

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
MESTRADO/PPGEFB**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E
PROFESSORAS: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA DAS ESCOLAS
DO CAMPO DE ITAPEJARA D' OESTE, PR - 2017-2022**

Silvia Christina Copatti Bussolaro

**FRANCISCO BELTRÃO - PR.
2023**

SILVIA CHRISTINA COPATTI BUSSOLARO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E
PROFESSORAS: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA DAS ESCOLAS
DO CAMPO DE ITAPEJARA D' OESTE, PR - 2017-2022**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado - Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador: Dr. Carlos Antônio Bonamigo.

FRANCISCO BELTRÃO - PR.

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Bussolaro, Silvia Christina Copatti

Formação continuada de professores e professoras: uma construção coletiva das escolas do campo de Itapejara D'Oeste, PR - 2017-2022 / Silvia Christina Copatti Bussolaro; orientador Carlos Antônio Bonamigo. -- Francisco Beltrão, 2023.

359 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Educação. 2. Educação do Campo. 3. Formação Continuada de Professores e Professoras. I. Bonamigo, Carlos Antônio , orient. II. Título.

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

FOLHA DE APROVAÇÃO
SILVIA CHRISTINA COPATTI BUSSOLARO

TÍTULO DO TRABALHO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA DAS ESCOLAS DO CAMPO DE ITAPEJARA D' OESTE, PR - 2017-2022

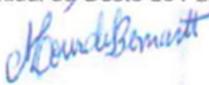
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA


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


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


Clésio Aquilino Antonio
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)


Maria de Lourdes Bernart
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Pato Branco)

Francisco Beltrão, 14 de março de 2023

AGRADECIMENTOS

Às escolas do campo no geral e em particular ao Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e à Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi de Itapejara D'Oeste/PR, exemplos de luta, resistência e coragem, que caminharam comigo nessa pesquisa.

À Direção e Equipe pedagógica do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi, que acolheram a ideia da pesquisa, aceitaram a participação e não mediram esforços para me ajudar, em especial a pedagoga Ivania Piva Mazur, pessoa extremamente organizada, lutadora, que não mede esforços para defender as escolas e a comunidade de Barra Grande.

Ao Departamento Municipal de Educação de Itapejara D'Oeste que sempre disponibilizou os documentos, deu apoio e ajudou com informações muito relevantes para pesquisa. Muito Obrigada!

Ao meu orientador, professor Dr. Carlos Antônio Bonamigo, pessoa ímpar, que trilhou comigo esse percurso de estudo e pesquisa, entendeu minhas dificuldades e nunca deixou de acreditar que eu conseguiria. Suas orientações sempre tão assertivas, esclarecedoras, motivadoras também. O seu “continue Silvia” presente em todas as mensagens me fez chegar até aqui. Muito Obrigada!

A professora Dr^a. Maria de Lourdes Bernartt e ao professor Dr. Clésio Acilino Antonio, membros das bancas de qualificação e defesa, agradeço a leitura atenta e as importantes contribuições dadas ao trabalho. Estendo este meu agradecimento à professora Dr^a Cecília Maria Ghedini, pelos momentos de diálogos, explicações cheias de afeto e carinho e, agora, por sua participação na banca de defesa. Muito obrigada a vocês!

À minha colega de mestrado Elizangela que acompanhou de perto minha trajetória, chorou comigo nos momentos de crise e comemorou junto cada passo alcançado, me aconselhou sempre que precisei e foi

uma parceira incrível para exatamente tudo que o mestrado exigiu. Muito obrigada, você foi uma grande amiga que o mestrado me deu.

A todos e todas que participaram e participam da formação continuada das escolas do campo de Itapejara D'Oeste, em especial ao professor Dr. Clésio Acilino Antonio pelo incentivo ao mestrado e pela amizade construída, e ao educador popular André Fedel pelos momentos de conversas e troca de ideias.

Aos professores e professoras que me concederam entrevistas, obrigada pela disposição em colaborar com a pesquisa, respondendo às perguntas. Sem vocês esta pesquisa não existiria.

Aos estudantes das escolas do campo, vocês são o combustível para a pesquisa, é por vocês que a educação precisa melhorar, é por todos os alunos do nosso Brasil!

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Unioeste de Francisco Beltrão. Quanto conhecimento, quanto aprendizado nesse tempo. Certamente esse texto tem um pouco de cada um de vocês! Obrigada por tudo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP). Quantos momentos formativos tivemos, obrigada por cada palavra de incentivo, cada aprendizado, desabafos.

A minha prima e comadre Nayara, que lá no início dessa jornada, foi uma grande incentivadora, me mostrando alguns caminhos por onde percorrer, me incentivando a persistir com essa ideia de pesquisa. Seu apoio foi fundamental, obrigada!

A todos e todas que de uma forma especial me ajudaram, desde as primeiras ideias de pesquisa, elaboração do projeto, emprestando material, ouvindo meus desabafos, trocando aulas para que eu pudesse estar no mestrado...

Aos colegas professores e aos estudantes do Colégio Estadual Castelo Branco, meu local de trabalho nesse período, que de alguma forma

viveram e torceram por mim nesses dois anos. Quantas aulas eu cheguei eufórica, nervosa, preocupada... e vocês me apoiaram, me entenderam.

A minha família, que sempre acreditou no meu potencial, respeitou as minhas ausências, me ajudou a enfrentar minhas crises de ansiedade, minhas dores, meu nervosismo. E de forma mais especial ao meu filho Davi e ao meu marido Adriano, que estiveram comigo em todos os momentos, desde a comemoração da aprovação no Mestrado, as dificuldades do ano 2021 com tantas disciplinas, leituras e artigos para dar conta, por todo percurso da escrita da dissertação, as entrevistas, me acompanharam em dias chuvosos até Francisco Beltrão para que eu não fosse sozinha, me apoiaram em tudo, e nunca, nunca mesmo, reclamaram da minha ausência mesmo estando tão perto. Sem vocês dois eu não teria conseguido. Obrigada, eu amo vocês!

BUSSOLARO, Silvia Christina Copatti. **Formação continuada de professores e professoras**: uma construção coletiva das escolas do campo de Itapejara D'Oeste, PR – 2017-2022. 2023. 359 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

RESUMO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, campus de Francisco Beltrão e também aos estudos realizados no Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP) da mesma instituição. Com aporte teórico do método do materialismo histórico-dialético, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de formação continuada de professores e professoras das escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste – PR, participantes do projeto de extensão da Unioeste, em parceria com a Assesoar - 2017-2022. A partir de uma abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com os integrantes da formação continuada das escolas do campo do município, além de um estudo bibliográfico e documental, buscou-se compreender as potencialidades e os limites dessa formação continuada e o quanto ela foi ou não, capaz de fortalecer as escolas do campo no enfrentamento de ameaças de fechamento ocorridas nos últimos anos, bem como na formação dos professores e professoras a fim de realizarem um trabalho pautado nos fundamentos, concepções e matrizes formativas da Educação do Campo. Apontou-se como resultado, potencialidades que envolvem o fortalecimento das escolas contra as ameaças de fechamento, uma aproximação maior dos/as professores/as com a escola e com a Modalidade da Educação do Campo, uma formação

que despertou um processo reflexivo nos professores e professoras, passando estes a serem participantes ativos de um processo formativo que foi construído coletivamente, incidindo qualitativamente na construção subjetiva de seus participantes, com o apoio de entidades que defendem a Educação do Campo há bastante tempo, superando dessa forma os modelos tradicionais de formação continuada que chegam prontos às escolas. Algumas determinações que limitam o processo também foram identificadas como a alta rotatividade de professores/as nas escolas, a falta de tempo para dedicar-se a formação, a luta em defesa das escolas, entre outras.

Palavras-chave: Educação; Educação do Campo; Formação Continuada de Professores; Itapejara D'Oeste.

BUSSOLARO, Silvia Christina Copatti. **Continued education of teachers: a collective construction of the field schools of the Itapejara D'Oeste, PR – 2017-2022.** 2023. 359 f. Dissertation (Master's Degree) - Post-Graduate Program in Education - Master's Degree, Western Paraná State University, Francisco Beltrão, 2023.

ABSTRACT

This study is linked to the line of research Society, Knowledge and Education of the Post-Graduate Program in Education - Master's Degree - of the Western Paraná State University - Unioeste, campus of Francisco Beltrão and also to the studies carried out in the Research Group and Studies in Human Formation, Education and Social Movements (GEFHEMP) of the same institution. With theoretical support of the method of historical-dialectical materialism, this research aims to analyze the process of continued education of teachers from field schools in the county of Itapejara D'Oeste – PR, participants in the Unioeste extension project, in partnership with Assesoar - 2017-2022. From a qualitative approach, through semi-structured interviews with the members of the continued education of field schools in the county, in addition to a bibliographic and documentary study, we sought to understand the potential and limits of this continued education and how much it was or was not able to strengthen field schools in the face of threats of closure that have occurred in recent years, as well as in the formation of teachers in order to carry out a work based on the foundations, conceptions and formative matrices of Field Education. As a result, potentialities involving the strengthening of schools against the threats of closure were pointed out, a greater approximation of teachers with the school and with the Field Education Modality, a formation that awakened a reflexive process in teachers, becoming active participants in a formation process that was

built collectively, qualitatively focusing on the subjective construction of its participants, with the support of entities that defend Field Education for a long time, thus overcoming the traditional models of continued education that arrive ready to schools. Some determinations that limit the process were also identified as the high turnover of teachers in schools, the lack of time to dedicate to formation, the struggle in defense of schools, among others.

Keywords: Education; Field Education; Continued Formation of Teachers; Itapejara D'Oeste.

BUSSOLARO, Silvia Christina Copatti. **Formación continuada de docentes**: una construcción colectiva de las escuelas del campo Itapejara D'Oeste, PR – 2017-2022. 2023. 359 f. Disertación (maestría) - Programa de posgrado en educación - Maestría, Universidad Estatal del Oeste del Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

RESUMEN

Este estudio está vinculado a la línea de investigación Sociedad, Conocimiento y Educación del Programa de Posgrado en Educación - Maestría - de la Universidad Estatal del Oeste del Paraná - Unioeste, campus de Francisco Beltrão y también a los estudios realizados en el Grupo de Investigación y Estudios en Formación Humana, Educación y Movimientos Sociales Populares (GEFHEMP) de la misma institución. Con el apoyo teórico del método del materialismo histórico-dialéctico, esta investigación tiene como objetivo analizar el proceso de educación continuada de docentes de escuelas del campo en el municipio de Itapejara D'Oeste – PR, participantes en el proyecto de extensión de la Unioeste, en asociación con Assesoar - 2017-2022. Desde un enfoque cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas con los miembros de la educación continuada de las escuelas del campo en el municipio, además de un estudio bibliográfico y documental, buscamos comprender el potencial y los límites de esta educación continuada y cuánto fue o no fue capaz de fortalecer las escuelas del campo frente a las amenazas de cierre que se han producido en los últimos años, así como en la capacitación de docentes para llevar a cabo un trabajo basado en los fundamentos, concepciones y matrices formativas de la Educación del Campo. Como resultado, se señalaron potencialidades que involucran el fortalecimiento de las escuelas frente a las amenazas de cierre, una mayor aproximación de los docentes con la escuela y con la Modalidad de Educación del

Campo, una formación que despertó un proceso reflexivo en los docentes, convirtiéndose en participantes activos en un proceso de capacitación que se construyó colectivamente, enfocándose cualitativamente en la construcción subjetiva de sus participantes, con el apoyo de entidades que defienden la Educación del Campo hace mucho tiempo, superando así los modelos tradicionales de educación continuada que llegan listos a las escuelas. Algunas determinaciones que limitan el proceso también se identificaron como la alta rotación de maestros en las escuelas, la falta de tiempo para dedicarse a la formación, la lucha en defensa de las escuelas, entre otras.

Palabras clave: Educación; Educación del Campo; Educación Continuada de los Profesores; Itapejara D'Oeste.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Refinamento da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	33
Quadro 2 – Teses e dissertações encontradas sobre formação continuada de professores da Educação do Campo.....	34
Quadro 3 – Refinamento da busca no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações.....	41
Quadro 4 Dissertações encontradas que apresentam aspectos da formação continuada de professores vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste de Francisco Beltrão.....	41
Quadro 5 – Eventos ocorridos em prol da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná - anos 2000.....	155
Quadro 6 – Conhecimento global, específico e finalidades de ensino de algumas disciplinas do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes para o ano de 2022.....	274

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Mapa de Itapejara D’Oeste e municípios limítrofes.....	166
Imagem 2 – Professor Ermindo Coco e seus alunos em 1959	168
Imagem 3 – Multiplicadora e professoras em encontro realizado no dia 11/04/2012 na Escola Municipal Valentim Biazussi.....	194
Imagem 4 – Professoras do Programa Escola Ativa de Itapejara D’Oeste participando do V Seminário e II Conferência Regional de Educação do Campo do Sudoeste do Paraná.....	196
Imagem 5 – Alunos/as, pais e professores da Escola do Campo Valentim Biazussi em atividades de jardinagem após estudo dos módulos III e IV do Programa Escola Ativa.....	197
Imagem 6 - - Prédio utilizado em dualidade pela Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. Visão a partir da entrada principal.....	206
Imagem 7 - Prédio utilizado em dualidade pela Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. Visão a partir da lateral das salas de aula.....	206
Imagem 8 – Professores em momento formativo no ano de 2022.....	237
Imagem 9 – Professoras em momento de reflexão de grupo.....	246
Imagem 10 – Faixa elaborada pela equipe verde.....	257
Imagem 11 – Faixa elaborada pela equipe preta.....	257
Imagem 12 – Faixa elaborada pela equipe vermelha.....	258
Imagem 13 - Apresentação cultural dos estudantes da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi.....	261

Imagem 14 - Exposição dos trabalhos dos estudantes sobre a produção artesanal do vinho na comunidade de Barra Grande e de alguns utensílios utilizados na produção.....	264
Imagem 15: Exposição e espaço para troca das sementes, organizado pela Escola Municipal Campo Valentim Biazussi.....	264
Imagem 16: Capa do jornal Plantão do Campo, edição de outubro de...	268
Imagem 17: Horta escolar antes e depois do mutirão de limpeza e organização realizado com auxílio da comunidade.....	278

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População nos censos demográficos segundo as grandes regiões do Brasil 1960/1980.....	77
Tabela 2 - População rural do Brasil nos anos de 1950/60/70/80.....	78
Tabela 3 – Taxa de analfabetismo e evolução populacional no Brasil (1960-1980)	79
Tabela 4 - Evolução do número de projetos de assentamento (PA) nos períodos de 1984 até 2010 nas cinco grandes regiões do Brasil.....	90
Tabela 5 - População Censitária do Paraná e do Sudoeste - 1950/2007....	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Referências históricas dos movimentos sociais populares ... 95

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Quantidade produzida de grãos segundo principais estados produtores – em toneladas – 2019.....127

LISTA DE ABREVIATURAS

ABCAR	Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
ANCA	Associação Nacional de Cooperação Agrícola
APP	Associação dos Professores Paranaenses
ARPEC	Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo
ASSESOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais

