam na modalidade de autogestão”, com o acompanhamento de uma coordenação e uma relatoria.

“Eu penso que essa formação foi diferente, porque assim, as outras formações você participa, mas você não dá muito de si, você ouve, você escreve, você pega aquelas apostilas que eles dão, muitas vezes não condizendo com a realidade da nossa escola. Essa formação eu vejo que foi diferente por causa disso, nós éramos os agentes principais, que conduziam até a escola as coisas, produzia as coisas na escola com os alunos, e no momento de dificuldade nós tínhamos o apoio da Refocar, porque muitas vezes dava um branco, mas o suporte estava ali”. (Educadores entrevistados da Escola Estadual do Campo Regente Feijó, 2020)⁹³

Neste espaço *on-line* os professores conseguem se inscrever em um dos cursos que estão à disposição e ter acesso aos materiais de estudo. O controle de frequência fica ao encargo da escola ou da coordenação do grupo no local onde irá funcionar. Os grupos de estudo se realizam com dez encontros anuais e, ao final organiza-se um artigo/relato que passa a fazer parte dos Anais dos Grupos Permanentes de Estudo, com os resultados dos estudos do ano letivo (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020), documento este que expressa a formação de cada grupo, no ano letivo em questão, além de comprovar a participação. A certificação é emitida pelo sistema de eventos da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), ao final do processo⁹⁴.

Esse material não se trata, necessariamente, de um artigo científico mas, sim, relatos de um ano de estudos, “[...] ‘retalhos’ que foram sendo buscados, apresentados e ‘costurados’

⁹³ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 20 de outubro de 2020.

⁹⁴ Endereço da página da Refocar: <https://www.unioeste.br/portal/grupos-de-pesquisa-francisco-beltrao/gefhemp/formacao-continuada>.

uns aos outros, com grupos se encontrando em lugares e horários possíveis” (ANAIS REFOCAR, 2019b, p. 7). Isso porque os

[...] Grupos de Estudos da Refocar buscaram, ao longo do ano de 2019, rearticular os sujeitos que fazem esta escola do campo estar ali, ainda, com duras penas e esforços constantes para “não fechar”, ou seja, manter-se funcionando e viva, com conhecimento vivo! Ensinando e formando as novas gerações com todos os atravessamentos que estamos vivenciando! (ANAIS REFOCAR, 2019b, p. 5-6).

Neste ano de 2019, muitas escolas que passaram a integrar a Refocar por esta nova forma, desconheciam o Movimento Nacional da Educação do Campo, assim como as possibilidades da legislação e, da mesma forma, faltava-lhes referências de conteúdo e forma para colocar em prática pelo menos as possibilidades garantidas pela Modalidade da Educação Básica do Campo. O espaço *on-line* disponibilizou quatro programas de estudo, assim, os professores e seus grupos puderam ter opção de escolha de qual conteúdo corresponderia às necessidades de conhecimento e trabalho.

Quadro 10 – Programa de Estudos Refocar – 2019

| MOMENTOS DE ESTUDO | GRUPO DE ESTUDOS 1 | GRUPO DE ESTUDOS 2 | GRUPO DE ESTUDOS 3 – | GRUPO DE ESTUDOS 4 |
|---------------------------|--|---|---|--|
| | Para compreender a educação do campo – questões introdutórias | Planejamento coletivo interdisciplinar e instrumental metodológico | Dossiê do inventário da realidade das escolas - Sudoeste/ PR | Agroecologia nas Escolas Públicas do Campo |
| 1º Encontro | O que é Educação Rural e Educação do Campo | Planejamento Coletivo Interdisciplinar | Formação do Sudoeste do Paraná | Agroecologia e Educação do campo |
| 2º Encontro | O Movimento Nacional da Educação do Campo no Brasil | Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico | Trajetória da Educação no Sudoeste/PR | Agroecologia e Educação |
| 3º Encontro | Sobre as referências históricas da Educação do Campo no Brasil | Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Acompanhamento | Florestas e Água | Agroecologia e Educação |
| 4º Encontro | Diretrizes, Pareceres e Resoluções Federais | Auto-organização e Acompanhamento | Industrialização no Sudoeste do Paraná | História da Agricultura |
| 5º Encontro | Diretrizes da Educação do Campo do estado do Paraná - 2006 | Instrumental Metodológico Utilizado na Escola | Agroecologia e Agroflorestas | História da Agricultura |
| 6º Encontro | Diretrizes da Educação do Campo do estado do Paraná - 2006 | Vínculos Sociais com o Trabalho e a Cultura | Movimentos Sociais e Organizações do Sudoeste do Paraná | A Agroecologia em nossas vidas |
| 7º Encontro | Legislação do estado do Paraná | Mapas de Conteúdos e Conceitos | O campo e a agricultura no Sudoeste do Paraná | Soberania e Segurança alimentar |
| 8º Encontro | Fechamento de Escolas públicas localizadas no campo | O Espaço Físico das Bibliotecas Públicas Escolares | Agroindústrias no Sudoeste do Paraná | Conceitos da Transição Agroecológica e Agroflorestas |
| 9º Encontro | Modalidade da Educação Básica do Campo - Minuta | Reestruturação do Projeto Político Pedagógico | A cooperação no Sudoeste do Paraná | Estrutura do Solo e Biodiversidade |
| 10º Encontro | Modalidade da Educação Básica do Campo: a modalidade cultural | Práticas Pedagógicas e Formação de Professores | Um governo para o agronegócio | Saúde do solo |

Fonte: Refocar (2021). Sistematizado pela autora.

Dessa maneira, migrou-se de um grupo coletivo de estudo unificado para doze grupos coletivos de estudo presenciais no local onde os professores se encontravam, com temáticas diversificadas que cada coletivo poderia escolher o tema mais próximo de suas necessidades. Assim, a formação continuada passou a se organizar de forma coletiva, com a gestão dos próprios educadores na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do campo e com foco nas escolas públicas localizadas no campo.

Quadro 11 – Grupos de Estudo Permanente nas Escolas – Refocar 2019

| Temática de Estudo | Local do Estudo | Local/Município | Integrantes |
|---|--|-------------------------------|-------------|
| Planejamento coletivo interdisciplinar, instrumental metodológico, biblioteca e projetos políticos pedagógicos. | Escola Estadual do Campo do Rio Gavião – EF | Nova Esperança do Sudoeste-PR | 05 |
| | Escola Estadual do Campo Barra Bonita – EF | | 10 |
| | Escola Estadual do Campo Cecília Meireles – EF | São Jorge d’Oeste | 50 |
| | Escola Estadual Irmã Maria Margarida | Salto do Lontra | |
| | Escola Estadual do Campo Nova Santana – EF | Nova Prata do Iguaçu | |
| Questões introdutórias para compreender a Educação do Campo. | Colégio Estadual Irmã Maria Margarida EMEF | Salto do Lontra | 29 |
| | Colégio Estadual do Campo Paulo Freire | Francisco Beltrão-PR | 08 |
| | Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre – EFM | Enéas Marques-PR | 07 |
| Agroecologia nas Escolas Públicas do Campo. | Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro da Fonseca | Verê-PR | 12 |
| | Colégio Estadual do Campo Paulo Freire | Francisco Beltrão-PR | 07 |
| | Escola Estadual do Campo Tancredo Neves | Verê-PR | 09 |

Fonte: Anais (2019). Sistematizado pela autora.

Cabe considerar que os grupos de estudo presenciais são organizados no lugar onde estão os professores, com gestão deles e com materiais disponíveis na página da Rede. A proposta metodológica do projeto de extensão da Refocar, prevê que se acompanhem os grupos de estudo através de encontros por sub-regiões, na abrangência atual do projeto, qual seja a região sudoeste do Paraná⁹⁵.

Junto a esta dimensão de trabalho da Rede, outra dimensão é a do acompanhamento que pode ser direto ou indireto. No acompanhamento indireto as escolas, na medida de suas possibilidades, incorporam tempos, espaços e instrumental metodológico. No acompanhamento direto as escolas fazem a opção por mudar suas práticas pedagógicas com o instrumental metodológico produzido, e contam com o acompanhamento da equipe do projeto de extensão que vai até as escolas, se organizam agendas de trabalho e estudo específicas. Ambos mantêm a mesma lógica de ação, ou seja, manter o processo articulado pelo TE e TP, fortalecendo e afirmando as escolas desde suas práticas.

⁹⁵ Os encontros presenciais dos grupos de estudo permanente no ano de 2019 foram suspensos, devido o anúncio de uma crise sanitária mundial, com o aparecimento do vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19, que se propagou rapidamente pelo Brasil. Desse modo, houve a necessidade de se repensar a organização dos encontros, que passaram a ser realizados a partir de salas virtuais.

“Olha eu não sei se sou muito otimista [...] me corrijam, mas eu acredito [...] que se a gente fosse olhar qualitativamente a questão do trabalho em si melhorou muito porque o professor começou a ver um pouco mais essa identidade da escola do campo, a pensar o planejamento de forma mais articulada, pensar bem o objetivo, pensar bem o conceito e isso mudou a metodologia dele, a questão da própria avaliação, como avaliar, esses meios diferentes, eu acho que isso alterou bastante”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, 2020)⁹⁶

Essas movimentações, como sustentação às escolas, firmam a Refocar enquanto espaço formativo agregador, no que se refere à formação continuada de professores, pois ao trilhar pelas referências e organizar a construção coletiva de um instrumental metodológico que sustenta novas práticas pedagógicas, passa a fortalecer o Movimento Nacional da Educação do Campo, em espaços que não contam com a organicidade dos MSPdoC e suas organizações.

Além disso, a articulação da Rede deu conta de produzir referências de conteúdo e forma à Modalidade da Educação Básica do Campo e, pela visibilização alcançada, criam-se também novos espaços de luta que partem de dentro das escolas e têm como mote garantir a efetivação do direito à Educação do Campo.

“Todo o trabalho, todo o processo ele é formativo. Ele forma na disciplina, ele muda o pensamento do professor em relação a sua disciplina até o próprio conhecimento da sua disciplina como ela se organiza como base inicial. Ele forma o professor no sentido continuado de formação porque ele desestabiliza algumas questões e nos permite repensar contra, no sentido da escola do campo, do sujeito do campo, que alunos nós temos na nossa escola”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, 2020)⁹⁷

O ano de 2020 começa no contexto da Refocar com a implementação de mais três programas de estudo no espaço *on-line* para que os grupos de estudos pudessem dar continuidade à formação no local onde atuavam os educadores das Escolas Públicas do Campo.