CEAPRO	Centro de Formação e Atualização de Professores
CEC	Coordenação de Educação do Campo
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CGMA	Coordenadoria de Geoprocessamento e Monitoramento Ambiental
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONCRAB	Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária no Brasil
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
COVID-19	Doença do Coronavírus, primeiros casos em 2019
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRABI	Coordenação Regional dos Atingidos pelas Barragens do Rio Iguaçu
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEDI	Departamento da Diversidade
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FACIBEL	Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
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
GT	Grupo de Trabalho
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MEB	Movimento Educacional de Base
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MMTR	Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MSPdoC	Movimentos Sociais Populares do Campo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE	Núcleo Regional de Educação
NUPECAMP	Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas
ONG	Organização Não Governamental
PA	Projetos de Assentamentos
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PVR	Projeto Vida na Roça
REFOCAR	Rede de Formação de Professores pelo Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo
RESAB	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
RETLEE	Laboratório de Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEDU/MT	Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFFS	Universidade Federal Fronteira Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade do Centro-Oeste do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo-Escola
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	24
CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO RURAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	59
1.1 República Velha (1889-1930): a (in)existência da formação continuada no ruralismo pedagógico	61
1.2 Da Era Vargas à Ditadura Militar (1930-1964): alguns vestígios de formação continuada de professores e professoras.....	68
1.3 Período militar (1964-1985): a LDB de 1971, as influências externas e a formação de professores	76
1.4 Da redemocratização até 1998: os movimentos em favor da formação de professores para a Educação do Campo	86
CAPÍTULO 2 - OS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	107
2.1 A construção da Educação do Campo no Brasil	108
2.2 A luta pela Educação do Campo no Estado do Paraná	125
2.3 O Sudoeste do Paraná: participação ativa na construção da Educação do Campo e da formação continuada de professores e professoras do campo	147

CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO MUNICÍPIO DE ITAPEJARA D’OESTE164

3.1 O município de Itapejara D’Oeste e sua relação com a educação em geral e com a Educação do Campo165

3.2 A formação continuada de professores e professoras no município de Itapejara D’Oeste: alcances e possibilidades173

3.3 A comunidade de Barra Grande, as escolas do campo e o início de um movimento coletivo contra as ameaças de fechamento ocorridas em 2017 202

CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECÍFICA DAS ESCOLAS DO CAMPO, UNIOESTE E ASSESOAR: ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DAS ESCOLAS226

4.1 O projeto coletivo de formação continuada implementado pelas escolas junto com as instituições Unioeste e Assesoar: seu processo construtivo 227

4.2 O caráter metodológico da formação continuada das escolas do campo de Itapejara D’Oeste238

4.3 A materialidade da formação continuada a partir das suas dimensões 252

4.3.1 - Dimensão Evento: Mostra de Saberes e Sabores do Campo e Gincana Di Tutte Le Persone..... 255

4.3.2 - Dimensão Produção: Jornal Plantão do Campo 265

4.3.3 - Práticas Pedagógicas de Sala de Aula: Intercâmbio de Saberes...270

4.3.4 Práticas Pedagógicas Extrassala de Aula: Laboratório Agroecológico	276
4.4 Aspectos formativos do processo de formação continuada	282
CONCLUSÃO	310
REFERÊNCIAS	325
FONTES HISTÓRICAS	352
APÊNDICES	353
Apêndice 1: Roteiro de entrevista semiestruturada para professores, pedagoga e direção, que participaram do grupo de formação das escolas do campo de Itapejara D'Oeste/ PR, 2017-2022.....	353
Apêndice 2: Roteiro de entrevista semiestruturada para os representantes das instituições parceiras: Unioeste e Assesoar	355
ANEXOS	356
Anexo 1: Parecer Consubstanciado do CEP	356

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se relaciona com a minha¹ trajetória pessoal e profissional de forma bastante próxima. Morei em uma comunidade rural até os meus 25 anos, Vista Alegre, um lugarejo calmo, onde todas as famílias se conheciam, se ajudavam. Quando criança, saíamos pelas ruas andar de bicicleta, jogávamos futebol no campo da escola, nos reuníamos no gramado da praça da igreja para brincar, conversar... uma vida calma, cheia de significados e lindas memórias que ainda me emocionam ao lembrar e escrevê-las aqui.

A vida no campo é diferente. A escola sempre esteve ligada a essa vida, de uma forma ou de outra, seja durante os dias de aula, ou então nos finais de semana, em que usávamos seus diferentes espaços para brincar. A escola era aberta, livre, para todos nós! Toda minha vida escolar se deu na Escola Municipal Vista Alegre e no Colégio Estadual do Campo Castelo Branco, do município de Coronel Vivida/PR, ambas ocupavam o mesmo prédio escolar, por isso sempre digo que estudei minha vida toda em uma única escola. Tenho muito orgulho da formação que tive lá.

É esse orgulho que motiva e se relaciona ao aspecto pessoal dessa pesquisa. As histórias, as lembranças, os aprendizados que tive na minha escola me constituíram enquanto pessoa e hoje se expressam por meio da minha profissão. Dentre tantos conhecimentos, aprendi valorizar o outro, confiar nas pessoas, acreditar no seu potencial, compartilhar experiências, participar de ações comunitárias, e acima de tudo, defender o campo, o trabalho camponês. Por tudo isso, nos meus limites, busco defender a permanência dessas escolas na territorialidade campesina.

1. Na introdução peço licença para expor a minha relação com a pesquisa usando a primeira pessoa do singular, mesmo que o corpo do texto tenha sido escrito de forma impessoal.

No aspecto profissional, sempre sonhei em ser professora, sonho que era motivado também pela minha mãe. Em fevereiro de 2012, assumi o concurso de professora de História na Rede Estadual de Educação do Paraná. Na ocasião, escolhi a vaga para o município de Itapejara do Oeste/PR, pois era a mais próxima da minha casa. Essa escolha foi muito feliz, hoje, já com minha família constituída, residimos nessa cidade que nos recebeu muito bem, fomos acolhidos, fizemos amizades e temos muito orgulho de fazer parte dessa comunidade!

Como professora nesse município, já trabalhei nas três escolas estaduais existentes: Escola Estadual Irmão Isidoro Dumont, Colégio Estadual do Campo Carlos² e Colégio Estadual Castelo Branco, onde, atualmente, possuo minha lotação. Nessa jornada docente já participei de muitos momentos formativos, de diferentes organizações (seminários, palestras, grupos de estudo, formação em ação...). A maioria deles preparados pela Secretaria de Estado da Educação - SEED e ofertados às escolas públicas, alguns obrigatórios, outros facultativos. Essas formações provocaram diferentes reflexões. Entretanto, na especificidade da Educação do Campo, muitas delas não atendiam às demandas existentes.

Em 2017, tive a oportunidade de participar de um processo de formação continuada específico das escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste. A partir desse momento, vivenciei uma experiência diferente das que conhecia. Fui colocada no centro das discussões para pensar a escola, a educação e, em específico, a Educação do Campo. Nessa formação, a cada encontro me sentia instigada à reflexão, era algo que mexia comigo, me colocava em movimento, como agente ativa no processo formativo. Senti-me importante, valorizada, desafiada. Fui percebendo o quanto aquilo era bom, era produtivo e o quanto estava

2. Em 2021, por meio da Resolução nº 5030/2021 – GS/SEED foi cessado definitivamente a oferta do Ensino Médio no Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, por isso, a nomenclatura desta instituição de ensino passou a ser Escola Estadual do Campo Carlos Gomes – Ensino Fundamental.

me transformando e transformando a minha prática, o meu olhar para o ensino e para a educação.

O potencial de todos os professores e professoras sempre foi destacado nos encontros, e da mesma forma o incentivo ao estudo. O mestrado sempre foi um anseio em minha vida, mas, por várias vezes, eu pensei que estava muito longe do meu alcance e, por isso, não tentava. Mas essa formação mudou o meu olhar em relação ao mestrado. Senti revigorada minha capacidade e além disso, percebi um potencial de pesquisa na própria formação. Vários foram os questionamentos levantados ao longo dos anos de sua existência que carecem de explicações, respostas, a fim de qualificar ainda mais o trabalho realizado. Além disso, possibilitar um repensar de práticas de formação continuada ofertadas aos professores e professoras das escolas públicas do Estado do Paraná.

Por conta disso, a presente pesquisa é fruto da minha experiência enquanto professora da rede pública do Estado do Paraná, que acima de tudo, amo o que faço, defendo a escola pública, gratuita, laica, uma educação emancipadora, que transforme o ser humano em todas as suas potencialidades, uma educação que garanta a possibilidade de cada estudante aprender, que o ensino seja atrativo, que tenha sentido para sua vida, que o envolva, assim como essa formação me envolveu!

As escolas são locais de formação humana, são o alicerce de construção crítica e de visão de mundo, contudo, para que esse movimento ocorra de forma qualitativa, os que dela fazem parte, necessitam de constante formação para que construam junto de seus pares uma educação transformadora. A formação continuada de professores tem sido debatida e pesquisada de forma crescente no país, entretanto, quando se trata especificamente da formação continuada daqueles/as que atuam nas escolas do campo, a quantidade de estudos é significativamente menor.

Muito se tem discutido em relação a melhoria da qualidade da educação, a busca por soluções, métodos, práticas, fazeres pedagógicos que possam auxiliar na construção de um ensino que leve ao aprendizado

e a formação humana são constantes. Nesse sentido, cabe questionar se a formação continuada ligada ao chão da escola, preparada por elas, construída pelos pares, pode ou não apresentar possibilidades de atender de forma mais qualitativa os objetivos da educação?

Costumeiramente, a formação continuada segue um padrão de organização geral, o que, de acordo com Candau (2007), são modelos clássicos de formação de professores/as, onde apresentam uma organização baseada em cursos de especialização, congressos, simpósios e até mesmo, programas ofertados pelas secretarias de educação, utilizando geralmente, textos únicos para todas as escolas e os/as profissionais são levados/as a uma reflexão do conteúdo contido neles. Essa modalidade de formação nem sempre atende as expectativas dos/as profissionais, visto que frequentemente não contemplam as especificidades de cada escola.

Ainda mais complicado está para as escolas que oferecem modalidades de ensino específicas, como a Educação do Campo por exemplo, que preza pela formação dos/as educadores/as, sendo esses/as “[...] sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva”. (CALDART, 2013, p. 262).

Por se tratar de uma Modalidade³ de ensino que nasceu com o propósito de atender um público específico, constata-se crescente preocupação em relação ao futuro e qualidade das escolas do campo, uma vez que precisam diariamente comprovar às instituições competentes a sua eficiência. Uma educação que é “[...] *do* Campo e não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido”. (CALDART, 2013, p. 261, grifos da autora).

3. Neste texto, todas as vezes que a palavra Modalidade aparecer iniciando com letra maiúscula, está se referindo a Modalidade da Educação do Campo, definida por meio da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. (BRASIL, 2010).

Partindo da necessidade de garantir a efetivação da Educação do Campo, duas escolas do município de Itapejara D'Oeste, a Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, buscaram, a partir do ano de 2017, parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste e com a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – Assesoar⁴, a fim de construir juntas uma formação continuada de professores/as específica das escolas do campo. A necessidade surgiu após algumas ameaças e concretização de fechamento das turmas de sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e além disso, o entendimento de que a formação continuada oferecida pela Secretaria Estadual de Educação – SEED e pela Secretaria Municipal de Educação, nem sempre contemplava as especificidades das escolas localizadas no meio rural.

O trabalho escolar proporciona inúmeras inquietações, questionamentos, angústias e infinitas perguntas quanto ao fazer pedagógico. Reflexões sobre possíveis mudanças, novas formas de trabalhar e ensinar, são frequentes no dia a dia dos professores e professoras. Ao mesmo tempo muitos entraves se apresentam no cotidiano escolar, questões de caráter político, estrutura física, falta de cooperação entre os pares, entre outros. Particularmente, uma das inquietações que motivaram a referida pesquisa foi quanto a formação continuada de professores e professoras, a maneira como ela vem sendo conduzida, como ela foi realizada ano a ano, semestre a semestre nas escolas do município de Itapejara D'Oeste – PR.

4. Estudo realizado por Silva (2015) demonstrou que a Assesoar é uma das instituições que atuou e atua na construção da concepção e de práticas pedagógicas em Educação do Campo no Brasil. Para saber mais ver: SILVIA, Maria do Socorro. Lugares institucionais do pensar e fazer da Educação do Campo: uma rede construída de várias redes. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 227-245, jul./dez. 2015.

Frequentemente, a formação continuada oferecida às escolas do município de Itapejara D'Oeste, são formações que chegam prontas, seja da Secretaria de Educação no caso das escolas estaduais ou então organizadas pelo Departamento Municipal de Educação, para as escolas municipais. Esses encontros têm como metodologia de estudo: palestras, leitura e discussão de textos e/ou cursos online, que geralmente apresentam as mesmas temáticas, seja para escolas urbanas quanto para as rurais. Diante dessa realidade, as escolas do campo do município, buscaram uma outra alternativa de formação que se aproxime de forma mais qualitativa, das suas necessidades enquanto uma Modalidade específica de ensino.

Baseado nisso, a questão central desta pesquisa é: quais as características - potencialidade e limites – do processo de formação continuada de professores e professoras das escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste - PR, participantes do projeto de extensão da Unioeste, em parceria com a Assesoar - 2017-2022? Complementando essa, questões secundárias surgem para contribuir no encaminhamento do estudo, as quais são: de que forma o processo de formação continuada de professores e professoras contribui para as práticas educativas nas escolas do campo? É possível superar a concepção clássica de formação continuada? Uma formação construída pela escola, com apoio da Universidade como uma instituição parceira, é capaz de atender as expectativas daqueles que atuam nas escolas do campo? o que dentro da formação continuada de professores e professoras das escolas do campo é contraditório, é construção coletiva, é necessidade de atender uma categoria específica de escola?

A formação continuada é tão importante quanto a própria formação na licenciatura, o trabalho diário com seres humanos, em um mundo que está em constante transformação, precisa de frequente atualização, não sendo suficiente apenas a formação acadêmica inicial. Dessa forma, a continuidade dos estudos, o aperfeiçoamento, mostram-se necessários para que a verdadeira função da escola seja garantida.

Scocuglia (2017, p. 85) afirma sobre a maneira de realizar a formação de professores/as, onde se mostra necessário uma formação inserida no cotidiano dos educandos na medida em que, “[...] incluso seu conhecimento, como ponto de partida para a conquista do conhecimento elaborado, na problematização dos conteúdos programáticos, na horizontalidade da construção coletiva do currículo que deve envolver todos os sujeitos (atores e autores) da escola”.

A formação continuada de professores e professoras da Educação do Campo é tema que está em constantes discussões e debates em diferentes eventos científicos que envolvem pesquisadores/as, educadores/as e movimentos sociais que lutam pela efetivação dessa categoria de educação. É conhecido que a formação continuada ainda caminha por um processo de formulações e de construção, uma vez que a história da educação brasileira e principalmente da formação de professores e professoras demorou para ser efetivamente uma preocupação das autoridades. Por muito tempo o ensino foi ministrado por professores/as leigos/as ou ligados/as a instituições religiosas e até hoje, a exigência de uma formação em nível superior dos/as professores/as que atuam na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais ainda não é regra de todos os municípios do Paraná.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, em seu artigo 62, inciso I, considera como sendo profissionais da educação básica “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”. (BRASIL, 1996). Assim, a partir do disposto na lei, percebe-se que a possibilidade de estar atuando na educação básica, mesmo com uma formação em nível médio, se faz em decorrência do lento processo de formação despendido durante muitos anos no Brasil. Essa lentidão é resultado de múltiplas determinações, sejam elas sociais, econômicas, políticas e até mesmo culturais, que não cabem neste estudo uma vez que decorrem de investigação aprofundada no assunto.

Em estudo realizado na década de 1980, a professora Miriam Jorge Warde afirmava que a quantidade de professores/as leigos/as no Brasil era bastante significativa, mesmo a LDB 5692/71 apresentar elementos que exigiam uma formação específica para aqueles/as que estavam atuando nas redes de ensino do país. De acordo com a autora,

[...]O leigo parece ser um dos mais graves problemas da nossa educação escolar porque revela, de maneira contundente, a sobrevivência de mazelas que já estavam na origem dos sistemas de ensino. Porém, a utilização numericamente significativa de profissionais não formados para tarefas específicas do ensino tem alcance e significação muito mais amplos do que a perspectiva legal e institucional nos faz supor. (WARDE, 1986, p. 8).

Com isso, a necessidade de voltar os olhares para a situação real enfrentada pela educação brasileira e buscar a partir de diferentes estudos a superação da falta de formação inicial e continuada historicamente existente em nosso país, se mostra importante e fundamental considerando que a educação é formação humana, é desenvolvimento da criticidade, é construção do ser, não deve ser deixada de lado, necessita de professores/as capacitados/as para atender as diferentes especificidades que a escola apresenta.

Considerando que as precariedades de formação inicial e continuada percorrem a educação brasileira já há bastante tempo, cabe uma reflexão quanto as modalidades específicas de ensino, como o caso da Educação do Campo por exemplo. Categoria esta que recebe a nomenclatura no final da década de 1990 e que ao longo desses anos vêm lutando incansavelmente para sua efetivação nas escolas que recebem educandos provenientes do meio rural.

O interesse por formação de professores/as, mais precisamente a formação continuada de professores e professoras da Educação do

Campo, faz parte dessa luta e vivência enquanto docente e colaboradora dessas escolas onde ao longo dos últimos anos foi possível acompanhar as dificuldades enfrentadas diariamente pelos diferentes sujeitos que atuam e fazem parte dessas escolas, sejam pais, alunos, direção, equipe pedagógica, professores, professoras e até mesmo a comunidade na qual elas estão inseridas.

A fim de compreender melhor o fenômeno da formação continuada de professores e professoras das escolas do campo, as pesquisas realizadas assim como as lacunas ainda existentes, realizou-se uma busca em teses e dissertações para identificar as pesquisas que já foram realizadas e encontrar nelas elementos que se vinculam com o objeto de pesquisa aqui apresentado. A revisão bibliográfica teve por objetivo observar os tipos de pesquisa já produzidos, suas metodologias e fundamentação teórica, uma vez que a construção do conhecimento científico requer uma seriedade por parte dos/as pesquisadores/as respeitando o que já foi produzido e ao mesmo tempo avançando em novas descobertas.

De acordo com Alves-Mazzotti (2012), a revisão bibliográfica é fundamental para o bom desenvolvimento de uma pesquisa, não pode ser feita superficialmente, mas requer um estudo criterioso. Ela serve para clarear o processo ao qual os/as pesquisadores/as se propõem, uma vez que contextualiza o problema dentro de determinada área de pesquisa, além disso, dá suporte para a compreensão e análise dos resultados.

O caminho escolhido para a realização desse levantamento, deu-se em dois momentos: o primeiro foi na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que integra em seu portal as teses e dissertações publicadas no país e, no segundo momento foram as produções do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Francisco Beltrão – Paraná a partir do Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE).

Nos dois momentos foram utilizados os seguintes filtros: 1º - formação continuada de professores, 2º - formação continuada de professores da Educação do Campo, 3º - formação continuada Educação do Campo Itapejara D'Oeste. Na primeira busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, com o filtro: “formação continuada de professores” apareceram 1.931 dissertações e 616 teses. A fim de delimitar melhor o tema aplicou-se o segundo filtro: “formação continuada de professores da Educação do Campo” apareceram seis (6) dissertações e uma (1) tese, e buscou-se verificar também se já havia algum estudo sobre o município de Itapejara D'Oeste/PR, a partir do filtro: “formação continuada Educação do Campo Itapejara D'Oeste”, o qual não apresentou nenhum registro.

Optou-se então em observar os resultados do segundo filtro: “formação continuada de professores da Educação do Campo” por entender que foi o que mais se aproxima da intenção desta pesquisa. A delimitação temporal estabelecida na busca foram as publicações de 2010 até 2022, considerando os estudos mais atuais. Dessa maneira, o quadro abaixo apresentou os filtros aplicados nessa pesquisa bem como as quantidades de teses e dissertações encontradas.

Quadro 1: Refinamento da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Busca	Formação continuada de professores da Educação do Campo
Tipo de documento	Teses e dissertações
Assunto	Formação continuada de professores da Educação do Campo
Ano de defesa	2010-2022
Documentos encontrados	6 dissertações e 1 tese

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No próximo quadro foi possível verificar esse resultado de forma mais precisa, uma vez que apresenta os anos de 2010 até 2022, escolhidos como recorte temporal da busca e aponta as quantidades de dissertações e/ou teses encontradas em cada ano, a qual Instituição de Ensino Superior e Programa de Pós-Graduação estão vinculadas e o título de cada pesquisa.

Quadro 2: Teses e dissertações encontradas sobre formação continuada de professores da Educação do Campo

Ano	Quantidade	Tipo de documento	Instituição/ programa	Título
2010	0			
2011	1	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe/ Programa de Pós-Graduação em Educação	A Educação do Campo e o Programa Escola Ativa: uma análise do programa em escolas sergipanas
2012	0			
2013	2	Dissertação	Universidade de Taubaté/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano	Educação do Campo: formação continuada de professores do Programa Escola Ativa em Buriti (MA)
			Universidade Federal de Mato Grosso/ Programa de Pós-Graduação em Educação	A política de formação continuada dos (das) professores (as) da Educação do Campo em Confresa-MT

2014	0			
2015	2	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação	Metanoia: histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo
2016	1	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas
2017	0			
2018	0			
2019	0			
2020	0			

2021	1	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.	Ciências da natureza e o contexto do campo: formação de professores de anos iniciais em um curso normal magistério no litoral norte do Rio Grande do Sul
2022	0			
Total	7	6 dissertações – 1 tese		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir do quadro acima, foi possível perceber que os resultados dessa busca apresentaram um número bastante reduzido de dissertações e teses que foram produzidas a respeito da formação continuada de professores/as da Educação do Campo. Em vários anos não teve nenhuma produção tratando do tema. Ao olhar para os resumos desses trabalhos, observou-se que apenas quatro dessas seis dissertações se aproximaram da proposta desta pesquisa e a única tese que a busca elencou, apesar de trabalhar com a temática da Educação do Campo, estava voltada para a educação ambiental nas escolas, com o objetivo de observar a prática da educação ambiental desenvolvida pelos/as professores/as e equipe escolar de um colégio do campo do estado do Paraná. (SANCHES, 2016). Com isso, não se aproximou nesse momento do estudo em questão.

As duas dissertações que não estão relacionadas ao objeto desta pesquisa apresentaram os seguintes títulos: “Formação continuada de

professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas”. (BORGES, 2015). E “Ciências da natureza e o contexto do campo: formação de professores de anos iniciais em um curso normal magistério no litoral norte do Rio Grande do Sul”. (TODERO, 2021). A partir disso, buscou-se nas outras quatro dissertações, elementos que se aproximam deste estudo, bem como lacunas que ainda não foram respondidas, a fim de desenvolver uma pesquisa pautada na seriedade, no comprometimento e na contribuição social.

Seguindo a ordem cronológica dos trabalhos encontrados, o estudo de Aragão (2011) intitulado “A educação do campo e o Programa Escola Ativa: uma análise do programa em escolas sergipanas” e o de Barradas (2013), “Educação do Campo: formação continuada de professores do Programa Escola Ativa em Buriti (MA)”, se assemelharam quanto a análise do Programa Escola Ativa, programa criado em 1997, pelo governo federal, através do Ministério da Educação, que surgiu a partir de experiências colombianas da Escuela Nueva, tendo por finalidade “[...] descentralizar o ensino na figura dos conteúdos e do professor e focar no aluno como ser capaz de protagonizar seu desenvolvimento intelectual através da experiência. (ARAGÃO, 2011, p. 42)

De acordo com a autora, a partir de 2008 o programa foi reformulado com a intenção de atender as reivindicações do Movimento Por uma Educação do Campo, a partir disso teve como parâmetro as Diretrizes Operacionais para as escolas do campo, desde então serve de referência para as classes multisseriadas do campo em todo o país. (ARAGÃO, 2011).

A partir de um estudo de caso e uma pesquisa qualitativa, apoiando-se em categorias de análise como “trabalho pedagógico”, “práxis”, “totalidade” e “contradição”, Aragão (2011) constatou que existem muitas “contradições” entre teoria e prática, mesmo o programa apresentando como foco a Educação do Campo, a influência do ensino tradicional, deslocado da realidade dos alunos do campo é muito presente.

Além disso, os conteúdos trabalhados pelos/as professores/as nem sempre contemplam os princípios dessa Modalidade de educação.

Nessa mesma perspectiva de estudo qualitativo, a dissertação de Barradas (2013), utilizou de entrevistas semiestruturadas com professores/as da rede de ensino público do município de Buriti – MA, envolvidos no Programa Escola Ativa, a fim de analisar e verificar as questões referentes à formação de professores/as bem como as diretrizes norteadoras e o processo de formação continuada desses docentes. Suas considerações finais apresentaram que ainda há muitos desafios a enfrentar em relação a formação continuada de professores/as das escolas do campo, principalmente no que tange a dicotomia “cidade/campo”.

Desse modo, as duas pesquisas (ARAGÃO, 2011; BARRADAS, 2013) voltaram seus olhares para uma formação continuada realizada a partir de um programa desenvolvido pelo Governo Federal, o qual “chega” pronto para as escolas e elas apropriam-se dos conteúdos contidos nele a fim de refletir sobre suas práticas pedagógicas. Com isso, diferenciaram-se do estudo aqui proposto, uma vez que a formação continuada de professores/as das escolas do campo do município de Itapejara do Oeste – PR, foi construída a partir de reflexões dos/as próprios/as professores/as envolvidos/as, bem como de representantes das instituições parceiras (UNIOESTE e ASSESOAR).

Seguindo a cronologia das publicações aqui analisadas, o estudo de Duarte (2013) “A política de formação continuada dos (das) professores (as) da educação do campo em Confresa – MT”, partiu de uma pesquisa qualitativa, envolvendo um estudo bibliográfico, análise de documentos e realização de entrevistas com professores/as que participaram das políticas de formação continuada. Teve como recorte temporal os anos de 2005 a 2010 e objetivou compreender a política de formação continuada de professores/as da Educação do Campo do município de Confresa - MT, formulada a partir dos pressupostos teóricos e normativos nacionais.

O que chamou a atenção foi que em muitos momentos do texto a autora abordou o tema afirmando como um processo de formação continuada “para” os/as professores/as do campo e não uma formação continuada “dos/das” professores/as do campo. Com isso, ao longo da leitura foi possível observar que a pesquisa se trata de uma formação elaborada por três instituições, sendo elas: a Secretaria Municipal de Educação de Confresa-MT, a Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat) e o Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO), órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação SEDU/MT. (DUARTE, 2013).

Inicialmente elaborada pelas instituições acima citadas, a formação, na medida em que alcançava aos/as professores/as, foi tomando formas e direcionamentos voltados a realidade a qual os sujeitos estavam envolvidos, sendo realizadas no próprio “chão da escola”, proporcionando momentos de estudo, discussões e reflexões sobre a prática docente, bem como sobre a especificidade da Educação do Campo, possibilitando uma transformação qualitativa na forma de atuação dos/as professores/as. O entendimento da necessidade de vincular os conteúdos do currículo à realidade, além disso, as percepções críticas acerca das legislações que abrangem essa Modalidade, foram o grande legado encontrado pela pesquisadora resultante da formação continuada específica para educadores/as do campo. (DUARTE, 2013).

Em última análise, destacou-se a pesquisa de Carvalho (2015), “Metanoia: histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo”. A partir da metodologia de histórias de vida e narrativas (auto)biográficas a autora buscou refletir sobre a formação continuada de professores, buscando promover reflexões críticas entre eles.

Dessa maneira, os resultados encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) se aproximaram em vários aspectos da temática pretendida, entretanto não responderam

em especial ao problema aqui apresentado que trata de analisar quais as características - potencialidade e limites – dos processos de formação continuada de professores/as e suas práticas educativas nas escolas do campo do município de Itapejara D’Oeste – PR - 2017-2022.

Avaliou-se, portanto, pertinente a continuidade desse estudo, uma vez que o objeto pesquisado se caracteriza por uma formação continuada que surge de dentro das escolas do campo do município de Itapejara D’Oeste, situado no sudoeste do Paraná, com a parceria de duas outras instituições aqui já citadas, com isso, as pesquisas até aqui observadas, não apresentaram tal modelo de formação.

Além da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, também foi realizada busca no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE), vinculado ao site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, programa esse ao qual essa pesquisa está vinculada. O recorte temporal foi 2014 até 2022. O Mestrado em Educação no campus da Unioeste de Francisco Beltrão iniciou em 2012, portanto as primeiras defesas de dissertações ocorreram em 2014, por isso o ano escolhido como recorte temporal.

Empregando o primeiro filtro: “formação continuada de professores” apareceram doze (12) dissertações. Ao colocar o segundo filtro: “formação continuada de professores da Educação do Campo”, nenhum trabalho foi encontrado. A opção de prosseguir com o refinamento mesmo assim se deu pela intenção de olhar para os resultados de formação continuada de professores/as em âmbito geral e verificar se algum deles se referiu à Educação do Campo.

O quadro abaixo apresentou os filtros selecionados na Plataforma TEDE: Programa de Pós-Graduação em Educação de Francisco Beltrão, tipo de documento: dissertação, assunto: formação continuada de professores, anos de defesa: 2014-2022 e o resultado da busca foi um total de 12 pesquisas.

Quadro 3: Refinamento da busca no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações

Busca em	Programa de Pós-Graduação em Educação (FBE)
Tipo de documento	Dissertação
Assunto	Formação continuada de professores
Ano de defesa	2014-2022
Documentos encontrados	12

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No próximo quadro destacou-se, anualmente, quantos e quais foram os trabalhos encontrados, além disso, os títulos de cada uma das dissertações que foram elaboradas sobre formação continuada de professores/as em âmbito geral, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão.