⁹⁶ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 23 de outubro de 2020.

⁹⁷ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 23 de outubro de 2020.

Quadro 12 – Programa de Estudos Refocar – 2020

| MOMENTOS DE ESTUDO | GRUPO DE ESTUDOS 5 | GRUPO DE ESTUDOS 6 | GRUPO DE ESTUDOS 7 |
|--------------------|--|--|--|
| | Aprender, Ensinar e Planejar na Escola Pública do Campo | Práticas Pedagógicas e Referências das Escolas Públicas do Campo | Agroecologia e Cuidado da Vida nas Escolas Públicas do Campo |
| 1º Encontro | O professor na sociedade contemporânea: um trabalho da contradição | A manutenção da agricultura familiar | Agroecologia: abordagens e princípios |
| 2º Encontro | Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade | Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo | Agricultura convencional |
| 3º Encontro | O trabalho com pesquisa na escola | Escolas públicas no campo | Agroecologia: gênese e conceituação |
| 4º Encontro | Multíanos no Estado do Paraná | Multíanos no Paraná | Agroecologia e agricultura convencional |
| 5º Encontro | Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos | Experiências pedagógicas | Agroecologia e a falha metabólica |
| 6º Encontro | Ciências | Experiências pedagógicas e Práticas Interdisciplinares | Mulheres camponesas e quintais |
| 7º Encontro | Língua Portuguesa | Planejamento Coletivo Interdisciplinar | Solos e águas |
| 8º Encontro | História e Arte | Auto-organização | Plantas e sementes |
| 9º Encontro | Matemática | Salas Ambientais | Nutrição humana e evolucionismo |
| 10º Encontro | Língua Inglesa e Educação Física | Agrupamento e reagrupamento | Matéria e energia |

Fonte: Refocar (2021). Sistematizado pela autora.

Vale considerar que o ano de 2020 começou com o anúncio de uma crise sanitária mundial, com o aparecimento do vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19 “[...] cuja origem e impacto para a saúde ainda eram desconhecidas” (PORTELINHA *et al.*, 2021, p. 13). Entretanto, a rápida difusão do vírus pelo Brasil fez o “mês de março de 2020 começar diferente dos outros [...]” (PORTELINHA *et al.*, 2021, p. 18), pois a insegurança diante dessa nova realidade fez com que os sistemas de educação repensassem a organização e a forma de ensino (PORTELINHA *et al.*, 2021), e medidas de enfrentamento foram adotadas, suspendendo⁹⁸ as aulas presenciais (PORTELINHA *et al.*, 2021) e outras atividades planejadas, como os grupos de estudos tiveram que ser suspensas.

⁹⁸ No estado do Paraná as aulas presenciais nas escolas e universidades públicas e particulares foram suspensas por meio do Decreto Estadual n.º 4.230/2020 (Diário Oficial de 16/03/2020), como uma medida de enfrentamento ao avanço da contaminação do COVID-19 (PORTELINHA, 2021).

Mesmo com toda essa mudança, alguns grupos haviam dado continuidade à formação a partir de salas virtuais, já outros em sua grande maioria esperaram orientações para prosseguir. Com o ensino remoto, a jornada dos educadores triplicou e a exaustão física e psicológica foi inevitável, fazendo com se tivesse dificuldade de dar continuidade à formação continuada neste contexto. Esta intensificação se dava também porque muitos professores não possuíam conhecimento e experiência no tocante ao ensino remoto, e planejar de acordo com a especificidade de cada turma tornou-se um desafio, já que nem todos os professores dominavam essas tecnologias. As tecnologias, no período anterior à pandemia estavam entrelaçadas ao cotidiano dos professores e, agora, o domínio desses recursos havia se tornado questão de sobrevivência básica, fazendo com que muitos professores tivessem que aprender a utilizá-las sem nenhum amparo no que se refere à formação (SOUZA; RAMOS, 2020).

Com o retorno das aulas por meio do ensino remoto⁹⁹, e objetivando superar as limitações do isolamento social e dar continuidade a formação continuada, ao final do mês de agosto a Rede se reorganiza, um coletivo de estudo com integrantes dos grupos que haviam se formado antes da pandemia, com encontros por meio da sala virtual Google Meet, vinculado ao *e-mail* @escola, dos professores. A reunião de todos os grupos de forma virtual, deu origem ao que se chamou de “grupão”, e se optou pelo Grupo de Estudos 5 - “Aprender, Ensinar e Planejar na Escola Pública do Campo”. Este espaço possibilitou aos educadores compartilhar suas angústias e anseios referentes ao processo de ensino que estava em curso, assim como também as incertezas da pandemia.

Dessa maneira, mesmo diante de todos os percalços trazidos pela pandemia, também no contexto educacional, em 2020, foram realizados nove (09) grupos de estudo, com 89 participantes, sendo que desse total 57 participaram do coletivo de estudo – “grupão”.

⁹⁹ Ensino Remoto é a transposição das aulas para um ambiente virtual, ou transformar ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) em repositórios de textos e vídeos, para que as escolas e redes estejam em dia com seu dever de educar. A vertente de ensino remoto é uma alternativa para manter a concentração dos alunos nos estudos, promover debates e informações para além dos componentes curriculares, mas não para prosseguir com o ano letivo, como se estivéssemos em uma situação de normalidade (PORTELINHA *et al.*, 2021).

Quadro 13 – Grupos de Estudo Permanente nas Escolas – Refocar 2020

| Temática de Estudo | Local/Município | Integrantes |
|---|-------------------------|-------------|
| Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico Bibliotecas e Projeto Político-Pedagógico. | Francisco Beltrão-PR | 06 |
| Aprender, Ensinar e Planejar na Escola Pública do Campo. | Cascavel-PR | 08 |
| | Mangueirinha-PR | 05 |
| | Nova Prata do Iguaçu-PR | 09 |
| | Salto do Lontra-PR | 10 |
| | Nova Prata do Iguaçu-PR | 04 |
| | Cascavel-PR | 03 |
| | Francisco Beltrão-PR | 18 |
| Agroecologia e Cuidado da Vida nas Escolas Públicas do Campo. | Francisco Beltrão-PR | 26 |

Fonte: Refocar (2020). Sistematizado pela autora.

Outra movimentação importante da qual a Refocar participa, juntamente com o GEFHEMP, no ano de 2020, foi a sistematização e organização da coletânea de artigos científicos, resultado de um trabalho coletivo de cinco anos de pesquisa e extensão coordenado e desenvolvidos pelo GEFHEMP, com todos os educadores que participaram de algum nível de trabalhos escritos durante este tempo, assim como bolsistas, colaboradores, pesquisadores também da universidade. Esta coletânea, com 18 capítulos, intitulou-se: “Educação do Campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná”¹⁰⁰.

3.3 A rearticulação da Escola Pública do campo: relações entre a objetivação da legislação vigente e o Movimento Nacional da Educação do Campo

O projeto permanente de extensão ao articular o TP e o TE, produziu movimentações com o objetivo de criar um processo na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo, tomando a Modalidade da Educação Básica do Campo como ferramenta legal, por meio da rearticulação e do fortalecimento dos vínculos entre a escola pública do campo, suas comunidades e organizações dos territórios. Essas movimentações permitiram, aos educadores inseridos no processo, compreender a necessidade de vínculos coletivos para a produção de novas referências e mediações e para a superação de seus desafios.

As duas primeiras escolas que buscaram a universidade para encontrar uma saída para “sair da lista” do fechamento ou de uma possível nuclearização na cidade, como de fato estavam, vivenciaram de perto esta situação. “Quando eu assumi a direção da Escola Estadual do Campo Vista Alegre, eu tinha muito medo que a escola fechasse em minhas mãos, perdi

¹⁰⁰ GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, C. A. **Educação do Campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiá, Paco Editorial, 2020.

noites de sono pensando no que fazer [...]”¹⁰¹. A sustentação encontrada no processo de rearticulação e nos estudos, possibilitou que se vislumbrassem saídas, principalmente pela lógica de que a educação aos povos do campo no lugar onde vivem, é um direito: “[...] em uma conversa com os professores resolvemos pedir o ensino médio para a nossa escola, o Pinhalzinho também estava com o processo aberto no momento em que fizemos o pedido”. (Professores entrevistados do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, 2020)¹⁰².

Deste modo, as Escolas Estaduais do Campo Vista Alegre e Pinhalzinho, ambas de Enéas Marques, encaminhara pedido à SEED, com o apoio do o NRE de Francisco Beltrão, para criar o Curso de Ensino Médio (EM), abrangendo o público egresso do Ensino Fundamental (EF) das duas escolas. No primeiro momento os pedidos foram negados, fazendo com que as duas escolas se unissem, pois para a Escola Estadual do Campo Vista Alegre o fechamento era suscetível por ter somente o EF “do sexto ao nono ano, dessa forma os alunos não começavam, aqui na escola e nem terminavam [...]” (Professores entrevistados do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, 2020)¹⁰³. Dessa maneira, como na comunidade de Pinhalzinho se tem duas escolas, a Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho - Ensino Fundamental anos finais e a Escola Municipal Treze de Maio - Ensino Fundamental anos iniciais, o Curso do EM foi solicitado para a Escola Estadual do Campo Vista Alegre, com o compromisso fortalecer as duas escolas, como relata um dos entrevistados:

“Então refizemos o pedido, e dessa vez pegamos declaração do padre, declaração das lideranças da comunidade, declaração do prefeito, declaração dos pais, e o que foi primordial, a declaração da diretora da Escola do Pinhalzinho, se comprometendo a fazer um trabalho com os alunos lá no Pinhalzinho para continuar seus estudos na educação do campo, que seria no futuro ensino médio do Vista. [...] Para nossa surpresa alicerçada no processo veio a resposta e era necessário dar sequência para Modalidade da Educação do Campo. Na contramão de tudo o que estava acontecendo foi autorizada a implantação do ensino médio”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, 2020)¹⁰⁴

No ano de 2016 efetiva-se a implantação do EM na Escola Estadual do Campo Vista Alegre que passa a se chamar “Colégio Estadual do Campo”. Dessa forma, a conquista da implantação do EM no território das duas escolas, evidenciou o fortalecimento da coletividade, produzida no processo de rearticulação das Escolas Públicas do Campo, pois se assumiu a educação do campo como um projeto político edificado pelos sujeitos de direitos.