Quadro 4: Dissertações encontradas que apresentam aspectos da formação continuada de professores vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste de Francisco Beltrão

Ano	Quantidade	Instituição/ Programa	Título
2014	1	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão – Programa de Pós-Graduação em Educação	Aspectos históricos da formação de professores normalistas no município de Laranjeiras do Sul - PR (1946 - 1980)
2015	0		

2016	3	<p>Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão – Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>A Importância dos Contos de Fadas para o Desenvolvimento Psicosexual da criança: o que pensam, o que dizem e o que fazem as professoras?</p> <p>A roda de conversa na educação infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos</p> <p>Concepções e fundamentos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC</p>
2017	1	<p>Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão – Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>O Colégio Nossa Senhora da Glória e o processo de escolarização no município de Francisco Beltrão-PR (1951-1982)</p>

2018	2	<p>Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão – Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>Conteúdos de conhecimento linguístico para o ensino da alfabetização: uma análise sobre a formação de alfabetizadores na política do PNAIC</p> <p>A formação na escola pelo Programa Pacto</p>
2019	0		
2020	3	<p>Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão – Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>A formação integrada para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no curso de pedagogia: desafios e perspectivas</p> <p>Formação e trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais de Francisco Beltrão-Paraná</p> <p>A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA</p>

2021	2	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão – Programa de Pós-Graduação em 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. A Educação do Campo e o processo de operacionalização da legislação: rearticulação de escolas públicas do campo no sudoeste do Paraná de 2015 a 2020.
TOTAL	12		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Das doze dissertações encontradas, entendeu-se que apenas cinco se aproximam minimamente deste estudo. São elas: Oliveira (2016), Basso (2018), Duarte (2018), Santos (2021) e Borges (2021). As outras sete pesquisas trataram da formação inicial, da formação de alfabetizadores e da formação para a educação infantil. Dessas cinco, duas delas (OLIVEIRA, 2016; BASSO, 2018) trabalharam a formação continuada a partir do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC que procurava fazer com que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental.

A dissertação de Duarte (2018), analisou um programa de formação continuada de professores/as proposto pelo Ministério da Educação, denominado Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, buscando responder como o referido programa contribuiu para a mudanças no trabalho pedagógico dos/as professores/as. A pesquisa teve como pressuposto metodológico o estudo de caso, onde o lócus foi

o Colégio Estadual Padre Anchieta, de Salgado Filho – PR. A partir do estudo dos cadernos disponibilizados pelo Ministério da Educação bem como de questionários encaminhados aos professores/as participantes do Programa, a pesquisa identificou, dentro vários aspectos, que “[...] esta formação de professores não deu conta de atender as necessidades dos estudantes. Mais do que o aperfeiçoamento, os professores precisam se desafiar a mudar as práticas, adaptando-as às novas realidades”. (DUARTE, 2018, p. 113).

De forma específica buscou-se em cada uma delas o tema formação continuada de professores/as em Educação do Campo, restaram duas que mais se aproximaram, são elas: a dissertação de Santos (2021) intitulada: “A Educação do Campo e o processo de operacionalização da legislação: rearticulação de escolas públicas do campo no sudoeste do Paraná de 2015 a 2020”, bem como o estudo de Borges (2021): “A formação continuada de professores do campo e a Refocar: rearticulação entre o movimento da educação do campo e a modalidade educacional – região sudoeste do Paraná – 2015-2020”, apresentam estudos da formação continuada de professores/as das escolas do campo, entretanto suas pesquisas analisaram dentre outros aspectos, o trabalho realizado pela Rede de Formação de Professores pelo Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo – Refocar, um grupo de formação criado no sudoeste do Paraná, que busca contribuir para a efetivação da Modalidade da Educação do Campo nas escolas, articulando para que os fazeres pedagógicos diários estejam relacionados às concepções desta política pública.

Diante do exposto e da busca realizada, que totalizou uma análise de dezoito (18) dissertações e uma (1) tese, seja da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, ou do Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações, vinculado ao site do Programa de Pós Graduação em Educação da Unioeste de Francisco Beltrão – PR, foi possível perceber a existência de publicações

interessantes que analisaram diversos processos formativos, mas que ainda existem lacunas, sobretudo quanto a delimitação espacial. Foram poucos os trabalhos encontrados que até o momento refletiram sobre os processos de formação continuada em Educação do Campo. E em relação ao município de Itapejara D'Oeste, não se identificou trabalhos que se relacionam com o objeto desta pesquisa.

Mesmo as dissertações e tese não apresentando aproximações mais contundentes com o objeto em questão, ainda assim, a revisão bibliográfica trouxe inúmeros aprendizados que certamente contribuíram com esta pesquisa, podendo citar por exemplo o importante referencial teórico utilizado pelos/as autores/as, suas metodologias, já que muitas delas também se trataram de estudo de caso e do uso de entrevistas semiestruturadas, e além disso, as leituras auxiliam acima de tudo, no processo de escrita da dissertação, uma vez que ampliam o vocabulário e ajudam nas análises.

Dessa forma, a problemática de pesquisa aqui apresentada, que pretendeu buscar as características - potencialidade e limites - do processo de formação continuada de professores e professoras das escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste, continuou instigante e merecedora de tal estudo. As pesquisas encontradas apresentaram importantes contribuições quanto à formação continuada de professores/as em diferentes propostas. Entretanto, ressalta-se a necessidade de entender melhor como se dão os processos de formação continuada especificamente nas escolas do campo, sobretudo aqueles que são construídos pelos próprios sujeitos que dela fazem parte, emergindo das discussões de grupo, capazes de levar em conta as fragilidades, as ameaças de fechamento enfrentadas pelas escolas e das infinitas lutas que as escolas do campo brasileiras têm vivido nos últimos anos.

Compreender as metodologias das formações continuadas, seus pressupostos teóricos, suas formulações e, especialmente, seus reflexos no aprendizado dos estudantes do campo é relevante para o meio acadêmico

uma vez que permite contribuir para outras pesquisas, para a prática diária dos docentes e ainda assim, em última instância, para o registro da prática, a memória histórica e a possibilidade de referencial teórico para as escolas estudadas.

Diante do exposto, esta pesquisa analisou uma prática de formação continuada específica das escolas do campo, iniciada em 2017, nas duas escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste – PR, que construíram a formação com apoio da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão e da Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR, também de Francisco Beltrão. O Conteúdo da formação baseou-se na “[...] construção de práticas pedagógicas para uma escola do campo, com enfoque em práticas pedagógicas de alcance global no trabalho pedagógico coletivo [...]” e teve como metodologia a “[...] participativo-colaborativa com abordagem em reflexões problematizadoras e intervenções criadoras”. (ATA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, p. 1).

A temporalidade da pesquisa se deu entre os anos de 2017 e 2022. Em 2017, houve o início dessa formação continuada, portanto, a investigação partiu desse início e seguiu até o ano de 2022 devido ao período exigido para a conclusão do mestrado. Nesse período de investigação houve um tempo de aproximadamente dois anos (2020 e 2021) em que foi necessária uma alteração na dinâmica dos encontros, provocada pela pandemia da Covid-19, que se apresentou como uma determinação no processo, exigindo dos envolvidos novas mediações. Essa reorganização foi destacada no item 4.1 quando abordado o processo construtivo da formação. Cabe ressaltar que a investigação se encerrou em 2022, mas o processo de formação aqui analisado seguiu com os trabalhos no ano de 2023.

A escolha do objeto de pesquisa ocorreu pela necessidade de compreensão das potencialidades e dos limites dessa formação, uma vez que, muitas escolas situadas na espacialidade rural enfrentam dificuldades

na efetivação da Educação do Campo, seguindo, muitas delas, ainda, as características da Educação Rural.

Considerando que os tradicionais modelos de formação de professores/as normalmente não permitem que os educadores reflitam com afinco a respeito das suas escolas, dos seus alunos, das suas realidades, pois apresentam-se em formatos homogêneos, únicos e com cronogramas fechados a serem cumpridos, cabe aqui o questionamento quanto a situação das escolas do campo, onde apresentam além das problemáticas normais de qualquer escola, o diferencial de situar-se em um ambiente que exige uma atenção diferenciada, com propostas de ensino que façam jus a condição da escola, já que constantemente são ameaçadas de fechamento com a justificativa por parte das autoridades competentes, de não realizarem um trabalho diferenciado, condizente com a condição de escolas do campo.

Diante da realidade vivenciada nas formações continuadas de professores, e do entendimento de que é possível uma formação pedagógica que atenda as especificidades de cada escola, essa pesquisa teve o intuito de colaborar com a efetivação do ensino e da aprendizagem dos estudantes do campo. A mesma contemplou as temáticas abordadas na linha de pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, visto que é de fundamental importância para o meio escolar que se efetivem práticas pedagógicas eficientes para uma Educação do Campo de qualidade.

O objetivo geral desse estudo foi analisar o processo de formação continuada de professores e professoras nas escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste – PR, participantes do projeto de extensão da Unioeste, em parceria com a Assesoar - 2017-2022. Os objetivos específicos foram: Constatar a existência de formação continuada de professores e professoras da educação rural no Brasil; Analisar a construção da Educação do Campo e da formação continuada de professores e professoras a ela vinculada no Brasil; Compreender as concepções (teoria, metodologias e políticas públicas)

de formação continuada de professores e professoras nas escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste; Analisar o processo coletivo de formação continuada das escolas do campo de Itapejara D'Oeste, participantes do projeto de extensão da Unioeste, em parceria com a Assesoar - 2017-2022.

O olhar teórico-metodológico que orientou a pesquisa foi o materialismo histórico e dialético, pelo entendimento de que esse foi o método que mais apresentou condições de proporcionar uma análise aprofundada do objeto em questão. Sua base teórica olha para a sociedade, para a educação, para o ser humano, para o trabalho, considerando suas múltiplas determinações, não observa o objeto de forma isolada e estática, mas o analisa em movimento, influenciado pelo meio em que está inserido. (MARX, 2003).

Na abordagem dialética considera-se o objeto do ponto de vista histórico, estudando e generalizando a origem e o desenvolvimento do conhecimento, olhando todo o processo de transformação e movimento desse objeto, ao contrário da metafísica que analisa o objeto em investigações isoladas. (SANFELICE, 2005). Assim, se fez importante a compreensão de que o objeto se apresentou em um contexto aberto, amplo, decorrente de muitas determinações.

As pessoas não vivem isoladas, mas, mediadas por um conjunto de relações que determinam a forma de ser da realidade. O concreto, aquilo que existe, não é isolado, é a síntese desse conjunto de relações, portanto um sujeito é a síntese de saberes, religião, ideias, opção sexual, entre outras. E todos esses fenômenos ocorrem em um constante movimento dialético. (MARX; ENGELS, 1998).

A atividade diária do/a professor/a é seu trabalho e este forma o ser humano sendo por isso um princípio educativo, assim, torna-se necessário “[...] compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2013, p. 749). O trabalho é direito e ao mesmo tempo é dever. Direito

porque o ser humano é um ser de natureza que precisa transformar o meio a fim de garantir sua sobrevivência. E é um dever porque todas as pessoas devem contribuir na produção dos bens necessários a essa sobrevivência, sejam eles materiais, culturais, simbólicos. (FRIGOTTO, 2008).

Ao ingressar na pesquisa, na busca de elementos que respondam as indagações, se fez necessário compreender que “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.” (NETTO, 2011, p. 20). Dessa forma, torna-se necessário desvendar a realidade entendendo que “[...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto”. (NETTO, 2011, p. 25). Dessa maneira, as respostas não virão como um reflexo automático, para tanto,

[...] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa. (NETTO, 2011, p. 25).

Com isso, para desvelar a investigação pretendida, para analisar o processo de formação continuada de professores/as das escolas do campo do município de Itapejara D’ Oeste, compreendeu-se que uma pesquisa qualitativa se mostrava mais apropriada, pois “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. (CHIZZOTTI, 2008, p. 79).

Para Bodgan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características. A primeira é ver o ambiente natural como a fonte direta dos dados; a segunda que ela parte de uma pesquisa descritiva; a terceira é a importância do processo como primordial e não apenas os resultados; a quarta característica é a análise indutiva onde na medida em que os dados vão se juntando as respostas se alinham e se relacionam; e a quinta característica trata da importância do significado, olhar para o modo como os sujeitos envolvidos no processo criam seus sentidos em relação à vida.

Assim, este estudo partiu de uma pesquisa qualitativa e de um estudo de caso, que “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”. (TRIVINÕS, 2019, p. 133, grifo do autor). O estudo de caso é uma ferramenta de investigação usada em diferentes situações e em diversas áreas pois proporciona a análise da complexidade manifestada em diferentes circunstâncias da sociedade. É apreendido como um dos delineamentos mais abrangentes no que se refere a coleta de dados, visto que se utiliza de fontes documentais, bibliográficas e humanas. (YIN, 2001).

Ludke e André (1986) ajudaram a compreender as características fundamentais do estudo de caso: um estudo que tem como objetivo principal a descoberta de algo novo, evidencia a interpretação do contexto em que o objeto está inserido, deve revelar a realidade integralmente, levando em consideração as múltiplas situações apresentadas sobre o problema de pesquisa, a utilização de muitas fontes para coleta de dados, além disso, o estudo de caso busca demonstrar os diversos pontos de vista existentes em uma situação, e cabe ao pesquisador elencar em seu estudo essas diferentes opiniões e ainda apresentar a sua posição. Outro aspecto importante do estudo de caso é que os dados podem ser demonstrados de diferentes maneiras, possibilitando uma apresentação clara e acessível.

O universo ao qual esta pesquisa foi pautada são as duas escolas do campo localizadas na comunidade de Barra Grande, município de Itapejara D’Oeste – PR, as quais são: Escola Municipal do Campo

Valentim Biazussi e Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, que contavam no ano letivo de 2022, com 81 alunos, 15 professores/as, 2 diretoras, 2 coordenadoras pedagógicas, 1 funcionário administrativo e 2 funcionárias (serviços gerais e merendeira).

Inicialmente, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre as temáticas envolvidas, buscou-se “[...] fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos”. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44). Dentre elas, empenha-se em olhar para aquelas que apresentam informações sobre a educação rural e o movimento de construção da Modalidade da Educação do Campo, podendo destacar algumas como: Caldart (1997; 2011; 2013), Arroyo (2011; 2013; 2020), Bonamigo (2002; 2007; 2014), Ghedini e Bonamigo (2020), Ghedini (2016; 2017), Munarim (2008), Leite (1999), Calazans (1993), Fonec (2020), Fundep (1994). Sobre a formação continuada de professores/as, apoiou-se em Nóvoa (1992), Candau (2007), Barros (2008), Canário (2004), Monteiro; Giovanni (2000), Gatti; Barreto; André (2011), entre outras. Para auxiliar na compreensão e análise dos dados e na construção da escrita destacou-se: Marx (1987; 2003), Marx; Engels (1998; 2011), Frigotto (2013; 2018), Saviani (1996; 2003; 2015), Netto (2011).

Além do estudo bibliográfico, analisou-se também os documentos que contemplam a formação de professores/as nas escolas do campo do município de Itapejara D’Oeste, sejam eles de origem do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, da Secretaria de Educação do Paraná – SEED, do acervo escolar e das instituições parceiras (Unioeste e Assesoar). “Documentação é toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação”. (CHIZZOTTI, 2008, p. 109).

Os documentos aqui observados foram as leis, resoluções e diretrizes referentes à Educação do Campo e às formações continuadas de professores sendo algumas dessas: LDB 4024/61, LDB 5692/71, LDB 9394/96, Resolução N° 4, de 13 de julho de 2010 que define

as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, a qual institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, além dessa, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (DCE's, 2006) Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Outros documentos utilizados para buscar as respostas foram as atas das ações de fortalecimento das escolas do campo, que dispostas em dois livros, somam quarenta e uma atas, e ainda um outro livro atas específico da formação pedagógica que contém 29 relatórios de encontros de formação realizados entre os anos de 2017 e 2022. Além disso, as fotografias registradas dos momentos de encontro, somadas às demais fontes, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

O uso das fotografias em especial, foi de relevante importância para o estudo já que desde o início do processo de construção do grupo de formação, as etapas, as reuniões, as atividades dos professores e dos alunos foram registradas pela equipe por meio de fotos, com isso Kalina Silva e Maciel Silva (2009, p. 198) ajudaram a compreender que: “As imagens são representações de ideais, sonhos, medos e crenças de uma época. Logo, são elas próprias fontes históricas e, sendo assim, material para a análise e a interpretação histórica”. Porém “[...] como toda fonte histórica, a imagem precisa passar por uma crítica interna e externa que estabeleça seu contexto de produção”. (SILVA; SILVA, 2009, p. 201).

A análise do processo do projeto coletivo de formação continuada implementado nas escolas do campo de Itapejara D'Oeste, participantes do projeto de extensão da Unioeste em parceria com a Assesoar - 2017-2022 contou além do estudo bibliográfico, documental, iconográfico, com entrevistas semiestruturadas (Apêndice 1 e 2) com participantes

do coletivo de formação, sendo eles (as): nove (9) professoras que estão participando há mais tempo do grupo de formação, dois (2) responsáveis pelas entidades parceiras que acompanham o processo formativo, uma (1) pedagoga e uma (1) diretora que atuam em uma das escolas pesquisadas e participam do coletivo de formação desde o seu início, totalizando 13 pessoas entrevistadas.

A seleção de apenas uma pedagoga e uma diretora se deu pelo motivo de que na escola municipal, a presença da coordenadora pedagógica na escola ocorre uma vez na semana ou quando há necessidade de sua presença por ocasiões específicas. E o cargo de direção é ocupado pela diretora do Departamento Municipal de Educação. Por esses motivos, optou-se por entrevistar as pessoas que estão há mais tempo participando da formação.

As pessoas entrevistadas foram nominadas com as palavras “PROFESSOR” e/ou “PROFESSORA”, seguido de um número sequencial, tal escolha se fez necessária para manter a ética na pesquisa e não os identificar, uma vez que são escolas com número reduzido de profissionais. As entrevistas foram realizadas presencialmente, com agendamento prévio, três delas ocorreram nas residências das pessoas entrevistadas e dez foram realizadas em seus locais de trabalho. Todas foram gravadas com a utilização de um aplicativo de celular para gravação de voz e depois foram transcritas fielmente a partir das falas dos sujeitos.

Todo esse encaminhamento metodológico da técnica de coleta de dados em torno das entrevistas, do uso dos documentos e das imagens, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, por meio da Plataforma Brasil e foi aprovado sob o número CAAE Nº 55632022.6.0000.0107.

Triviños (2019) colaborou no entendimento de que as entrevistas semiestruturadas são:

[...] questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2019, p. 146).

Para Bardin (2016), analisar entrevistas exige do pesquisador uma “perícia” para extrair das falas dos sujeitos os significados e as respostas por eles apresentadas, deve iniciar por meio de uma “decifração estrutural”, analisando cada entrevista individualmente e ao mesmo tempo, realizando um mergulho na subjetividade do outro.

A autora destaca que:

[...] em cada nova entrevista, é necessário fazer uma abstração de si próprio e das entrevistas anteriores. É preciso fazer tábua rasa *a priori* pessoais ou da contaminação proveniente de decifrações anteriores, *ao mesmo tempo* que se beneficia, de algum modo num “outro cérebro”, dos conhecimentos adquiridos pela prática ou dos contributos teóricos ou metodológicos exteriores, *enquanto* se prepara, deixando-a amadurecer aquilo que será a segunda fase da análise, ou seja, a *transversalidade temática*. (BARDIN, 2016, p. 96, grifos da autora).

Nesse sentido, entendeu-se que as entrevistas, juntamente com as outras fontes de dados, podem trazer ao estudo uma visão ampla e desveladora do processo de construção e efetivação da formação continuada específica das escolas do campo.

Por meio da coleta dos dados, buscou-se contemplar os objetivos propostos nessa pesquisa, identificando como está sendo efetivado o grupo de formação, qual é a reflexão dos/as professores/as integrantes do grupo a respeito do modelo adotado, quem são os/as participantes da formação e qual a colaboração de cada um/a, quem são os/as formadores, e a dimensão formativa adquirida nesse processo.

Foi importante voltar-se para a formação continuada de professores/as das escolas do campo de uma forma ampla e diversificada, observando “[...] os vínculos entre saberes escolares e saberes sociais, entre currículo e cultura, trajetórias pessoais e trajetórias escolares, tanto dos alunos quanto dos professores, produção do conhecimento e diversidade cultural”. (ARROYO, 2013, p. 149).

Pensar a Educação do Campo, mais especificamente, a formação continuada dos/as professores/as que nela atuam, é entender que sua existência faz parte de um conjunto de dimensões internas da escola e também externas a ela, e que ao longo dos anos foi sendo moldada, construída a partir de afirmações, lutas, processos, influências, e todas essas situações, contradições, afirmações, precisaram ser compreendidas, a fim de construir uma análise condizente com a realidade.

Desse modo, o primeiro capítulo: “A construção histórica da formação continuada de professores/as da Educação Rural/do Campo no Brasil” apresenta uma breve trajetória histórica da Educação Rural, assim denominada até o final da década de 1990, observando elementos da formação inicial e continuada dos/as professores/as que trabalhavam nas escolas situadas no campo. A formação continuada apareceu minimamente em algumas bibliografias uma vez que a situação da educação brasileira neste período (1889-1998) ainda não havia superado a carência por formação de professores, tanto a inicial e, de forma ainda mais evidente, a continuada.

O segundo capítulo: “Os movimentos sociais populares e a Educação do Campo: a trajetória das últimas décadas” abordou a construção

da Educação do Campo enquanto uma política pública, emergida a partir das lutas dos movimentos sociais populares e apresentou alguns fundamentos, concepções orientadoras e matrizes formativas dessa educação. Ainda trouxe alguns elementos da efetivação da Modalidade no Estado do Paraná e a região sudoeste como participante ativa dessa construção e também de propostas de formações específicas para professores.

O terceiro capítulo intitulado: “Os processos de formação continuada de professores/as historicamente existentes no município de Itapejara D’Oeste” contemplou um resgate das formações continuadas oferecidas aos professores/as das escolas do campo do município nas últimas décadas, apontando uma lacuna de formação continuada específica das escolas, pensadas por elas, que atendam de forma mais qualitativa suas necessidades. Ainda, neste momento do estudo, apresentou-se as ameaças de fechamento de turmas vivenciadas por uma das escolas estudadas, o que levou a busca por ações coletivas de enfrentamento e resistência, surgindo assim a ideia de uma parceria das escolas do campo, juntamente com a Unioeste e a Assesoar para pensar em uma proposta de formação continuada que contribuísse para um trabalho condizente com a nomenclatura assumida pelas referidas instituições.

No quarto capítulo: “A formação continuada específica das escolas do campo, Unioeste e Assesoar, como estratégia de fortalecimento das escolas” analisou, por meio das diferentes fontes documentais, entrevistas, bem como do aporte teórico, as características metodológicas formativas, as potencialidades e os limites dessa formação continuada que veio sendo realizada desde 2017 por meio dessa parceria.

Como resultado desta pesquisa, foi possível encontrar potencialidades importantes ao longo do processo. Desde o fortalecimento das escolas na luta contra as ameaças de fechamento, uma identificação maior dos/as professores/as com a escola, a construção coletiva da formação continuada, as importantes parcerias com a Unioeste e a Assesoar, a interdisciplinaridade que colaborou também para o dinamismo

nas aulas, o incentivo à pesquisa científica, o movimento reflexivo dos professores e professoras na busca pela implementação da Modalidade da Educação do Campo.

Todas essas potencialidades acontecem permeadas de contradições, situações limitantes que vão além da capacidade das escolas para resolvê-las. Foi possível identificar por exemplo a grande rotatividade de professores, a falta de tempo para capacitação diante das muitas outras demandas que surgem para as escolas, a necessidade de estar sempre na defensiva contra o fechamento de turmas e outras situações que acabam dificultando que a formação se efetive da maneira desejada.

Desse modo, a presente pesquisa envolveu duas preocupações no campo educacional: a formação continuada de professores/as e a Modalidade da Educação do Campo. Os desafios que envolvem as escolas situadas na territorialidade rural, bem como seus professores e professoras, são inúmeros e urgentes, as especificidades vivenciadas por cada uma delas devem ser estudadas e compartilhadas com todos, para servirem de impulso a novas pesquisas. A partir de importantes contribuições aqui observadas, foi possível avançar para novos olhares que certamente poderão ser ampliados sob novos questionamentos e realidades.

CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO RURAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O primeiro capítulo deste estudo buscou analisar a formação continuada de professores e professoras da Educação Rural no Brasil, a partir de uma breve reconstrução histórica dessa educação. Investigando elementos que demonstrassem ou não, a formação que era destinada aos professores e professoras que atendiam aos estudantes da espacialidade rural. No decorrer do capítulo, buscou-se apresentar algumas características dessa educação bem como a maneira com que ela foi sendo moldada ao longo dos anos, carregada de interesses e influências econômicas e políticas, considerando as singularidades de cada um dos períodos que tradicionalmente dividem a história da República brasileira, são eles: República Velha (1889-1930); Era Vargas (1930-1964); Ditadura Militar (1964-1985) e Redemocratização. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2015). Este último período foi observado até o ano de 1998, ano em que se iniciaram os debates por uma Educação do Campo, com características diferentes da educação rural que vinha sendo desenvolvida no país.

Alguns autores que deram suporte teórico à escrita foram Caldart (1997; 2011; 2012); Ribeiro (2013a; 2013b); Silva (2009); Maia (1982); Ramal (2011); Romanelli (2001); Bem; Lima (2015); Ghiraldelli Junior (2015); Saviani (2003); Teixeira (1997); Leite (1999); Calazans (1993); Chagas (1978); Freire (1987); Monteiro; Londres (2017) Kolling; Vargas; Caldart (2013); Munarim (2008); Pontes (2012); Ghedini (2017); Bonamigo (2002); Fundep (1994); Iterra (2004); Mello (1998).

Além da trajetória histórica buscando retratar a educação rural, neste capítulo apontou-se também traços do “Movimento Nacional de

Educação do Campo⁵”, demonstrando, a partir de um estudo de algumas bibliografias, como foi se constituindo, a partir das décadas de 1980 e 1990 essa categoria de educação. Emergida dos Movimentos Sociais Populares (MSP), a Educação do Campo no Brasil fez e faz parte de uma constante luta de sujeitos coletivos que unidos foram batalhando em favor de um direito social tão importante quanto o é a educação.

Em última instância, essa breve revisão histórica sobre a educação rural pretendeu identificar a presença ou não do tema da formação continuada nesse período histórico, entendendo que as características da educação rural existentes nesse período se vincularam a uma organização social, produtiva, cultural e política do país. Não se pretendeu fazer um estudo sobre essa sociedade brasileira, mas conceber que a educação existente nesse período histórico se deu mediada por essas relações sociais produtivas, ou seja, a educação rural determina e foi determinada pela sociedade. Além disso, destacar a necessidade de efetivação de uma educação democrática, humanizadora e transformadora para todos os sujeitos sociais, incluindo as populações camponesas de forma especial. E como horizonte orientou-se por uma concepção de educação politécnica, omnilateral, que desenvolva todas as dimensões do ser humano seja ela artística, científica, política, profissional, ética e estética, onde o trabalho seja visto como princípio educativo e ação humanizadora. (MARX; ENGELS, 1998).

5. Munarim (2008) defendeu a tese de que se constituiu no Brasil um Movimento Nacional de Educação do Campo, contrapondo-se a características históricas da educação rural. Sendo assim, neste texto, todas as vezes que aparecer a palavra Movimento, iniciada com letra maiúscula, estará se referindo ao Movimento Nacional de Educação do Campo.

1.1 República Velha (1889-1930): a (in)existência da formação continuada no ruralismo pedagógico

Nos primeiros anos da República muitos/as professores/as que atuavam na educação brasileira eram leigos/as, sem uma formação específica para atender os estudantes, especialmente os do meio rural, tal situação refletiu-se na escassez de publicações que pudessem permitir uma análise mais completa em relação a formação continuada. Mesmo assim, o resgate histórico se mostrou importante pois permitiu compreender o fenômeno inserido em um contexto amplo de contradições, mudanças, permanências, buscando observar o todo para compreender as particularidades e singularidades. Olhar para a educação rural no Brasil buscando nela sua origem, organização, políticas públicas, a forma como se desenvolveu no Brasil, entre outros elementos, serviu de apoio para, posteriormente, compreender a necessidade de uma educação diferenciada, uma educação que fosse além do que até então os alunos residentes no meio rural estavam recebendo.

Com este texto objetivou-se entender como se deu o processo de formação e efetivação da educação rural historicamente existente para, posteriormente, analisar a construção e efetivação ou não da Educação do Campo existente atualmente. O estudo deste período tornou-se necessário, já que na maioria do período republicano brasileiro, não se teve uma Educação do Campo aos moldes concebidos atualmente, mas uma determinada educação com alguns traços que percorreram esse longo período da história da educação brasileira.

A partir de uma pesquisa bibliográfica, pretendeu-se analisar a educação rural, identificando também, para além da construção dessa educação em geral, como se deu o processo de formação inicial e continuada dos/as professores/as do campo de forma particular. Por formação continuada, entende-se o

[...] processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO; SILVA, 2008, p. 26-27).

A formação continuada, a partir dessa percepção, é maior do que horas de cursos realizados de forma presencial ou a forma remota/online de estudos muito vivenciada atualmente. É um contínuo estudo realizado pelos/as professores/as a fim de melhorar suas práticas escolares, repensar metodologias, estruturar conteúdos e desenvolver as potencialidades de seus educandos. Uma formação que crie condições e permita aos professores e professoras um crescimento profissional e de aprendizagem, de conteúdo, de novos saberes.

Ressalta-se aqui a opção em utilizar a terminologia “professores/as” ao longo deste texto, uma vez que outras maneiras de chamá-los/as são comuns como: educadores/as, docentes, profissionais da educação, trabalhadores/as em educação, profissionais de magistério. Mas afinal, quem são os/as professores/as? Qual é o seu papel no processo de ensino e aprendizagem?