¹⁰¹ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 19 de outubro de 2020.

¹⁰² Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 19 de outubro de 2020.

¹⁰³ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 19 de outubro de 2020.

¹⁰⁴ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 19 de outubro de 2020.

Direito, considerado aqui, não como resultado de ações individuais mas, sim, da correlação de forças coletivas que possibilitam aos sujeitos a reafirmar sua capacidade de transformação frente ao Estado (PONTES, 2012), ou seja, trata-se de um processo de movimentações contínuas e coletivas que abre espaço frente ao Estado, por meio das necessidades reivindicadas (ABDALA, 2003 *apud* SILVA, 2010). Desse modo, os povos do campo podem ser considerados “sujeitos constituídos de identidades próprias [...] capazes de construir a própria história e, portanto, de definir a educação de que necessitam” (MUNARIM, 2011, p. 4).

Diante disso, constata-se uma dimensão importante do processo da Refocar, intencionalmente pensado, uma vez que o objetivo do projeto com estas escolas localizadas no campo que, mesmo tendo adotado a nomenclatura “do Campo”, operavam com a perspectiva da escola rural, foi de que todos os passos e as respectivas práticas seriam registrados e socializados na formação continuada e, algumas vezes, sistematizados coletivamente. Isso porque se produziam e colocavam em curso, nessas escolas, mediações com intencionalidade de transformar as formas metodológicas e os conteúdos da escola rural para a perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo, contando-se, para isso, com as referências do projeto educativo dos MSPdoC na história do país.

Esta forma de tratar os registros tem como base a concepção da Educação Popular, numa compreensão de que é possível que, uma determinada ação seja, também, registrada e avaliada enquanto está em curso, sendo experimentada por uma coletividade. Deste modo, foi-se experimentado, vivenciado e, ao mesmo tempo, produzindo registros e um material que era socializado com as escolas à medida que as práticas iam sendo pensadas e realizadas, uma escrita cumulativa que foi nomeada de “Primeiros Escritos”. Este material visibilizava como se dava o acompanhamento, como se realizavam as práticas do instrumental metodológico e a formação continuada, destacando seus fundamentos e a forma como se desenvolviam. Isso se dava a cada nova ação, movimentação ou instrumento que ia sendo produzido.

Trabalhou-se com a metodologia da Sistematização de Experiências Populares¹⁰⁵, neste caso, compreendendo-a como “[...] como um processo produtor de conhecimentos desde práticas populares, um processo permanente e cumulativo a partir de referências de intervenção numa realidade social” (REFOCAR, 2016, p. 2). Essa metodologia possibilita que

¹⁰⁵ A metodologia da Sistematização das Experiências Populares foi elaborada nos processo da Educação Popular latino-americana, desde os anos 1980, tal com atestam Falkembach (1991), Torres (1996), Jara (2006), Paludo (2007), Falkembach (2007), Veronese (s.d.), entre outros, que possibilita desenvolver processos coletivos de produção de conhecimento, a partir de práticas sociais em curso ou já desenvolvidas, alcançando a totalidade do contexto socioeconômico, cultural e educativo das instituições investigadas.

a prática seja enriquecida e confrontada com o conhecimento teórico, ferramenta que contribui para se chegar próximo da realidade e aprender com estas trocas (REFOCAR, 2016), como se expressa na fala da educadora entrevistada:

“Ouvindo eles falarem me veio à mente que, como professores, nós estamos muito ligados à perspectiva de que somos nós que iremos levar o conhecimento aos alunos, porque estudamos e, é dali que vão sair as informações, mas na Escola do Campo nós podemos perceber o reverso. Nós vamos catalisando os conhecimentos dos alunos, coletando os conhecimentos das famílias e da comunidade, para ensinar e, nesse processo, vamos aprendendo. Então, acho que a escola do campo com essa metodologia, possibilita com que nós professores consigamos trocar mais conhecimento do que apenas transmitir, pois ficamos muito ligados à realidade deles e com isso, aprendemos”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, 2020)¹⁰⁶

A formação continuada se articulava às necessidades que surgiam nas práticas pedagógicas em desenvolvimento nas escolas, dando suporte para produção do instrumental metodológico que buscava resolver estas necessidades (REFOCAR, 2016). Com o grupo de estudo permanente fortalece-se a correspondência entre TE e TP, pois os encontros realizados, também possibilitavam aos educadores pelas referências estudadas, fundamentar as mediações que estavam vivenciando nas escolas e que iriam compor o instrumental metodológico que estava sendo sistematizado.

Diante disso, o ano de 2017, foi central para retomar a sistematização que vinha sendo realizada desde 2015, com os “Primeiros Escritos”, também, porque, com a entrada das novas escolas, percebeu-se a necessidade de ter os registros melhor organizados. Na realização do Planejamento Coletivo Interdisciplinar, havia se constatado um limite no momento de realizar o planejamento, que era a visualização dos PTDs de cada professor/disciplina/série quando era preciso dialogar sobre os conteúdos e seus respectivos conceitos (GHEDINI; BERTÉ, 2018).

Define-se, assim, no coletivo das escolas e, com o GEFHEMP, editar este material sistematizado dos “Primeiros Escritos”, com a intencionalidade de apoiar a formação continuada e a prática pedagógica em curso nas escolas e, também, para que não fosse mais necessário, à cada ano letivo, retomar o processo, por conta da rotatividade dos professores. A finalização desta parte do material não exigiria muito, pois havia grande volume de registros. Contudo, o desafio era como ter um material que complementasse os registros existentes e, ao mesmo tempo, permitisse visualizar todos os conteúdos e conceitos das disciplinas de uma série, necessário ao planejamento. Deste modo, passou-se a pensar numa “forma” para este

¹⁰⁶ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 19 de outubro de 2020.

material, pois era preciso que todos os professores tivessem essa visualização em mãos, no momento de planejar.

A formação continuada no Grupo de Estudos Permanente deste ano de 2017, passou a ocupar-se, também, de parte da sistematização deste material que só estava registrada nos PTDs que tinham sido produzidos no Planejamento Coletivo Interdisciplinar, em cada uma das escolas. Era necessário pensar uma forma em que pudesse visibilizar a interdisciplinaridade que vinha sendo trabalhada. O trabalho se organizou com grupos por disciplinas, passou-se a trabalhar em vários encontros do grupo de estudos. Além do que estava produzido, foi preciso buscar a pesquisa em outros materiais. Alternavam-se, também, algumas fundamentações necessárias para dar conta de compreender o trabalho em curso. Passou-se a pensar na melhor forma de apresentação pois, no trabalho dos grupos de estudo, confirmou-se a necessidade de deixar organizados, no mesmo “mapa”, os Conteúdos Estruturantes, Básicos e Específicos, tal como estão registrados nas DCEs (PARANÁ, 2008), acrescentando-se seus conceitos. Das várias formas pensadas, optou-se por infográficos de cada série, um material que permitisse visualizar todos os conteúdos e conceitos.

“Foi na formação continuada que os mapas foram elaborados. Foi organizado por disciplinas e lá, cada disciplina, pela análise dos livros didáticos e pelas leituras, elencava o conteúdo e a partir do conteúdo [...] quais os conceitos precisava adquirir pra se apropriar daquele conteúdo básico. (Educadores entrevistados da Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro, 2020)¹⁰⁷

Além de resgatar e visibilizar o que vinha se fazendo no trabalho dos professores, a sistematização produziu um material que no planejamento coletivo e interdisciplinar contribuiu para as aproximações dos conteúdos e também dos conceitos a serem ensinados. Estas formas possibilitam que se compreenda que as disciplinas são maneiras de organizar o conhecimento e, também, que estão organizadas em movimentações em torno de uma totalidade, ou seja, “se pode tratar de conteúdos de diferentes disciplinas numa mesma movimentação teórico-metodológica e, assim, ampliar o conhecimento”. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 97).

Ao trabalhar em grupo na sistematização do material, os professores retomavam e reaprendiam, pois, nem sempre, a formação continuada a que tiveram acesso, permitiu estas reflexões a partir de uma prática pedagógica desenvolvida.

“E essa sistematização, do meu ponto de vista, foi uma forma de nós visualizarmos e colocar aqui no concreto aquilo que nós vínhamos aprendendo durante os encontros

¹⁰⁷ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 21 de outubro de 2020.

‘agora estou visualizando, eu estou vendo, então é por aqui’, ela deu um norte para isso tudo, e aí que eu digo, quem participou e acompanhou tudo desde do início, durante a sistematização ficou muito claro como desenvolver o planejamento coletivo’. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, 2020)¹⁰⁸

O material depois de sistematizado compôs-se duas partes principais: a primeira constituiu-se do instrumental metodológico e, a segunda, de infográficos, chamados de “Mapas”. Como explicitam Ghedini, Bonamigo e Ritter (2020, p. 43): “A primeira parte traz a sistematização do instrumental metodológico, produzido numa escrita simples, de fácil compreensão e utilização”, que já havia sido organizada ao longo do processo. A segunda parte do material foi projetada na forma de infográficos, chamados de “Mapas¹⁰⁹ de Conteúdos e Conceitos.

Este material, depois de finalizado, foi denominado “Caderno de Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico – Produção de Referências com as Escolas Públicas do Campo” (GHEDINI; BERTÉ, 2018), e possibilitou aos professores das escolas terem um material por eles sistematizado, que lhes auxiliaria na compreensão e no desenvolvimento do instrumental metodológico já em curso nas escolas, bem como no planejamento coletivo interdisciplinar. De tal modo, pode-se considerar que o “Caderno” é resultado de um processo formativo, ou seja, das movimentações estabelecidas entre TE e TP que se materializavam no trabalho pedagógico das escolas.

O material apresenta limites e precisa ser melhorado, mas quer se considerar que, em função da rotatividade imposta pelo sistema de contratação dos professores, diversos profissionais de uma mesma disciplina se dedicaram a construir o processo na prática de sala de aula, que continuará a ser construído. Por isso, o material é escrito de forma autoexplicativa: uma escrita simples, com repetições, exemplos, tabelas e fotos. Essa forma pode até ser compreendida como redundante e cansativa, mas têm uma intencionalidade: ser uma escrita popular e possibilitar, a quem for utilizar o caderno, várias portas de entrada (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 7).