Anastasiou (2009) colaborou com suas pesquisas para essa reflexão. Para ela, a função do/a professor/a é colaborar para a aprendizagem dos estudantes, para que isso ocorra, é necessário superar as formas tradicionais de ensinar, onde o/a professor/a “palestra aulas” e os estudantes ficam, na maioria do tempo, na condição de ouvintes, para um processo que seja mais dialético, que promova uma parceria entre os/as professores/as e os estudantes.

A autora chama de “ensinagem” quando há aprendizagem por parte dos estudantes, assim, “[...] no processo de ensinagem, a ação de ensinar está diretamente relacionada à ação de *apreender*, tendo como meta a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo”. (ANASTASIOU, 2009, p. 24, grifo da autora). Esse apreender vai além do conteúdo programado para ser aprendido, mas sim um avanço para a construção de um “concreto pensado”, ou seja, “[...] a possibilidade de o estudante reproduzir no pensamento e pelo pensamento, os conteúdos trabalhados, de forma relacional”. (ANASTASIOU, 2009, p. 28).

Dessa maneira, ser professor/a é mais do que transmitir conhecimentos de forma sistemática dentro de uma sala de aula. É uma relação contínua entre sujeitos que se valorizam dentro de um processo que é complexo, mediado por inúmeras situações que interferem o cotidiano escolar, e que por isso também precisam ser considerados. Garantir que os estudantes não apenas aprendam, mas apreendam, apropriem-se dos conceitos, criem relações entre eles, compreendam processos contraditórios, é uma tarefa que exige muito dos/as professores/as.

Por tudo isso, a formação continuada é fundamental. É preciso criar espaços de discussão para pensar propostas potencializadoras que abordem a função do/a professor/a no processo de ensino e aprendizagem. Uma função que ao longo de muitas décadas baseou-se em ocupar a frente da sala para explicar conteúdos, fazer com que os alunos memorizassem para ir bem na prova. (ANASTASIOU, 2009).

Espaços formativos que por muito tempo foram inexistentes, especialmente nas primeiras décadas da República, período em que até mesmo a formação inicial ficou deficitária. Por isso, neste item, o objeto desta pesquisa, a formação continuada dos professores das escolas do Campo, ficou escasso, escondido em algumas poucas considerações, o que deu ainda mais fôlego para que a mesma ocorresse, já que é extremamente necessário e urgente que se lute por essas formações.

A história da educação rural no Brasil, aqui entendida como aquela destinada aos diferentes sujeitos, “[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais” (CALDART, 2011, p.153) que vivem e trabalham na zona rural, proporcionando a estes um ensino que ultrapassa a forma escolar predominante, mas que seja articulado com o trabalho e a vida dessas populações camponesas, (RIBEIRO, 2013a) apresentou, ao longo de sua trajetória, diferentes elementos determinantes para sua formação.

Sendo o Brasil um país que por muito tempo foi colonizado, explorado e administrado por europeus, que claramente expressavam seus interesses de extração de riquezas e domínio fácil das terras e das populações que aqui viviam, cabe questionar em que momento a educação rural brasileira foi pensada? Como se formaram as primeiras escolas rurais? Que movimentos foram influenciadores de seu surgimento? Como se deu o processo de formação de professores/as que atuaram nessas escolas?

Na busca por essas respostas se fez necessário entender que o Brasil, desde o início de seu processo de colonização e, por muito tempo posteriormente, foi essencialmente agrícola, em que o meio rural e suas atividades produtivas sustentava todo o processo de colonização portuguesa e da república nascente. Porém, não se mostrou do interesse por parte dos colonizadores portugueses e dos primeiros presidentes incentivar a educação à população em geral e das populações rurais de forma particular. A educação “[...] não se constituiu, em nenhuma época, como prioridade dos investimentos públicos; ao contrário, sempre desempenhou um papel marginal no conjunto das políticas sociais”. (RIBEIRO, 2013b, p. 166).

A preocupação da população rural em garantir a sua vida, a sua existência, sua sobrevivência se sobrepôs, contraditoriamente, à

necessidade de buscar uma educação escolar específica, ou seja, não se apresentava como uma necessidade básica. Sustentando-se num sistema opressor e explorador, a educação não se constituiu em preocupação dos governantes e elites agrárias. O objetivo desses, era manter essa população rural sob o seu controle, a fim de garantir a reprodução tão somente de mão de obra trabalhadora. Até a década de 1920, os/as professores/as eram, em sua maioria leigos/as ou religiosos formados na Europa e o método de ensino utilizado foi o Lancaster, criado na Inglaterra. Esse método baseava-se na monitoria, em que os alunos mais adiantados ensinavam aos colegas o que aprendiam com os/as professores/as, que eram escassos na época. (SILVA, 2009).

Segundo Leite (1999, p. 28), “[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos de 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo”. Em 1920, a população brasileira era de 30.635.605 (IBGE, 2021), sendo a maioria habitantes do espaço rural, realidade que foi consideravelmente mudando a partir das décadas seguintes⁶.

“Por volta de 1920, a ameaça que o aumento crescente da migração rural-urbana representou para a estabilidade social fez com que se pensasse a Educação como instrumento eficiente para enfrentar a “questão social”. (MAIA, 1982, p. 27). Percebe-se que as políticas públicas em educação, especialmente em torno da educação rural, não surgiram com propósitos emancipadores, que tenha como objetivo o aprendizado e a formação humana, o desenvolvimento cognitivo e crítico do cidadão, mas sim como um meio de resolver um problema social que

6. Não foram encontrados os dados numéricos ou a porcentagem em relação a população rural do Brasil nesta época, bem como tabelas que expressem esses números. As tabelas encontradas retratam a população brasileira a partir da década de 1960.

começava a surgir no país e que incomodava o equilíbrio na manutenção das forças dominantes no poder.

O que confirma essa afirmação é a maneira como a educação rural foi tomando forma a partir desse momento com o surgimento do ruralismo pedagógico, já que seus defensores tinham por objetivo a permanência das pessoas no campo. Pensavam que com uma educação que se aproximasse dessa realidade, proporcionando uma qualificação mínima da mão de obra camponesa, estes trabalhadores não sentiriam mais a necessidade de migrar para a cidade já que encontrariam no campo o que necessitavam. (MENNUCCI, 1946 apud RAMAL, 2011).

O ruralismo pedagógico surgiu então como uma solução para que a população do campo permanecesse no campo, apresentando este espaço como um lugar bom, bonito, ideal para se viver. Nesta década de 1920, a oligarquia rural pretendia manter a população no campo a fim de garantir seus interesses e a ideia era compartilhada pelo setor industrial, já que havia ocorrido um “inchaço” nas cidades, o que impossibilitava a absorção dessa mão de obra disponível. (MAIA, 1982).

Uma preocupação dos ruralistas era quanto ao currículo oficial da época. Segundo eles, era muito ligado às questões da cidade e, conseqüentemente, não atendia às necessidades dos alunos do campo. Para os ruralistas, o currículo deveria englobar conteúdos que possibilitassem estudar a vida cotidiana no campo, o trabalho na terra, a plantação, a pecuária, assuntos que fossem capazes de melhorar a sua ação e produção. (RAMAL, 2011). Porém, cabe ressaltar que até o momento, não havia uma formação de professores/as específica para as escolas rurais, o que se mostrava necessária nessa nova realidade. Apesar disso, não houve nenhuma política educacional significativa para suprir essa necessidade.

Mais uma vez se confirmou a tese de que a educação rural no Brasil estava bem longe de ser um ensino emancipatório, transformador, crítico, uma vez que buscava apenas atender os interesses de um grupo

que pensava essa educação com o objetivo primeiro de manter o homem no campo e evitar o êxodo rural. Não se apresentava um ensino baseado em conhecimentos científicos, mas sim em como trabalhar a terra e cuidar dos animais, aprofundando ainda mais a divisão entre campo e cidade. A tarefa do/a professor/a rural “[...] seria a de demonstrar as “excelências” da vida no campo [...]”. (MAIA, 1982, p. 28).

Outros fatores, além do processo de industrialização, foram ocorrendo nas décadas de 1920 e 1930 no Brasil e no mundo e foram importantes para a formação da educação rural no Brasil. É possível destacar a Revolução Russa de 1917 e, por influência dela, a criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1922, trazendo para o país as ideias socialistas e comunistas e a luta dos operários contra a exploração burguesa. A Semana da Arte Moderna em 1922, que trouxe uma nova concepção da arte, enfatizando a liberdade de expressão e o combate ao conservadorismo presente na sociedade brasileira também foi um importante evento desse período histórico que incluiu novos elementos na cultura e na visão política sobre o Brasil nessa década. Além disso, ocorreram, na década de 1920, a I Conferência Nacional de Educação, o I Congresso Nacional de Ensino Regional e o Movimento da Escola Nova, que apresentaram um debate sobre a escola pública, laica e progressista. (ROMANELLI, 2001). “Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, e em 1934, a educação passaria a ser um direito de todos. Nos anos de 1930 e 40 assiste-se a expansão da rede escolar”. (BEM; LIMA, 2015, p. 62).

Mesmo com todos esses acontecimentos, a educação rural manteve-se inalterada, baseada ainda no mesmo modelo do chamado “ruralismo pedagógico”, atendendo aos interesses da classe social hegemônica no Brasil.

1.2 Da Era Vargas à Ditadura Militar (1930-1964): alguns vestígios de formação continuada de professores e professoras

A década de 1930 apresentou mudanças na política brasileira, sobretudo a ruptura no acordo entre os Estados de São Paulo e Minas Gerais, que vinham se alternando no controle político do país desde o início da “República Velha”, acabando com a chamada “Política do Café com Leite”. Assim, criou-se “[...] a oportunidade de grupos gaúchos e outros ascenderem ao poder, mas não através das eleições, e sim através da Revolução de Outubro de 1930. Então, passamos a viver uma nova fase [...]”. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2015, p. 47). Sob o Governo de Getúlio Vargas, o Brasil vai passar por algumas transformações econômicas, sociais, políticas e também educacionais, como por exemplo uma nova Constituição em 1934, o processo de incentivo à industrialização e na educação o “Movimento Escolanovista”.

Por muito tempo a religião esteve atrelada à educação, desvinculá-las é tema que apresentou diferentes opiniões ao longo da história da educação brasileira. Defensores da laicidade do ensino escolar justificavam a necessidade de uma educação para todos, enquanto representantes da Igreja Católica defendiam que a educação era dever da família, do Estado e da Igreja. O movimento da Escola Nova, chega ao Brasil nos anos de 1930, apresentando uma proposta diferente para o ensino escolar brasileiro.

Dermeval Saviani, em análise sobre a Escola Nova, aponta que a mesma “[...] funcionou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa. Isto porque subordinou as aspirações populares aos interesses burgueses, tornando possível à classe dominante apresentar-se como a principal interessada na reforma da escola [...]”. (SAVIANI, 2003, p. 65). A crítica de Saviani ajudou a refletir sobre o momento histórico da educação brasileira e entender a proposta de escola que estava sendo anunciada. Segundo Saviani (2003), uma perca muito

grande em conteúdos e o papel reduzido do/a professor/a, que seria um estimulador da aprendizagem e não o elemento central do processo.

Olhando para a bibliografia elaborada pelos escolanovistas, observa-se que o movimento defendia uma escola única, laica, obrigatória e gratuita. Além disso, o fim da separação da escola de meninos e escola de meninas, como era o costume brasileiro. Em 1932 em um movimento de discussão da prática escolar brasileira, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, tendo como signatários Fernando de Azevedo, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, entre outros nomes da educação brasileira. (MANIFESTO DE 1932, 2010; TEIXEIRA, 1997).

Partindo da defesa da educação pública, que deveria ser assumida pelo estado, e sobretudo gratuita para todos, o Manifesto apresentava uma proposta nova, levantando a bandeira da escola laica, onde o que deveria nortear o ensino era a ciência e não a religião. Desejavam criar uma política nacional de organização do sistema escolar, que pensasse as diferentes necessidades do Brasil, considerando as especificidades de cada região. (MANIFESTO DE 1932, 2010).

Quanto à formação dos/as professores/as, o Manifesto apontava a importância que o/a professor/a exerce na educação, e afirmava a necessidade de melhoria da sua formação.

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (MANIFESTO DE 1932, 2010, p. 59).

É possível identificar, a partir da leitura do Manifesto, que a formação dos/as professores/as brasileiros até aquele momento era mínima, muitos ainda leigos, exercendo a profissão apenas a partir de momentos de observação e aprendizados provenientes das experiências

vivenciadas. Os escolanovistas destacavam de maneira contundente a importância da Universidade para uma formação acadêmica e para o processo de pesquisa científica, o qual afirmavam ser necessário e urgente no Brasil.

Anísio Teixeira defendia a necessária reorganização das escolas secundárias no Brasil, mas que, ainda mais urgente que elas era a “[...] instalação das faculdades de educação, de letras e de ciências, a revisão generalizada do preparo do magistério primário, a instalação de cursos para o preparo profissional dos professores secundários [...]” (TEIXEIRA, 1997, p. 48-49). Para o autor, ao dar esse passo, o Brasil estaria resolvendo uma das mais “tremendas necessidades” da educação nacional.

A situação da formação dos/as professores/as era tão difícil e precária, que se tornava causa urgente para muitos pensadores da época,

[...] precisamos, acima e mais do que tudo, de professores, de novos professores, tenhamos o bom senso de ver que eles não podem estar por aí, milagrosamente caídos do céu e esquecidos ou ignorados só pela nossa falta de organização. Eles não existem, porque ciência e cultura não são fenômenos de geração espontânea, mas frutos de lenta e laboriosa formação, originados por condições previamente existentes. (TEIXEIRA, 1997, p. 49).

A defesa de uma formação em nível superior para todos os/as professores/as estava presente no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Eles entendiam o/a professor/a como uma elite pensante carente de formação. E essa formação ajudaria a agilizar o processo de melhoria da educação brasileira. Entretanto, a leitura de Saviani, em relação ao/a professor/a da Escola Nova não era tal como os escolanovistas apresentavam. Para ele, nessa pedagogia, o/a professor/a era um/a auxiliar e todo o destaque era para o aluno. Saviani criticou a Escola

Nova em vários de seus aspectos, por entender que ela “[...] reforçou as desigualdades tendo, portanto, um efeito socialmente antidemocrático”. (SAVIANI, 2003, p. 76).

Em 1935, a formação de professores/as específicas para o campo começaram a ser desenvolvidas, inicialmente, a partir da criação dos cursos normais rurais. A partir de uma reestruturação da Escola Normal (existente desde 1835), surgiram dois modelos: “[...] o curso normal destinado a capital com duração de 5 anos e o curso normal rural destinado a formar professores/as para o trabalho no interior do Estado com duração de 3 anos. A primeira Escola Normal Rural foi criada em Pernambuco em 1933 [...]”. (SILVA, 2009, p. 17).

Além da formação nas Escolas Normais, surgiram as missões rurais que por um curto período, atuavam nas comunidades, com o apoio de entidades como igrejas, associações, escolas, buscando formar líderes e professores/as atuantes a fim de melhorar a qualidade de vida dessas populações. (SILVA, 2009).

A partir de 1945, com o cenário pós-Segunda Guerra Mundial, a educação rural brasileira passou por algumas mudanças. Os Estados Unidos começaram a influenciar países da América Latina, inclusive o Brasil. Em acordo a essa política, foi criado a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), em que buscava a fundação de projetos educacionais para a zona rural, como por exemplo, a criação de centros de treinamento para professores/as, Semanas Ruralistas, Clubes Agrícolas e Conselhos Comunitários Rurais. Tudo isso com a finalidade de transformar essa educação como um meio para a segurança da nação frente à bipolaridade existente. (LEITE, 1999).

Nesse contexto, “[...] as ideias modernizadoras da ideologia do progresso disseminavam na zona rural por meio da introdução de novas práticas agrícolas, antecipando o processo de mecanização da agricultura brasileira, que seria intensificado nas décadas de 1960 e 1970”. (BEM; LIMA, 2015, p. 58).

Em 1948, foi criada a ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural), em Minas Gerais, que mais tarde se tornaria a EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural), contando também com o apoio de associações norte americanas. (LEITE, 1999). Em 1956, surgiu a ABCAR (Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural) que passava a centralizar os programas de extensionismo rural. (CALAZANS, 1993). “O objetivo imediato da Extensão Rural foi o combate à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural [...]”. (LEITE, 1999, p. 33-34).

Na área da educação, em 1951, foi criada pelo presidente Getúlio Vargas a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, que “[...] pretendia, não só atuar na educação rural, mas também impor outras medidas tais como instalar escolas, promover a formação de docentes e de cursos de extensão nas comunidades rurais para que as famílias permanecessem no campo”. (FERREIRA; SOUZA, 2018, p. 70).

A criação de todas essas associações serviu para manter a educação e a população rural controlada por grupos internacionais que apresentavam propostas de ensino, projetos e caminhos a serem seguidos de forma a moldar o rurícola brasileiro a fim de atender interesses que nem sempre vinham ao encontro com o pensamento da população do campo. De acordo com Calazans (1993, p. 27), esses programas tinham “[...] “pacotes” que chegavam prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa. Parece não se questionar a inadaptabilidade de seus métodos e conteúdos à realidade brasileira [...]”.

Leite (1999) avalia a década de 1950 como um período em que a educação foi direcionada aos interesses capitalistas, uma vez que negou a cultura, o local de moradia, o trabalho e os valores sociais das populações camponesas. O que prevaleceu foi uma “dependência e subordinação” que já acontecia desde a época colonial.

Em 1961, teve a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/61. Em seu capítulo IV, apresentava as disposições sobre a formação do magistério para o ensino primário e médio. O artigo 52 da referida Lei estabelecia que: “O ensino normal tem por fim a formação de professores [sic.], orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”. (BRASIL, 1961). No artigo 53 apresentava a maneira de realização da formação de docentes:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial. (BRASIL, 1961).

A partir do disposto na lei, a formação em nível superior para atuar na educação brasileira ainda estava muito longe de ser alcançada, uma vez que não foi nem citada como parte da formação, admitindo-se para isso o grau ginasial ou colegial (em escolas normais) o que confirma a proposição de que os/as professores/as brasileiros que atendiam a educação primária apresentavam uma formação mínima ou, em muitos casos, eram ainda leigos/as, sofrendo com a lentidão do ensino escolar no país.

Para atuar no nível médio, a LDB 4024/61 estabelecia que:

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas

para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras. (BRASIL, 1961).

Neste nível de ensino, a LDB de 1961 já apontava a exigência de uma formação superior, realizada nas faculdades de filosofia, ciências e letras. Observa-se aqui que o curso de Pedagogia para formar professores/as ainda não aparece com essa nomenclatura na LDB 4024/61. Além disso, a lei permitia que os institutos de educação organizassem cursos de formação de professores/as desde que seguissem as normas dos cursos de filosofia, ciências e letras.

Quanto à educação rural, a LDB 4024/61 deixava a cargo dos municípios, desse modo, ela

[...] omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de autossustentação - pedagógico, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 1999, p. 39).

Isso mostra o quanto a educação rural ficou abandonada pelas políticas públicas. A LDB 4.024/61 não proporcionava um ensino universal, mas sim uma educação condicionada aos recursos municipais, que na maioria das vezes eram escassos. Quanto à formação de professores/as da Modalidade desta pesquisa, só no Art. 57 constava que: “A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio”. (BRASIL, 1961). Isso demonstra, como já visto, que eram escassos ou inexistentes os referidos estabelecimentos, o que dificultava uma formação de qualidade.

As circunstâncias históricas em torno da educação rural até o final dos anos 1950, permaneceram, de forma geral, sem grandes alterações em suas características essenciais. Entretanto, a partir dos anos de 1960, surgiu algo novo em torno da educação dos povos do campo. Entram em cena, nesse período, alguns movimentos populares como os Centros Populares de Cultura (CPC) e, posteriormente, o Movimento Educacional de Base (MEB), que, ligados aos grupos de esquerda, sustentavam-se ideologicamente no trabalho das ligas camponesas, nos sindicatos de trabalhadores rurais e grupos que lutavam pelos direitos desses trabalhadores, como alguns bispos da Igreja Católica por exemplo. Todas as ações sociais feitas por eles, colaboraram para o surgimento de grupos de alfabetização de adultos e de educação popular. (LEITE, 1999).

Assim, desde a Proclamação da República até 1964, o que marcou a história da educação rural no Brasil, foi um grande abandono por parte dos governos e das políticas públicas. As poucas iniciativas que aconteceram, surgiram de movimentos pontuais, buscando resolver um problema emergencial, como no caso do ruralismo pedagógico que tinha a intenção de manter a população no campo, ou então nos programas de influência norte-americana que ocorreram com o objetivo de afastar o avanço comunista na América Latina, já que se vivia no período chamado de “Guerra Fria”.

É notável que esse abandono de políticas educacionais consequentes atendeu aos interesses de grupos específicos dominantes tanto na cidade-indústria quanto no campo-latifundiários. Por isso, não houve preocupação ou ação com o desenvolvimento educacional do cidadão do campo e sim com necessidades específicas de uma elite burguesa emergente no país e a garantia de manutenção de seu poder. As propostas educacionais rurais apresentadas não se preocuparam em levar para o campo os conteúdos científicos, mas sim questões específicas pensadas com o intuito de manter o camponês ocupado e controlado por grupos dominantes. Esse objetivo se mostrou também nas formações

de professores/as, que desde as escolas normais já tinham um período menor (3 anos) em relação às formações para as capitais (5 anos) e em sua maioria eram com temáticas voltadas para a vida cotidiana e não conteúdos escolares.

1.3 Período militar (1964-1985): a LDB de 1971, as influências externas e a formação de professores

Em primeiro de abril de 1964, o Brasil foi tomado pelo golpe civil-militar. Implantou-se no país uma ditadura de mais de 20 anos. Momento histórico singular, caracterizado por uma extrema violência e autoritarismo por parte dos governantes: fim da democracia, do direito de expressão, além de uma intensa repressão a qualquer demonstração contrária à ordem vigente. A Ditadura Militar priorizou uma concepção de desenvolvimento econômico, atrelado ao capital internacional, justificando o afastamento do país do perigo comunista, supostamente imposto pelo governo de João Goulart. Os presidentes militares voltaram suas ações para a sustentação e implementação de um modelo econômico e político alinhados aos interesses do capital tanto na esfera nacional quanto internacional. Inúmeras justificativas foram criadas para o golpe e sua permanência, nenhuma, entretanto, capaz de sustentar-se racionalmente. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2015).

No que se refere à educação, foi concebida como “[...] um indicador do subdesenvolvimento em que se encontrava o país, uma meta a ser alcançada mediante um projeto escolar autônomo, técnico e pedagogicamente estruturado”. (LEITE, 1999, p. 42-43).

Com forte incentivo ao desenvolvimento capitalista, o campo brasileiro passou por um processo de estímulo tecnológico a fim de aumentar os níveis de produtividade e de acumulação. Foram criadas condições para que o latifúndio se expandisse ainda mais por meio de doações de terras públicas e outros incentivos por parte do governo,

sobretudo em relação aos créditos agrícolas. A situação do campesinato no Brasil nesse período complicou-se de forma exponencial, impossibilitado de competir com os grandes produtores proprietários de terras que se aproveitando dos pacotes de financiamentos do Banco do Brasil, conseguiam recursos fáceis para maiores investimentos em maquinários e tecnologia agrícola, (MEDEIROS, 2013), alastraram-se os processos de expropriação dos camponeses e pequenos agricultores, concentração de terra e de renda.

Uma das graves consequências desse processo foi a grande diminuição da população rural, que pode ser constatada pela tabela abaixo em que demonstra a população urbana e rural do Brasil desde os anos 1960 até 1980, nas cinco regiões do país:

Tabela 1: População nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões do Brasil – 1960/1980

Grandes Regiões do Brasil - População Urbana e Rural						
Grandes Regiões	1960	1960	1970	1970	1980	1980
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
BRASIL	32.004.817	38.987.526	52.904.744	41.603.839	82.013.375	39.137.198
Norte	1.041.213	1.888.792	1.784.223	2.404.090	3.398.897	3.368.352
Nordeste	7.680.681	14.748.192	11.980.937	16.694.173	17.959.640	17.459.516
Sudeste	17.818.649	13.244.329	29.347.170	10.984.799	43.550.664	9.029.863
Sul	4.469.103	7.423.004	7.434.196	9.249.355	12.153.971	7.226.155
Centro-Oeste	995.171	1.683.209	2.358.218	2.271.422	4.950.203	2.053.312

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1960, 1970, 1980. (1) População recenseada. (2) População residente. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>. Acesso em: 21 jul. 2021.

É possível perceber que o crescimento populacional do Brasil das décadas de 1960, 1970 e 1980 foi relativamente maior na zona urbana do que na rural. Enquanto a população urbana teve um salto de 32.004.817 para 82.013.375 pessoas em 1980, um aumento de mais de cinquenta milhões de habitantes, a zona rural passou de 38.987.526 em 1960 para 39.137.198 em 1980, um aumento de pouco mais de cento e quarenta e nove mil pessoas. O que pode estar relacionado às políticas nacionais de incentivo ao latifúndio e um distanciamento maior do campesinato ao acesso das condições para se manter em sua territorialidade.

Além destes dados acima, outra tabela que ajuda na compreensão da redução da população do campo, é a que apresenta apenas a quantidade populacional do campo e sua porcentagem em relação à população total do país, nos períodos aqui estudados.

Tabela 2: População rural do Brasil nos anos de 1950/60/70/80

Brasil – População Rural			
	Total da População	Participação da População Rural no Total da População (%)	Taxa de Crescimento (%)
1950	38.291.775	63,8	0,12
1960	38.767.423	54,6	0,57
1970	41.054.053	44,1	-0,64
1980	38.509.893	32,4	-0,81

Fonte: IBGE censos demográficos apud CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999, p. 3.

A partir dos dados coletados dos Censos Demográficos do referido período, pode-se constatar uma grande diminuição da população rural brasileira, iniciada na década de 1960 e que se mostra constante nas décadas seguintes. No que se refere às regiões, a que mais apresentou essa diminuição foi a Região Sudeste. Percebeu-se a partir da tabela 1

que essa diminuição não foi resultado apenas do êxodo rural (ou melhor, do processo de expropriação camponesa), mas de uma concentração populacional maior nas cidades e a permanência dessas pessoas no meio urbano, o que levou ao aumento populacional bastante significativo. “Nos períodos, 1950–1960, 1960–1970 e 1970–1980, o êxodo rural se acelerou, chegando, no período 1970–1980, a transferir, para o meio urbano, o equivalente a 30,0% da população rural existente em 1970, ano em que migraram 12,5 milhões de pessoas”. (ALVES; SOUZA; MARRA, 2011, p. 81). “O decréscimo populacional da população rural a partir do final da década de 1970 culminaria na política educacional de erradicação das escolas rurais”. (BEM; LIMA, 2015, p. 63).

Outro dado que é importante analisar é sobre a taxa de analfabetismo, que se mostrou relativamente maior no meio rural do que no urbano. O que pode confirmar a hipótese que a educação destinada aos povos de campo ser precarizada em relação à urbana. Assim como, as condições de acesso a essa educação ser deficitária, o que favoreceu para o abandono escolar precoce de muitas crianças e jovens. A tabela abaixo demonstra a taxa de analfabetismo e a evolução populacional do Brasil nos anos de 1960, 1970 e 1980.

Tabela 3: Taxa de analfabetismo e evolução populacional no Brasil (1960-1980)

Censo	População Rural	% de analfabetos na Zona Rural	População Urbana	% de analfabetos na Zona Urbana
1960	38.987.527	66,08	32.004.817	33,14
1970	41.603.839	49,03	52.904.744	34,10
1980	38.566.297	52,60	82.013.375	22,30

Fonte: IBGE. Censos demográficos de 1960, 1970, 1980 (BEM; LIMA, 2015, p. 63).

Considerando os dados expostos, vê-se que a taxa de analfabetismo no Brasil, nos três períodos analisados, sempre foi maior na zona rural, o que confirma a necessidade de uma escola que esteja vinculada aos interesses das populações que a compõe, e, que o ensino se torne atrativo e desperte no educando a vontade de estar naquele lugar. “Os altos índices de analfabetismo na zona rural em 1960, demonstra claramente a falta de investimento público para proporcionar a oferta de escolaridade à população, em um país que era predominantemente rural”. (BEM, LIMA, 2015, p. 63).

A partir da década de 1980, notou-se o crescimento expressivo da população urbana e ao mesmo tempo uma taxa de analfabetismo neste meio de 22% enquanto no meio rural a população era menor e a taxa de analfabetismo significativamente maior (52%), isso demonstra que as políticas públicas atraíam as pessoas para as cidades uma vez que o acesso à educação e as condições de permanência nas escolas eram mais facilitados, podendo ser constatado pela LDB aprovada em 1971, que necessita ser compreendida,

[...] na medida em que, por conta de questões econômicas, acentuaram-se as peculiaridades regionais, por outro lado, abre-se espaço para a Educação Rural, sem, contudo, incorporar as exigências que uma política educacional para os trabalhadores do campo exigiria naquele contexto. Coloca-se em prática a descentralização do ensino em que, gradativamente passa a responsabilidade aos municípios, com o apoio de Programas Federais, dentre eles, o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (Prodasec) e o programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec). (GHEDINI, 2017, p. 138).

A LDB 5692/71 apresentou um caráter tecnicista e um ensino voltado para a profissionalização do estudante. Elevou a obrigatoriedade do ensino para 8 anos e proporcionou mudança na nomenclatura das etapas de ensino em relação a LDB 4024/61, o que antes era chamado de ensino primário, ginásial e secundário, agora é chamado de primeiro grau (1ª a 8ª série), e segundo grau (três ou quatro séries). (BRASIL, 1971)

O capítulo V desta lei, apresentava as disposições sobre a formação dos/as professores/as brasileiros/as.