Apresenta-se num quadro, a forma como se organizou o material, quase uma “cartilha”, pois pretendia-se que fosse um material simples e de fácil acesso e compreensão, um manual para acompanhar o dia a dia dos professores e subsidiar as conversas, os trabalhos, as práticas em curso. Um “caderno” como se chamou a fim de compor o material do professor

¹⁰⁸ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 19 de outubro de 2020.

¹⁰⁹ Ressalta-se que “Mapa de Conteúdos e Conceitos” é apenas um título dado a este instrumento metodológico, pois é composto de infográficos que apresentam os Conteúdos Estruturantes, Básicos, Específicos e seus Conceitos num mesmo espaço, pois isso passou a ser chamado de ‘Mapa’. Não se trata dos “Mapas Conceituais” que têm outra concepção e outra forma de serem utilizados e produzidos (GHEDINI *et al.*, 2020, p. 43).

juntamente com os demais subsídios que lhe amparam no planejamento e em sua prática na escola.

Quadro 14 – Caderno de Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico

| | Partes do Caderno | Principais Pontos | Desdobramentos |
|-----|--|---|--|
| I | Concepções, Metodologias e Instrumentos | 1.1 As Razões para Fortalecer a Escola Pública do Campo 1.2 O que a legislação permite na modalidade da Educação Básica do Campo 1.3 Uma Educação em “Movimento” na Escola Pública do Campo | 1.3.1 Solapando a forma histórica escolar 1.3.2 A escola e seu vínculo com a vida: dimensões educativo-formativas |
| II | Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Acompanhamento à Escola Pública do Campo | 2.1 Planejamentos Coletivo Interdisciplinar | 2.1.1 O que é Planejamento Coletivo Interdisciplinar? 2.1.2 O que é a Jornada de Saberes e Planejamento? 2.1.3 Diálogos sobre os conteúdos: aproximações e interdisciplinaridade. 2.1.4 Como se faz o Planejamento Coletivo Interdisciplinar? |
| | | 2.2 Auto-organização e acompanhamento | 2.2.1 O que é Auto-organização e acompanhamento? 2.2.2 Como fazer Auto-organização e acompanhamento? |
| III | Instrumental Metodológico e Movimentações do Processo de das Escolas Públicas do Campo | 3.1 O Instrumental Metodológico Utilizado na Escola | |
| | | 3.2 Trilhas Escola e família | 3.2.1 O que são Trilhas Escola e família? 3.2.1 Como se realizam as Trilhas Escola e família? 3.2.3 Quais os passos das Trilhas Escola e família? |
| | | 3.3 O Inventário da Realidade da Escola | 3.3.1 O que é Inventário da Realidade da Escola? 3.3.2 Como se Realiza o Inventário da Realidade da Escola? 3.3.3 Quais os passos do Inventário da Realidade da Escola? |
| | | 3.4 O Dossiê do Inventário do Inventário da Realidade | 3.4.1 O que é o Dossiê do Inventário do Inventário da Realidade? 3.4.2 Como se organiza o Dossiê do Inventário do Inventário da Realidade? 3.4.3 Quais são os passos do Dossiê do Inventário do Inventário da Realidade? |
| | | 3.5 Círculo de Saberes e Conhecimento | 3.5.1 O que é Círculo de Saberes e Conhecimento? 3.5.2 Como se Realiza o Círculo de Saberes e Conhecimento? 3.5.3 Quais são os passos da Organização do Círculo de Saberes e Conhecimento? |
| | | 3.6 Varandas de Partilha | 3.6.1 O que são as Varandas de Partilha? 3.6.2 Como se Realizam as Varandas de Partilha? 3.6.3 Quais são os passos da Organização das Varandas de Partilha? |
| | | 3.7 Vínculos Sociais com o Trabalho e a Cultura. | 3.7.1 O que são os Vínculos Sociais com o Trabalho e a Cultura? 3.7.2 Como produzir Vínculos Sociais com o Trabalho e a Cultura? |
| | | 3.8 A Formação Continuada de Professores | |

| | | |
|----|--|--|
| IV | Mapas de Conteúdos e Conceitos de cada série do Ensino Fundamental e Médio | 4.1 Mapas de Conteúdos e Conceitos de cada série do Ensino Fundamental e Médio 4.2 Mapa do 6º Ano do Ensino Fundamental 4.3 Mapa do 7º Ano do Ensino Fundamental 4.4 Mapa do 8º Ano do Ensino Fundamental 4.5 Mapa do 9º Ano do Ensino Fundamental 4.6 Mapa de 1º Ano do Ensino Médio 4.7 Mapa de 2º Ano do Ensino Médio 4.8 Mapa de 3º Ano do Ensino Médio |
|----|--|--|

Fonte: Sistematizado pela autora a partir de Ghedini e Berté (2018).

No ano de 2019, o Caderno vai se tornar um dos programas de um grupo de Estudos da REFOCAR¹¹⁰, com o objetivo de compartilhar com mais escolas e professores este material e oportunizar possibilidades de se desenvolverem práticas pedagógicas com um instrumental que aproxima das referências do Movimento Nacional da Educação do Campo, assim como pode dar à escola a oportunidade de trabalhar com base na Modalidade da Educação Básica do Campo.

Outra dimensão que pode ser tomada como um avanço e que veio fortalecer a formação continuada experienciada pelos professores, foi a incorporação dos tempos, espaços e do instrumental metodológico nos PPPs. A reformulação dos PPPs foi compreendida pelas escolas e pelo projeto de extensão da Refocar como uma oportunidade de dar legalidade ao que veio se produzindo entre 2015 e 2017, pensa-se, então, numa forma de incorporar nos PPPs os tempos, espaços e instrumental metodológico em curso na prática das escolas. As movimentações do instrumental metodológico passam a ser espaços efetivos da escola, tratados e executados com regularidade, de modo que todos os educadores se integrem ao processo, como se relata na entrevista.

“[...] eu acredito, assim que, como o próprio nome diz é um processo, um processo formativo, alguns professores conseguiram compreender isso bem claro, outros professores mais ou menos, e outra parte dos professores não compreendeu e, inclusive, isso se configurou em um problema [...]. A partir disso, nós começamos a pensar na legalidade desse processo, na legalidade do PPP. Ou seja, que o projeto estivesse legalmente constituído no PPP da escola, nos regulamentos [...], para que assim o professor pudesse realizar o trabalho com a educação do campo. Então, isso se desenvolveu nesse outro braço, que é a questão de você normatizar, nos documentos da escola, o processo. É claro que isso já é um procedimento formal que deve ocorrer, mas a questão é que alguns professores não percebiam, antes disso, que a modalidade da

¹¹⁰ O Caderno de Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico torna-se um grupo de estudo, presente no *site* da Unioeste, página da Refocar. O grupo pode ser encontrado em: https://www5.unioeste.br/portaliunioeste/arq/files/GEFHEMP/Grupo_de_Estudos_2_PLANEJAMENTO_COLETIVO_INTERDISCIPLINAR_E_INSTRUMENTAL_METODOLOGICO.

educação do campo, é um fator determinante pra qualidade da educação”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, 2020)¹¹¹.

Com a reformulação dos PPPs, o instrumental metodológico passa a reorganizar o Plano de Trabalho Coletivo (PTC) para todos os professores da escola pois, até então, se algum professor se negasse a trabalhar de acordo com a proposta em curso, a escola não contava com um instrumento legal que lhe amparasse.

“Esse suporte que a gente teve, e um ajudando o outro, um compreendendo de uma forma, outro compreendendo de outra e aí debatendo e compartilhando ideias, isso nos ajudou bastante. Pena aqueles colegas, no início, mais atrapalhavam do que ajudavam no processo, e por algum motivo ou outro acabavam desistindo [...] mas depois que tudo foi para o papel, ou seja, para o PPP, as coisas foram melhorando nesse sentido. Os professores vão para o colégio sabendo que lá existe um trabalho diferenciado, ou seja, como eles falam na distribuição de aulas ‘lá tem umas atividades diferentes’ e, é isso mesmo! E isso é até bom, que comentem e falem, para que os colegas cheguem já sabendo um pouco do que é desenvolvido, porque lá acontecem coisas diferentes mesmo!” (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, 2020)¹¹²

As movimentações desenvolvidas pela formação continuada e pelo processo fizeram com que estas escolas públicas localizadas no campo construíssem um projeto de escola que se pauta pelas concepções do Movimento Nacional da Educação do Campo e se executa com o respaldo da legislação, como a Resolução n.º 04 (BRASIL, 2010a), que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica na Modalidade da Educação Básica do Campo. Essas movimentações possibilitaram aos educadores não só compreender Movimento Nacional da Educação do Campo e a legislação que garante esta especificidade mas, também, estabelecerem relações de pertencimento ao processo, ou seja, se sentirem parte de um coletivo, como sinaliza a fala da professora entrevistada:

“Eu acho que é um elo, mesmo, que se formou, é um elo de tanto que a gente quer ficar pois quanto mais a gente compreende o processo, a gente aprende, a gente se sente motivado a investigar mais sobre, de criar uma nova proposta, novas práticas para realizar e ver o resultado. Então a gente organiza todas as questões e vai vendo resultados, aprendendo, estudando, modificando... então, quanto mais a gente compreende a especificidade da organização da escola do campo, mais a escola se fortalece, e o processo vai se tornando mais rico”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, 2020)¹¹³

¹¹¹ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 23 de outubro de 2020.

¹¹² Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 23 de outubro de 2020.

¹¹³ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 23 de outubro de 2020.

Dessa forma a criação, a sistematização e a legalização das mediações nos PPPs das escolas, firma a Refocar como um ancoradouro com o qual as escolas e seus coletivos podem contar (GHEDINI, 2017). Conforme Munarim (2011), diante do pragmatismo da educação rural, recriar a educação escolar na escola pública do campo “[...] num só tempo, universal e condizente com as diversidades étnico-culturais e a produção da existência” (MUNARIM, 2011, p. 2).

“Eu penso que a formação da Refocar, trouxe a questão da totalidade do processo e de compreensão da escola do campo, de não trabalhar em gavetas, de maneira fragmentada, mas sim, ver o processo educativo como um todo, ou seja, organizar a prática no planejamento incluindo a realidade dos nossos alunos para que o ensino se torne significativo para eles”. (Educadores entrevistados da Escola Estadual do Campo Tancredo Neves, 2020)¹¹⁴

Estas mediações e movimentações acerca do processo de rearticulação das Escolas Públicas do Campo e a formação continuada de professores, durante os três anos do projeto de extensão (2015-2017), fez em que em 2018 se realizasse I Encontro Nacional de Escolas Públicas do Campo (I ENEPUC)¹¹⁵, “[...] tendo como tema central a Formação Humana e Conhecimento Escolar” (ENEPUC, 2018, p. 1).

Com o intuito de “oportunizar a socialização de experiências em curso nas Escolas Públicas do Campo, articular os educadores e possibilitar diálogos sobre a Educação do Campo e as Escolas Públicas do Campo” (GHEDINI 2020, p. 30), buscou-se ampliar espaços de formação continuada que possibilitassem diálogos sobre a especificidade das escolas públicas localizadas no campo “a fim de enfrentar a ofensiva de fechamento dessas escolas em curso no país” (GHEDINI 2020, p. 45).

Durante os dois dias de evento, contou-se com a participação de vinte e oito Escolas Públicas do Campo e 150 participantes. Dessas, sete Escolas Públicas do Campo juntamente com seus educandos participaram das Místicas e integraram-se aos espaços da universidade aproximando-a da escola pública¹¹⁶ (ENEPUC, 2018b). A metodologia de trabalho oportunizou aos educadores, agentes educacionais, acadêmicos e aos próprios coordenadores

¹¹⁴ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 20 de outubro de 2020.

¹¹⁵ O I ENEPUC foi promovido pelo Grupo de Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP), que abriga o Projeto Permanente de Extensão, nos dias 27 e 28 de novembro de 2018, na UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão-PR.

¹¹⁶ A programação constitui-se de palestras com a professora doutora Maria Antônia de Souza, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e do professor Vitor de Moraes, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* de Laranjeiras do Sul; rodas de conversa sobre as experiências e comunicações orais e uma mesa redonda, na qual se debateram as questões atuais das Escolas Públicas do Campo com a presença dos MSPdoC e suas organizações, representantes da SEED e NRE e as escolas públicas do campo (ENEPUC, 2018b).

do projeto de extensão dialogar¹¹⁷ sobre as referências experimentadas no processo de rearticulação das Escolas Públicas do Campo, além de trocas com participantes vindos de outras escolas e municípios.

No evento se anuncia a organização da formação continuada de professores em forma de Rede com um espaço *on-line* que possibilitaria a mais instituições participarem da formação, na perspectiva de ampliar o fortalecimento das Escolas Públicas do Campo, por meio do estudo e também pela rearticulação entre as escolas e, também, manter os vínculos entre os professores apesar da rotatividade.

Durante o evento produziu-se um manifesto¹¹⁸ com compromissos pelo fortalecimento das Escolas Públicas localizadas no Campo, expresso a partir de cinco afirmações e sete metas e ações a serem desenvolvidas. As afirmações trataram do fortalecimento destas escolas públicas, frente ao processo de nuclearização e fechamento. Dentre as metas e ações, destaca-se: “Promover formação continuada às escolas por meio de programas de Extensão Universitária, das organizações dos trabalhadores, da Refocar entre outros” (MANIFESTO I ENEPUC, 2018).

Para operacionalizar estas metas e ações, após o evento, cria-se um Grupo de Trabalho, que passou a chamar-se GT do Enepuc, a fim de dar continuidade aos diálogos necessários aos desdobramentos dessas metas e ações, organizar e acompanhar o trabalho a ser desenvolvido no processo em curso. O trabalho do GT Enepuc pautou-se em criar “propostas possíveis para que a escolas sejam renucleadas intracampo, rearticuladas às comunidades e suas organizações recriando as formas pedagógicas e readequando as estruturas [...]” (REFOCAR, 2019a, p. 2).

Tendo por base o que trouxe o Manifesto do I Enepuc, produziu-se uma Minuta da Proposta das Escolas Públicas localizadas no Campo para o não fechamento, intitulada:

¹¹⁷ As comunicações orais se distribuíram em oito eixos temáticos: I – Escola Pública do Campo, práticas pedagógicas, processos coletivos e iniciativas estudantis; II – Escolas Públicas do Campo, Níveis de Ensino e Políticas Públicas; III – Escolas Públicas do Campo e Formação de Professores; IV – Escolas Públicas do Campo Gestão, Instâncias Colegiadas e Espaços da Comunidade; V – Educação do Campo, Trabalho, Agricultura familiar/camponesa e Agroecologia; VI – Educação do Campo e historiografia das Instituições Escolares; VII – Movimentos Sociais Populares e a Formação dos Trabalhadores; VIII – A Educação do Campo, suas Diversidades e Organização Social. Os Eixos contaram com artigos completos, relatos de experiências e resumo expandido, que desdobraram em dois momentos: Rodas de conversa com as experiências em curso nas Escolas Públicas do Campo e comunicação oral dos trabalhos completos, com sete eixos que foi composta por 18 trabalhos apresentados.

¹¹⁸ O Manifesto apresentado no I ENEPUC teve como principal expandir o processo de fortalecimento das Escolas Públicas do Campo para os próximos dois anos, para isso foram apresentadas afirmações e delineadas metas e ações para serem desenvolvidas durante este período. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalanioeste/arquivos/eventos/I_Enepuc_Anais.pdf.

“Fortalecimento das Escolas do Campo com Renucleação Intracampo e Rearticulação das Instituições Escolares na Modalidade Educacional do Campo”, com o objetivo de “[...] fortalecer a escola pública do campo, rearticulando vínculos sociais e de aprendizagem” (REFOCAR, 2019a, p. 2). A elaboração deste documento contou com professores da Unioeste – *campus* de Francisco Beltrão e Cascavel, algumas escolas integrantes da Refocar, o Gefhemp, a UFFs – *campus* de Laranjeiras do Sul e representantes dos NREs de Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Branco-PR. As reflexões e experiências compartilhadas contaram com o processo em curso nas diferentes regiões, com as universidades e, também, com o trabalho nas seis escolas acompanhadas diretamente pela Refocar.

Nesse sentido, é possível compreender que as diferentes mediações criadas nesse processo tendo como lugar a Refocar, não só permitiram com que os educadores compreendessem a materialidade das movimentações no trabalho pedagógico por meio da formação continuada, mas também produziu vínculos coletivos, uma experiência tecida na rearticulação e no fortalecimento destas escolas localizadas no campo.

Nesse contexto, a rearticulação e o fortalecimento das Escolas Públicas do Campo, imbricados à formação continuada, podem ser considerados o resultado de um processo coletivo, isso porque a coletividade pode ser caracterizada como uma práxis social e pedagógica (BRETAS; NOVAES, 2016), que se desdobra a partir da experiência. Isso se deu porque, nesse processo, para que o instrumental fosse desenvolvido, foi necessária a articulação de todos os educadores em diferentes momentos, pois nessas movimentações “não se fez nada sozinho, fomos nos reinventando e esperançando a partir das necessidades da nossa escola, fazendo com que ela se fortalecesse” (Professores entrevistados do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, 2020)¹¹⁹.

Nesse movimento do “fazer-se” da escola pública do campo, por meio da formação continuada e, a partir das experiências coletivas desenvolvidas, foram se produzindo vínculos de identidade e pertencimento entre os educadores e o processo em curso, uma vez que a construção da identidade está diretamente ligada ao ambiente em que os sujeitos estão inseridos e ao sentimento de pertencimento produzido (VAZ; ANDRÉ, 2015). Dessa maneira, pode-se compreender que identidade e pertencimento estão imbricados em uma relação dialética isso porque à medida em que o sujeito vai constituindo a identidade enraíza-se (ou não) o sentimento de pertença, ou seja, de ser pertencente a um determinado grupo específico,

¹¹⁹ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 23 de outubro de 2020.

que se desdobra em sua identidade de pertença (MARICONI, 2004). Como se evidencia na fala de um dos educadores entrevistados:

“Uma palavra que eu resumiria esse processo: pertencimento! É assim, muito forte, não sei se é essa palavra que poderia definir todo o processo, mas é essa que irei utilizar. Pertencimento da criança com a escola e principalmente do professor com aquela instituição e com a comunidade. Eu resumiria tudo isso em pertencimento e identidade [...]. Das escolas que eu trabalhei, a Vista Alegre é uma das escolas que eu mais consegui me situar, me identificar e criar raízes, graças a esse processo formativo que foi sendo criado, pois a formação foi um processo. Por muitos motivos a gente acaba não conseguindo retornar, como foi falado e isso acaba prejudicando o processo. Mas, essa relação de pertencer, de criar identidade com a escola é muito forte! Muito forte nesse processo, muito mesmo”. (Educadores entrevistados do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, 2020)¹²⁰

Nesse sentido, a formação da Rede possibilitou com que os vínculos produzidos pelo projeto de extensão em forma de Rede fossem fortalecidos e mais educadores pudessem vivenciar a experiência de uma formação continuada desenvolvida por um grupo autogestionado, com temáticas que se aproximam da realidade histórica, social e cultural das escolas públicas localizadas no campo, tendo a Modalidade como ferramenta legal. Assim, a formação continuada permitiu se reconhecer enquanto coletivo, a partir da identidade de ser educador no Movimento Nacional da Educação do Campo, articulados em Rede, onde se teceu o sentimento de pertença à esta coletividade.

¹²⁰ Entrevista concedida a Luciane Cerati Borges. Francisco Beltrão-PR, 19 de outubro de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso da presente pesquisa buscou-se analisar o processo e as potencialidades da formação continuada em curso na Refocar, texto este que apresenta alguns pressupostos teóricos e metodológicos da análise e as categorias implicadas, como aspectos da luta pela terra e dos Movimentos Sociais Populares do Campo, na educação e formação continuada de professores dos povos do campo no país. Registram-se também as práticas de formação continuada de educadores em Escolas Públicas do Campo no Sudoeste do Paraná, na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo. Também se caracterizou a formação continuada de educadores no contexto da Refocar e analisou-se as potencialidades produzidas no âmbito da rearticulação das escolas públicas localizadas no campo.

Diante disso, pode-se evidenciar que a transformação da escola rural em escola do campo, não pode ser reduzida a um simples projeto iluminado, uma vez que seu “fazer-se” está imbricado com a realidade dos povos do campo, em luta por superar as condições adversas que a história do país lhes impôs, e que exige movimentos de resistência tecendo-se pela busca do conhecimento e por uma identidade que marca sua cultura, seus costumes e modos de vida.

Nesse contexto, a luta pela terra firmou-se na história da educação destes povos, constituindo identidade a um projeto, porque, ao longo dos desdobramentos dos conflitos, foram se constituindo como sujeitos políticos. A resistência frente à desterritorialização vivenciada no campo foi fortalecendo as organizações e, nos embates, se constituíram os Movimentos Sociais do Campo que, ao tomar frente no processo de lutas, produziram, também, um projeto de educação dos povos do campo, batizado como Educação do Campo, no contexto do Movimento Nacional da Educação do Campo.

Isso ocorre também, porque, no âmbito da Educação Rural no contexto do país, o projeto específico da educação para os povos do campo é o projeto da escola urbana, apequenado, com influência direta de projetos internacionais que buscavam capacitar a população rural para a modernização do campo. Nesse contexto, as poucas iniciativas de formação inicial dos professores, estavam integradas a esses projetos e detinham um caráter técnico e instrumentalizado, que não lhe permitia refletir sobre a realidade.

Com as mediações criadas na década de 1990 pelos Movimentos Sociais Populares, a educação para os povos do campo passa a ser reivindicada, o que vai implicar diretamente, na formação de professores, principalmente, o período inicial dessa formação. Afinal, a

concepção política de formação dos professores foi se constituindo na medida em que ia se tecendo a educação do campo, isso porque, a Educação do Campo caracteriza-se como um projeto de educação destes povos, que confronta diretamente a perspectiva educacional elementar que multiplica projetos descolados da realidade social.

Nessa materialidade, a Escola Pública do Campo vai se produzindo, enquanto resultado da resistência que contribui para a articulação política e pedagógica entre escola e comunidade, em diálogo com o conhecimento científico e com os saberes presentes nas especificidades históricas, sociais, culturais e políticas do seu território. Contudo, ao contraponto dessa articulação, tem-se grandes desafios, pois, mesmo com a conquista coletiva da Educação do Campo enquanto política de estado, a lógica da escola rural ainda predomina. A modalidade necessita ganhar forma, ancorada nas referências históricas, e produzir novos referenciais que promovam a superação da fragmentação da educação rural nas escolas públicas localizadas no campo.

Entretanto, estas movimentações só darão conta de chegar ao que se espera se as Escolas Públicas localizadas no Campo forem se inserindo no Movimento Nacional da Educação do Campo, produzindo ferramentas teórico-metodológicas como mediações, com base também, na legislação, não apenas como um dispositivo documental mas, como prática que produza experiência na superação da escola rural, como se tem vivido na perspectiva histórica deste Movimento, pelo qual podemos contar com diversas referências sistematizadas.

No Paraná, há um número interessante de referências de formação continuada de professores das Escolas Públicas do Campo, no entanto, com certa descontinuidade, uma vez que estiveram, em sua maioria, vinculadas a gestões municipais ou estaduais. Mesmo assim, essas referências, ainda que descontínuas, foram fecundas ao contarem, no processo formativo, com a possibilidade de repensar as práticas pedagógicas, assim como de elaborar materiais.

Essas referências permitiram ainda que, em 2015, se iniciasse no sudoeste paranaense, um projeto de extensão junto às Escolas Públicas localizadas no Campo, que desenvolve um processo de formação continuada com instrumentos que possibilitam rearticular e fortalecer o vínculo destas escolas com a sua comunidade local, face aos desafios do contexto de mercantilização educacional. Nas movimentações deste processo e, diante da contradição da contratação temporária de professores da rede pública estadual, propõe-se um Projeto de Extensão em forma de uma rede de formação de professores, a Refocar, com uma lógica que

rearticula estes professores como grupo, suas escolas, os educandos e as comunidades na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo.

O resultado deste trabalho desenvolvido pela Refocar, ao movimentar-se nas ações entre TP e TE, fez com que os educadores compreendessem o Movimento Nacional da Educação do Campo, utilizando-se da ferramenta da Modalidade da Educação Básica do Campo como base legal para recriar a prática das escolas. Essa movimentação resultou em um sentimento de pertencimento à escola, como também às comunidades, afinal, com a produção tempos, espaços e instrumental metodológico, o trabalho pedagógico e a inserção na realidade, possibilitaram movimentações na práxis dos educadores, na dinâmica da escola e na relação entre comunidade e escola.

Deste modo, esta pesquisa e trabalho de dissertação, ao possibilitar algumas percepções e afirmações que dela decorrem possibilita, também, uma aproximação desta temática e aponta outras dimensões que se constituem em necessidades de investigação. Dentre elas: compreender como essa maneira de se fazer a formação continuada de professores pode ser ampliada e organizada para as escolas dos centros urbanos? De que forma esse processo formativo-educativo foi e está sendo vivenciado pelos educandos destas escolas? E como esta formação continuada impactou no processo de ensino, uma vez que a formação implicou, diretamente, no trabalho pedagógico dos educadores, dentre outras possibilidades.

A Refocar constitui-se como referência histórica ao longo desses cinco anos, no âmbito de formação de educadores, e na rearticulação das Escolas Públicas localizadas no Campo, pois, com as movimentações coletivas nas dimensões formativo-educativas, foi possível fortalecer os laços entre escola e comunidades, entre educadores e educandos, fazendo com que a comunidade conseguisse se reconhecer na escola. Essa mudança pode ser percebida em conquistas como o Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Vista Alegre, a sistematização do Instrumental Dossiê da Realidade, a realização do I ENEPUC, a sistematização do I Caderno das Escolas Públicas do Campo e também a produção do primeiro livro que reúne a pesquisa de cinco anos deste processo vivenciado no Gefhemp/Refocar/Unioeste.

Assim, compreende-se que as movimentações colocadas em curso pela Refocar, ao desenvolver uma identidade aos educadores participantes, cria novas demandas, potencializa o trabalho pedagógico das escolas e fortalece enraizamentos pelos quais, ainda que os

educadores não estejam vinculados, diretamente ao processo, em decorrência das trocas de escola por conta dos contratos PSS, continuam na rede participando do processo formativo.

O movimento coletivo da formação continuada de educadores no âmbito da Refocar destaca-se, quando se trata de referências de formação continuada de professores, uma vez que a criação do instrumental metodológico aproximou a realidade histórica, social e cultural do campo ao processo educativo-formativo, e fez com que os educadores compreendessem a realidade na qual está inserida a escola em que trabalham. No contraponto, teceu-se um sentimento de pertença por se estar num coletivo de trabalho, onde se compartilha da experiência frente às contradições do contexto da escola pública localizada no campo.

Ao criar um instrumental metodológico que possibilita uma formação continuada menos pontual e sem relação com a prática pedagógica da Escola do Campo, e articular-se à dimensão formativo-educativa da Escola pública do campo, pode-se concluir que a lógica formativa, na formação continuada de professores desenvolvida pela Refocar, constituiu-se por meio do trabalho coletivo dos educadores que os coloca em movimento, aproximando-os da realidade histórica, social, cultural, política e econômica dos povos do campo. A lógica educativa constituiu-se com as movimentações relacionadas à função específica da escola, no trato do conhecimento escolar, no processo de ensino e, também, de aprendizagem dos educandos.

Ainda que houvesse um descompasso ocasionado pela rotatividade dos professores, estes encontravam formas de estarem integrados ao processo educativo-formativo, impulsionando, assim, movimentações coletivas. Desse modo, compreende-se que houve formação teórico e metodológica dos educadores, o que levou à transformação da prática pedagógica, do ensino e da aprendizagem e, principalmente, houve envolvimento coletivo com a rearticulação das escolas, o que dá um caráter educativo ao processo. Esse movimento foi constituído a partir do sentimento de pertença, ou seja, de integrar uma coletividade singular, capaz de produzir aos educadores identidade em relação às escolas nas quais estão trabalhando.

Imagem 6 – Pertencimento e identidade



Fonte: Minha autoria.

Portanto, a formação continuada de professores desse recorte temporal de cinco anos, constitui-se como uma potencialidade educativo-formativa no “fazer-se” da escola pública localizada no campo que, por meio da experiência, coloca-se a produzir uma escola de “novo tipo” e, também, uma lógica de formação que produz, nos educadores, o sentimento de pertencimento coletivo, gerando, com ele, uma identidade de ser professor no Movimento Nacional da Educação do Campo, tendo na especificidade que lhe é própria, a Modalidade da Educação Básica do Campo como ferramenta legal. Nesse sentido, o processo desenvolvido pela Refocar produz um sentimento de pertencimento junto aos educadores e aos educandos, a partir das contradições presentes no contexto e que, pelas movimentações, produzem experiência, coletividade, pertencimento e identidade.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. F. S. Educação do Campo e a formação de professores: Construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Revista Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n.º 2, p. 207-226, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868>. Acesso em: 4 out. 2019.
- ALLAN, N. A.; PEREIRA L. F. L. **29 de abril repressão e resistência**. Bauru-SP: Canal 6, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181026033154/29deabril.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2021.
- ANTONIO, C. A. *et al.* Formação de professores na escola do campo na Unioeste e experiências educativas com a Escola do Campo. *In: ANTONIO, C. A. et al. Educação do campo: práticas educativas em escolas e formação de educadores no Sudoeste*. Francisco Beltrão: s.d.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, F. M. L. Educação rural e formação de professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n.º 2 – jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14624/8310>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. *In: CALDART, R. S. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 359-365.
- BARREIRO, I. M. F. **Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural**. 1989. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1989.
- BARREIRO, I. M. F. Formação para o ensino agrícola nos Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais (1952-1963). **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n.º 54 jul./set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782013000300008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 ago. 2019.
- BONAMIGO, C. A. Agroecologia: abordagens e princípios. *In: GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (Org.). Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná*. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 263-293.
- BONEMAISON, J. Viagem entorno do território. *In: ROSENDAHL, L, C, Z. (Org.). Geografia cultural: um século (III)*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002, p. 83-131.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Parecer CNE/CEB n.º 1, de 2 fevereiro de 2006a. Brasília: 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 1, 1º de fevereiro de 2006.** Brasília: 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 3, de 18 de fevereiro de 2008.** Brasília: 2008a. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008.** Brasília: 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 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. 5 nov. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRAVERMAN, Trabalho e força de trabalho. *In:* BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987, p. 49-59.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. *In:* THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In:* ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 87-128.

CALDART, R. S. **Educação em Movimento:** Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. Educação do campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n.º 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s198177462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1 out. 2019.

CALDART, R. S. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Saete *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-272.

CALLEGARI, R. “**Gente não é boi de carro, pro carro de boi puxar**”: Camponeses e a Organização Política no Sudoeste do Paraná (1964/1985). 2020. 207f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – Unioeste. Marechal Cândido Rondon, 2020.

CALLEGARI, R. O campo em contraste: economia e sociedade no sudoeste do Paraná (1975/2006). *In*: **VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária GT 8: reestruturação produtiva e processos migratórios no campo** ISSN: 1980-4555, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/38176884/O_CAMPO_EM_CONTRASTE_economia_e_sociedade_no_sudoeste_do_Paran%C3%A1_19752006. Acesso em: 25 abr. 2020.

CARTA de Porto Barreiro. 31 ago. 2010. Disponível em: <http://gepppec.blogspot.com.br/2010/08/carta-de-porto-barreiro.html>. Acesso em: 13 jul. 2021.

CARVALHO, H. M. de; COSTA, F. A. Agricultura camponesa. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho**: gêneses e disputas dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COMILO, M. E. S. A. Construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e a sua história. *In*: MARTINS, F. J *et al.* (2008). **Educação do campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre: EST Edições (2008), p. 11-29.

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2, 2004, Luiziana. Por uma política pública de educação do campo: texto base. Luiziana, GO, ago. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CORRAL, C. E. *et al.* Experiências Pedagógicas do Colégio Estadual do Campo PE. Victor Coelho de Almeida – Reinventando seu Planejamento a partir do inventário da Realidade. *In*: SAPELLI, M. L. S.; GEHRKE, M. **Caderno de experiências**: práticas pedagógicas em escolas do campo: da realidade à formação crítica e à auto-organização dos estudantes. Unicentro, Guarapuava, 2017, v. 1.

COSTA, M. K. S. Identificação pessoal e pertencimento escolar: o que há por trás da pior turma da escola? **Revista Vivências em Ensino de Ciências**, João Pessoa, 2018, v. 2, n.º 1, p.

160-166. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/vivencias/article/view/238704>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CURY, R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autos associados. 1989.

DELGADO, G. C. A questão agrária e o agronegócio no Brasil. CARTER, M. **Combatendo a desigualdade social**: o MST e a reforma agrária no Brasil. São Paulo: Editora Unesp, 2010, p. 81-112.

FALKEMBACH, E. M. F. **Sistematização**. Ijuí, RS: Universidade de Ijuí, 1991.

FALKEMBACH, E. M. **A arte ampliar cabeças**: uma leitura transversal das sistematizações do PDA/Ministério do Meio Ambiente, PDA/PPG7/SDS. Brasília: MMA, 2006.

FALKEMBACH, E. M. F. Sistematização em educação popular: uma história, um Debate... *In: Anais da 30ª*. Reunião Anual da ANPED: Caxambu/MG, 2007.

FARIA, F., L. M.; BERTUCCI, L. M. **Experiência e Cultura**: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 1, p. 10-24, jan/jun. 2009.

FERNANDES, B. M. **Brasil**: 500 anos de luta pela terra. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2187014/mod_resource/content/0/1-%20brasil_500_anos_de_luta_pela_terra_.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil. *In: SANTOS, C. A. Por uma educação do campo*. Vol. 7. Brasília, 2008, p. 39-66.

FERNANDES, B. M. **Políticas públicas, questão agrária e desenvolvimento territorial no Brasil**. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/GEOGRAFIA%20RURAL%202016/Aula%209b.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

FERNANDES, B. M. Por uma educação básica do campo. *In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, 1999, p. 25-47.

FERNANDES, B. M. **Por uma educação básica do campo**. *In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo*. Vol. 2. Brasília, 1999, p. 27-43.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. C. **O Campo da Educação do Campo**. Mônica Castagna Molina; Meire Santos Azevedo de Jesus (Org). Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Coordenação nacional de Educação do Campo: Brasília, 2004.

FONSECA, M. T. L. de. **A extensão rural no Brasil**: um projeto educativo para o capital. São Paulo: Loyola, 1985.

FRAZÃO, S. S.; BARROSO, M. C. S.; **A educação brasileira à luz da concepção pedagógica de Anton Makarenko**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 12, n.º 3, p. 400-410, dez. 2020.

FRAZÃO, S. S.; BARROSO, Maria Cleide da Silva. **A educação brasileira à luz da concepção pedagógica de Anton Makarenko**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 12, n.º 3, p 400-410, dez. 2020.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma. *In: MONARIM, Antonio. Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-46.

FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PESQUISA (FUNDEP). **Coragem de educar**: uma proposta de educação popular para o meio rural. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GHEDINI C. M. BERTÉ, R. (Org.). Planejamento coletivo interdisciplinar e instrumental metodológico: produção de referências com as escolas públicas do campo – Sudoeste do PR, 2018. **Cadernos Escolas do Campo**, vol 1. Unioeste: Francisco Beltrão, 2018.

GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, C. A.; RITTER, J. Fortalecimento das escolas públicas do campo da região Sudoeste do Paraná e rede de formação de educadores. *In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, Carlos Antônio. (Org.). Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná*. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 33-75.

GHEDINI, C, M.; SANTOS, A. C.; BORGES, L. C. Movimentações na escola pública do campo: relações, conhecimento, e planejamento coletivo interdisciplinar. *In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, C. A. Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná*. Jundiaí, Paco Editorial, 2020, p. 333-357.

GHEDINI, C. M *et al.* Referências de escolas públicas do campo no contexto de um projeto de extensão: desafios de práticas no delineamento da modalidade da educação básica do campo. *In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, C. A. Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná*. Jundiaí, Paco Editorial, 2020a, p. 359-383.

GHEDINI, C. M. **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais do campo**: um estudo a partir da I turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina/Brasil. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GHEDINI, C. M. *et al.* **Curso de nível médio**: teorias e práticas integrando o currículo – 2006-2010. Unioeste, Francisco Beltrão, 2010.

GHEDINI, C. M. **A produção da educação do campo no Brasil**: das referências históricas a institucionalização. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GHEDINI, C. M. Ressignificação de práticas pedagógicas e formação de professores das escolas públicas do campo na região Sudoeste do Paraná. *In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO,*

C. A. **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí, Paco Editorial, 2020a, p. 311-331.

GHEDINI, C. M.; *et al.* Processo de rearticulação da escola pública do campo na modalidade de educação básica do campo – 2015-2016. *In*: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, C. A. **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí, Paco Editorial, 2020b, p. 385-405.

GHEDINI, C. M. JANATA, N. E. SCHWENDLER, S.F. A formação de educadores e a experiência do curso de especialização em educação do campo/UFPR. *In*: GHEDINI, C. M. *et al.* (Org.). (2016). **A educação do campo no estado do Paraná um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2016, p. 169-182.

GHEDINI, C. M. ONÇAY, S. T. V; GEHRKE, M; Sousa, S. A. Iniciativas e ações de formação-educação que constituíram a experiência da articulação paranaense de educação do campo. *In*: GHEDINI, C. M. *et al.* (Org.). (2016). **A educação do campo no estado do Paraná um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2016, p. 115-149.

GHEDINI, C. M.; ONÇAY, S. T. V; Educação no Campo no Estado do Paraná: ações, sujeitos, lugares e disputas tecendo a experiência da articulação Paranaense 1998-2012. *In*: GHEDINI, C. M. *et al.* (Org.). **A educação do campo no estado do Paraná um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2016, p. 64-91.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JARA, O. H. **Para sistematizar experiências**. Trad. Maria Viviane B. Rezende. Brasília: MMA, 2006.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. J.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.º 1).

KORB, T. *et al.* **Desenvolvimento multidimensional do campo**: Concepção e Método: Referências a partir do Projeto Vida na Roça. ASSESSOAR, Francisco Beltrão, 2011.

KUENZER, A. Ensino de 2º Grau: **O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

LACATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnica de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAMOSA, R. A. C. **A luta pela educação pública na capital do agronegócio**. Rio de Janeiro, 2015.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. Vol. 70, São Paulo: Cortez Editora, 1999.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 79-85.

LESTINGE, S. R. **Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento**: divisão de biblioteca e documentação – ESALQ/USP, Piracicaba, 2004.

LUEDEMANN, C. **Anton Makarenko vida e obra**: a pedagogia da revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Revista ANDE**, São Paulo, v. 3, 1982. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1403/1377>. Acesso em: 24 ago. 2019.

MANIFESTO I ENEPUC. **Anais I Encontro Nacional das Escolas Públicas do Campo**: Formação Humana e Conhecimento Escolar. Francisco Beltrão: Unioeste, 2018. p. 8-10. Disponível em: httpswww5.u://nioeste.br/portalunioeste/arquivos/eventos/I_Enepuc_Anais.pdf. Acesso em: 14 mai. 2020.

MARSCHNER, W. De “comunidade” para “sociedade”: memória social e luta por autonomia nos 50 anos da revolta dos colonos no sudoeste do Paraná. **Fronteiras**, Dourados, v. 10, n.º 18, p. 119-136, jul./dez. 2008.

MARTINS, A. M. S.; NEVES, L. M. W. Materialismo histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson e Williams. Campinas: **Revista HISTEDBR On-line**, n.º 51, 2013, p. 341-359.

MARTINS, F. J. Formação continuada de professores, MST e escola do campo. *In*: MARTINS, F. J. *et al.* **Educação do Campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre: EST Edições, 2008, p. 30-53.

MARTINS, F. J. **A escola e a educação do campo**. Pimenta Cultural, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/>. Acesso em: 20 set. 2021.

MEDEIROS, L. S. Movimentos Sociais no campo, luta por direitos e reforma agrária na segunda metade do século XX. *In*: CARTER, M. **Combatendo a desigualdade social**: o MST e a reforma agrária no Brasil. São Paulo: Editora Unesp, 2010, p. 113-136.

MEDEIROS, L. S. Os trabalhadores do campo e desencontros nas lutas por direitos. *In*: CHEVITARESE, A. L. **O campesinato na história**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, p. 151-181.

MEJÍA, M. R. **A educação e as pedagogias críticas a partir do sul**: cartografias da educação popular. São Carlos: Pedro & João editores. 2018.

MENDES, M. M. **A escola do campo e seu significado**: o ponto de vista de Professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MENDES, M. M. **Especificidades da educação e da escola do campo**: documentos oficiais e produção bibliográfica em análise (1996-2016). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MIRANDA, S. G.; *et al.* **Educação do campo em movimento**: teoria e prática cotidiana. Editora UFPR, Curitiba, 2010a, v. 1, n.º 167.

MIRANDA, S. G. *et al.* **Educação do campo em movimento**: teoria e prática cotidiana. Editora UFPR, Curitiba, 2010b, v. 2, n.º 170.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 585-594.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: História, Práticas E Desafios No Âmbito Das Políticas De Formação De Educadores – Reflexões Sobre o Proneiro e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 1 set. 2019.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 324-331.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M.; Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 448-474.

MORICONI, L. V. **Pertencimento e identidade**. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). UEC, Campinas, 2014. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54254100/MoriconiLucimaraValdambrini_TCC-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1638306325&Signature. Acesso em: 14 ago. 2020.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista do Centro de Educação**, v. 33, n.º 1, jan/abr. 2008, p. 57-72.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo**: uma trajetória em construção. UFSC, 2011. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt03-4244--int.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MUNARIM, A. **Políticas de educação rural na região da Catalunha (Espanha) e Argentina e políticas de educação do campo no Brasil**: aproximações. 127 f. Relatório final de estágio pós-doutorado. (Pós-doutorado em Geografia) – Unesp, Presidente Prudente – São Paulo, 2014.

NEVES, D. P. Agricultura Familiar. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 32-40.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2 ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

OLIVEIRA, C. M. **A formação do homem novo na pedagogia de Anton S. Makarenko: um estudo introdutório na perspectiva da ontologia Marxiana-Lukacsiana**. 116 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – UEC, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 237-244.

ONÇAY, S. T. V. **Educação do campo e luta de classe: experiência de educação do campo no “projeto vida na roça – PVR”** (município de Dois Vizinhos/PR). Universidad Nacional de Misiones, Misiones, 2016.

PALUDO, C. Educação Popular. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 280-285.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, v. 35, n.º 96, Campinas, 2015, p. 219-238.

PALUDO, C.; BEATRICI, R. F. **Sistematização de experiências de trabalho popular**. Ronda Alta/RS: Fundep, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio**. Curitiba: SEED, 2008.

PEIXER, Z. I. O entrelaçar dos conceitos de campo e cidade na constituição de territorialidades educacionais. *In*: MUNARIM, A. *et al.* **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Editora Insular, 2011, p.39-58.

PEREIRA, M. C. B. Revolução Verde. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.685-689.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. de Luiz Carlos de Freitas. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PISTRAK, M. **A escola-comuna**. Trad. L. C. Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PONTES, M. L. Sujeitos coletivos de direitos. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 726-729.

PORTELINHA, A. M. S.; *et al.* **As (in)certezas do trabalho docente na pandemia**. Navegando Publicações, Uberlândia, 2021, n.º 1.

REFOCAR. Rede de Formação de Professores das Escolas Públicas do Campo. 2021. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/grupos-de-pesquisa-francisco-beltrao/gefhemp/formacao-continuada>. Acesso em: 22 nov. 2021.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 293-298.

RITTER, J. Multianos no Estado do Paraná: Entraves e Possibilidades. *In*: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, C. A. **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí, Paco Editorial, 2020, p. 295-308.

SALES, S. S. **A educação rural brasileira**: limites e possibilidades do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002). 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14086/1/Suze.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SANTOS, C. A. Programa nacional de educação na Reforma Agrária (PRONERA). *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 630-639.

SANTOS, A. C. A criação de instrumentos pedagógicos em coletividade: estreitando laços na escola estadual do campo de Pinhalzinho. *In*: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, C. A. **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí, Paco Editorial, 2020, p. 427-440.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. Cortez Editora, São Paulo, 2006.

SILVA, M. S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006, p. 60-93.

SILVA, M. S. Lugares institucionais do pensar e fazer da educação do campo: uma rede constituída de várias redes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n.º 2, p. 227-245, jul./dez. 2015.

SILVA, R. Limites e Possibilidades do Direito à Educação na Legislação Educacional Brasileira. **Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá**, v. 2, n.º 1, p. 67-82, jul. 2010. Disponível em: <http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/Article/75>. Acesso em: 2 jul. 2021.

SOARES, F. S. **Trabalho educação e formação humana no MST: tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista.** 223 f. Tese de Doutorado. (Doutorado em educação) – UFP, Pelotas – Rio Grande do Sul, 2016.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: Políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n.º 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 out. 2019.

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

SOUZA, M. A. Escola pública no/do campo, Formação de Professores e projeto Político-pedagógico: experiências no contexto do Programa Observatório da Educação. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 9, n.º 16, 2017, p. 27-48, jan./jun. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/160>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SOUZA, M. A. **Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico.** Universidade Tuiuti do Paraná, 2018.

SOUZA, R. F. A. A Educação Rural no México como referência no Brasil. **Revista Educação em Questão**, 2013, v. 45, 61-81.

TANURI, M. L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 14, mai. / ago. 2000. p. 61-88. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 24 ago. 2019.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade.** Editora Paz e Terra SA, São Paulo, 2004, v. 1.

TORRES, A. La sistematización desde la perspectiva interpretativa. **Contexto & Educação**, Ijuí: Ed. Unijuí, 1996, v. 10, n.º 44, out./dez.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIOESTE, Unioeste, 2021. Disponível em <https://www.unioeste.br/portal/inicio/sobre/a-unioeste>, acesso em: 25 nov. 2021.

VAZ, A. C. S.; ANDRÉ, B. P. **Construindo identidades no espaço escolar: percepções de professores sobre o sentimento de pertencimento dos seus alunos e a construção da cidadania.**

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Claso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011. Trad. María Encarnación Moya.

VENDRAMINI, C. R. Experiência humana e coletividade em Thompson. **Revista Esboços**, v. 11, n.º 12, 2004.

VERONESE, C. A. **Experiência de sistematização do SPEP**. Ijuí, RS: Unijuí, s.d. (mimeo).

VORPAGEL, E. K. **Revolta dos Posseiros no Sudoeste do Paraná**. Maringá, 2008, disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_edvino_knase_l_vorpapel.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

DOCUMENTOS

ENEPUC, **Formulário específico para atividades de extensão**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2018a.

ENEPUC, **Relatórios específicos para atividades de extensão**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2018b.

REFOCAR. **Formulário específico para atividades de extensão**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2015a.

REFOCAR. **Plano de trabalho com os professores**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2015b.

REFOCAR. **Conteúdos do grupo de estudo permanente**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2015c.

REFOCAR. **Formulário específico para atividades de extensão**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2016.

REFOCAR. **Formulário específico para atividades de extensão**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2017a.

REFOCAR. **Folder**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2017b.

REFOCAR. **Formulário específico para atividades de extensão**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2018a.

REFOCAR. **Proposta de trabalho do grupo permanente de estudo em educação do campo**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2018b.

REFOCAR. **Formulário específico para atividades de extensão**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2019a.

REFOCAR. **Formulário específico para atividades de extensão.** Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2019b.

REFOCAR. **Lista de certificados Refocar 2020.** Francisco Beltrão. Unioeste, 2020.

UFPR. **Proposta da especialização em educação do campo.** Curitiba: UFPR, 2005.

ANEXO 1 – Perguntas utilizadas para a entrevista dos educadores

1. Todos os anos, desde 2015, na formação desenvolvida pelo grupo de estudos permanente ou pela REFOCAR, se realizavam os estudos e também atividades práticas, que no final eram certificadas como dois momentos de uma mesma formação. Isso possibilitou que os professores compreendessem a Educação do Campo como um jeito de organizar a escola entre teoria e prática, forma e conteúdo, ensino e estudo, planejamento e trabalho de sala de aula?
2. Como o momento do Planejamento Coletivo Interdisciplinar, pelo fato de ser coletivo, organizar-se por série e de forma interdisciplinar, contribuiu com a formação dos professores? Qual o aspecto desse espaço do planejamento pode ser compreendido como mais relevante, para mudanças dos professores e suas práticas?
3. No ano de 2017, no grupo de estudos vocês sistematizaram os Mapas de Conteúdos e conceitos, a partir dos Planos de Trabalho Docentes realizados coletivamente; o que este trabalho de debater e organizar os mapas agregou para sua formação como professor da Escola Pública do campo?
4. O processo de formação continuada se dá também através do processo de mudanças das práticas da escola como auto-organização dos estudantes, o círculo de saberes, a realização do inventário, os vínculos com o trabalho e outras atividades. Essas práticas diferenciadas conseguiram alterar alguma coisa no seu trabalho de sala de aula e na aprendizagem dos alunos? De que forma isso pode ser verificado?
5. Relate que mudanças houve na organização da instituição após este processo permanente de formação continuada, seja entre professores e alunos, escola e comunidade, escola e NRE, professores e equipes diretivas, professores, equipes e agentes.
6. Vocês percebem diferenças entre se ter uma formação continuada específica de um grupo de escolas e a formação geral ofertada a todas as escolas pela mantenedora? Quais seriam estas diferenças?
7. Tanto a formação continuada, como o planejamento coletivo e as atividades de encontro de cada turma são espaços de trabalho coletivo dos professores na escola. Pode-se dizer que estes espaços coletivos fortalecem a escola? Por quê? A formação continuada e estas práticas levam os professores a compreender a especificidade da escola do campo? Como?
8. Vocês percebem diferenças entre se ter uma formação continuada específica de um grupo de escolas e a formação geral ofertada a todas as escolas pela mantenedora? Quais seriam estas diferenças? Os espaços coletivos e este tipo de formação

fortalecem a escola? Por quê? Como a formação continuada e estas práticas levam os professores a compreender a especificidade da escola do campo?

9. Vocês perceberam que algum momento que as práticas desenvolvidas na escola incentivavam a formação? De que modo?