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (BRASIL, 1971).

Ao estabelecer que os níveis de formação devem elevar-se progressivamente, a nova LDB reconhecia que a formação ainda não estava consolidada, não é possível exigir dos/as professores/as uma formação em um nível significativamente elevado em relação aos alunos, pois a realidade do Brasil não permitia isso. As universidades ainda eram um sonho distante para muitos/as professores/as que atuavam nas escolas primárias brasileiras.

Essa progressividade é entendida no artigo 30, ao explicitar que:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Assim, percebe-se que a LDB de 71 reconhecia essa carência de possibilidades de acesso à formação dos/as professores/as, uma vez que a lei não exigia uma formação em nível superior para todas as séries. Além disso, no parágrafo único do artigo 31 identificou-se que eram permitidos diferentes locais para a obtenção das licenciaturas de 1º grau, elas “[...] poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para êsse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei”. (BRASIL, 1971).

E quanto à formação continuada, objeto que instiga essa pesquisa, a expressão “continuada” não foi encontrada na LDB de 1971, o que aparece é o disposto no artigo 38 onde consta que: “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professôres e especialistas de Educação”. (BRASIL, 1971), portanto, o termo “formação continuada” não era utilizado, mas sim treinamento e aperfeiçoamento.

Pensar na educação brasileira, dentro de projeto que estava se constituindo, ditatorial, autoritário e acentuando as diferenças entre as classes sociais, foi fundamental para entender os reflexos de tudo isso nas leis aprovadas, especialmente na LDB de 1971. Foi necessário olhar para a educação dentro de uma “[...] linha geral evolutiva formada pela sucessão de rumos que a Nação tomou e continua a tomar, resultantes a cada momento de uma direção que se pretende imprimir-lhe em tensão com a que foi imediatamente seguida”. (CHAGAS, 1978, p. 78).

A partir da LDB 5.692/71 teve-se uma educação com característica tecnicista, trazendo um ensino profissionalizante, que correspondia a última etapa da educação básica, antigo segundo grau, a lei também

permitiu que, onde não houvesse a possibilidade de ter escolas que ofertassem o ensino de oito anos, poderia ser ofertado períodos menores, bem como uma formação geral em um período menor para quem não tivesse condições de chegar ao final dos oito anos de estudo, provocando assim um “[...] aligeiramento do ensino destinado às camadas populares”. (SAVIANI, 2003, p. 54).

Com o avanço da concentração fundiária e a expulsão cada vez maior dos camponeses das terras que ocupavam e um governo que concentrava o poder de forma ditatorial, proibindo e punindo de forma severa qualquer manifestação de luta por reforma agrária no país, o apoio dos Movimentos Sociais Populares (MSP)⁷ se fez cada vez mais necessário e urgente. Monteiro e Londres (2017) afirmaram que, neste período, foram nas igrejas católicas e protestantes que surgiram alguns ambientes de reflexão sobre a condição vivida e a busca de maneiras de enfrentar as situações em que se encontravam os habitantes do campo.

Uma das ações que colaborou muito para a educação das classes populares nesse período analisado, foi a proposta da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, que, conquistou “[...] inúmeros adeptos e rapidamente se espalhou pelo país, não só como forma de resistência e/ou contestação ao processo escolar tradicional - defasado e sem vitalidade para as classes subalternas – mas também como nova metodologia de alfabetização de adultos”. (LEITE, 1999, p. 44)

A partir do método de Paulo Freire, muitas comunidades rurais, como apoio de alguns grupos progressistas, pessoas que defendiam ideias socializantes, e alguns partidos políticos, realizaram uma educação voltada para a conscientização do cidadão e busca por uma libertação em relação ao controle das classes dominantes. (LEITE, 1999). Nesse sentido, buscava-se ensinar além do simples aprender a

7. Ao longo do texto será usado a sigla MSP para se referir aos Movimentos Sociais Populares.

ler e escrever, mas a possibilidade de analisar, de refletir, questionar, fazer uma leitura crítica do mundo.

Nas palavras de Freire:

Os homens, [...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 1987, p. 89).

A população rural encontrou na Pedagogia freiriana uma oportunidade de educação emancipatória, transformadora, em que se tinha a possibilidade de aprender, trazendo para o ensino uma amplitude de conhecimentos que ajudassem os indivíduos a tornarem-se cidadãos, pertencentes a um mundo em constante transformação.

Outras iniciativas particulares também foram importantes para a construção de uma educação rural que atendesse, ao menos parcial e minimamente, às necessidades daqueles que viviam no campo. Pode-se destacar o surgimento de associações e cooperativas, que a partir dos anos de 1980 reuniam profissionais de várias áreas, como das ciências agrárias, ambientalistas, e agricultores familiares que buscavam usar em seu dia a dia, em seu trabalho, uma agricultura mais alternativa. (MONTEIRO; LONDRES, 2017).

Nesse período histórico, a luta pela educação rural não esteve desvinculada da luta pela terra. Ambas caminharam juntas, somando forças a fim de manter-se diante do cenário de exploração capitalista. Isso se efetivou ainda mais em 1984, quando:

[...] os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. (MST, 2021).

A formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de todos os outros MSP foi fundamental para o desenvolvimento de uma educação que atendesse, minimamente, nesse período, os povos do campo. Na medida em que surgiam, desde os grupos ligados à igreja até os provenientes de universidades, foram constituindo uma força importante na luta contra uma condição hegemônica que dominava o país. Em seu processo de construção, o MST foi percebendo que “[...] para conseguir escolas de ensino fundamental completo e de ensino médio, era preciso uma articulação maior com outras comunidades do campo, porque isso demanda uma pressão mais forte sobre as secretarias de Educação e a sociedade política em geral”. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2013, p. 502).

Quanto à formação de professores/as, neste período ditatorial, uma outra experiência foi a criação do PAMP- Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, em 1968, que não apresentou mudanças significativas já que os/as formadores/as quase sempre eram pessoas que não tinham formação pedagógica ou experiência para o trabalho com os alunos. (SILVA, 2009).

Nesse período, o que predominou na educação rural foi a existência de inúmeros projetos educacionais pontuais, sem uma política educacional abrangente no país, sobretudo para as populações rurais. A educação rural partiu de ações a fim de atender necessidades específicas de cada região, os chamados “projetos integradores” que tinham como objetivo uma educação para o desenvolvimento. (CALAZANS, 1993).

O desenvolvimento aqui destacado estava relacionado ao processo de modernização do campo, com a entrada de novos equipamentos agrícolas, insumos, o que exigia de alguma forma um ensino que atendesse a nova realidade brasileira. (RIBEIRO, 2013a). Assim, a partir dos acordos entre Brasil e Estados Unidos, foram sendo implantados nas escolas, projetos que vinculavam a ideia de progresso da nação, desconsiderando a vontade ou a necessidade do ensino tal qual as populações camponesas mereciam e/ou demandavam.

1.4 Da redemocratização até 1998: os movimentos em favor da formação de professores para a Educação do Campo

Em 1985, com o fim do governo civil-militar abriu-se a possibilidade de uma reabertura democrática. Nesse sentido, o período em questão (1986-1998), configurou-se como uma efervescência de MSP a fim de lutar por causas que ficaram esquecidas, deixadas de lado por muito tempo. Todas essas lutas foram sendo construídas a partir de um movimento de ideias, projetos, articulações, que sozinhas talvez não tivessem conseguido êxito, mas a partir da união e a força dos grupos envolvidos, resultaram nos anos 2000 em políticas públicas.

Dentre estes sujeitos coletivos que buscaram a garantia de seus direitos, destacaram-se as organizações e os Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC)⁸. Além desses, outros grupos ligados a universidades que aos poucos foram contribuindo para que a luta pela Educação do Campo fosse nacional e se concretizasse em políticas públicas. O que inspirou esses MSPdoC a lutar, foram as experiências pedagógicas vivenciadas por todos eles, que no realizar-se do dia a dia mostraram-se concretas e possíveis na construção de uma educação para a população rural. (MUNARIM, 2008).

8. Ao longo do texto será usado a sigla MSPdoC para se referir aos Movimentos Sociais Populares do Campo.

Ghedini (2017, p.39) afirma que “[...] o projeto de desenvolvimento que se produziu no Brasil e os embates dos sujeitos para encontrar um espaço que lhes alcançasse dignidade e justiça nesta terra é um longo caminho que merece atenção ao “fazer-se” desta história [...]”. A luta dos MSP não foi fácil a fim de garantir um mínimo de direitos que, se comparado à outras classes sociais, sempre foram garantidos sem necessidade de esforço por parte dos que a compõe.

Foram vários os grupos que mobilizados e unidos construíram uma longa trajetória de busca por uma Educação do Campo, Munarim aponta que, além do MST, fizeram parte deste processo “[...] outros sujeitos coletivos forjados em torno da questão do campo, [...]” (2008, p. 2). “Os movimentos sociais do campo, como sujeitos coletivos de direitos e políticas, expressam e reafirmam a capacidade transformadora dos homens e mulheres do campo, quando se movimentam em marchas e ações coletivas buscando um objetivo comum”. (PONTES, 2012, p. 724).

Dentre as organizações que se juntaram a essa luta estavam o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), os sindicatos ligados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) entre outros que, nos âmbitos locais, regionais e nacionais fizeram parte desse processo em construção. (MUNARIM, 2008).

Assim, observa-se que a busca por direitos foi uma construção de vários sujeitos e que eles “[...]resultam de um processo social real e coletivo, e a ação coletiva dos movimentos sociais reafirma a capacidade transformadora do povo em movimento”. (PONTES, 2012, p. 725). Diante disso, “[...] em vez de um movimento em si, a Educação do Campo se constituiria num conteúdo, numa agenda comum de sujeitos diversos”. (MUNARIM, 2008, p. 3).

A participação dos MSP e suas organizações, tendo como referência o protagonismo do MST, foi fundamental para que aos poucos, em um processo constante de transformação e enfrentamento, lutas e embates, a ideia de Educação do Campo, específica para as populações rurais, fosse sendo edificada. A luta dos MSP envolvia várias questões em suas pautas, cada movimento tinha a sua especificidade, mas a terra e a educação era o que unia todos eles.

Nos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, a luta pela terra foi muito difícil, já que estes governos “[...] restringiram a territorialização do MST. Ainda assim, no final dos anos 1990, o MST era o principal movimento camponês do país em luta pela terra [...]”. (GHEDINI, 2017, p. 98).

A política neoliberal implantada neste período provocou o surgimento de conflitos graves entre o agronegócio brasileiro e os camponeses que buscam a sobrevivência. Um exemplo disso foi o massacre em Eldorado do Carajás, no dia 17 de abril de 1996 onde “[...] centenas de famílias sem-terra caminhavam por uma rodovia em direção à capital do estado do Pará quando foram surpreendidas por uma ação policial; resistiram e foram massacradas. A ação [...] causou dezenove mortes e dezenas de feridos”. (BONAMIGO, 2002, p. 110).

O Massacre não serviu para parar o MST, pelo contrário, esses conflitos fazem parte da

[...] tecitura da experiência do campesinato, que traz e liga esses “fios”, gerando força e capacidade de recriar saídas e possibilidades que impactem novos passos. Essa recriação veio, por exemplo, quando o MST organizou a Marcha a Brasília, nesse mesmo ano, na qual não se pretendia reivindicar, mas denunciar a política neoliberal do governo, com forte adesão e participação da sociedade. (GHEDINI, 2017, p. 103).

Passados 26 anos no massacre, o MST vem realizando ações a fim de analisar a conjuntura de crise que se apresenta o Brasil atualmente, crise não só política, mas também sanitária, alimentar e ambiental. “O MST dialoga com a imprensa sobre a impunidade dos conflitos no campo e os “entulhos autoritários agrários” – medidas governamentais para favorecer latifundiários do agronegócio”. (MST, 2021).

A importância da luta do MST foi/vai além da questão agrária, não se buscou/busca no movimento apenas a garantia de terra para os trabalhadores que dela são excluídos, mas a partir da luta pela terra a garantia de vida digna, do direito de existir, de uma sociedade igualitária em que todos e todas tenham vida plena. Desde a sua emergência, a educação foi uma importante bandeira defendida pelo MST, que ao longo dos anos foi ganhando força com a união deste movimento e os demais MSP e MSPdoC.

Segundo Fernandes (2012, p. 498-499):

O MST se consolidou como um movimento camponês de identidade diversa por reunir pessoas de todas as regiões do Brasil. Suas ações têm contribuído para o desenvolvimento dos territórios camponeses e do país. Os investimentos na produção, infraestrutura, educação e saúde, feitos por meio da organização de sua sociedade, transformaram o MST em um dos movimentos mais admirados pela população, ao mesmo tempo que os ruralistas tentam imputar-lhe uma imagem de atrasado e subversivo, por causa de sua forte ação nas ocupações de terra.

Com o número de assentamentos aumentando e famílias inteiras participando da luta, surgiram novas necessidades dentro do conjunto de exigências do movimento, e uma delas foi a educação. As crianças que estavam acompanhando seus pais na busca pelo direito a terra, precisavam estar também na escola. Essa ampliação do número de projetos de assentamentos pode ser constatada na tabela abaixo:

Tabela 4: Evolução do número de projetos de assentamentos (PA) nos períodos de 1984 até 2010 nas cinco grandes regiões do Brasil

Regiões	Até 1984		1985 a 1994		1995 a 2002		2003 a 2010		Total	
	PA	famílias	PA	famílias	PA	famílias	PA	famílias	PA	famílias
Centro-Oeste	12	6.655	77	14.648	604	92.246	497	97.406	1.190	210.955
Norte	24	10.163	195	23.089	794	187.510	967	293.986	1.980	514.748
Nordeste	12	2.235	304	19.355	1.923	177.425	1.730	204.805	3.969	403.820
Sudeste	6	328	79	3.096	317	25.211	298	25.820	700	54.455
Sul	7	323	151	7.448	506	27.910	138	18.843	802	54.524
Total	61	19.704	806	67.636	4.144	510.302	3.630	640.860	8.641	1.238.502

Fonte: Sipra/Incrá *apud* Mattei, 2012, p. 312.

A partir dos dados contidos na tabela, foi possível identificar um aumento significativo dos projetos de assentamentos em todas as regiões do Brasil, destacando-se a região Nordeste onde concentrou a maior quantidade. Em 26 anos a região Nordeste passou de 12 projetos de assentamentos para 3.969, envolvendo 403.820 famílias. Na região Sul, até 1984, havia apenas 7 projetos de assentamentos com 323 famílias e, ao longo desse período, ocorreu um salto para 802 projetos de assentamentos e 54.524 famílias.

Essas mudanças estavam relacionadas com a política agrária que ao longo da história brasileira desfavoreceu o camponês e voltou-se para atender aos interesses dos grandes latifundiários. Desde o período da República Velha, eram os grandes fazendeiros chamados popularmente de coronéis que decidiam os rumos das políticas voltadas para o campo brasileiro e por suas influências, buscavam preservar seus benefícios e certificar a continuidade do latifúndio, da exploração do trabalho, das garantias comerciais para seus produtos, entre outras questões.

O acesso à terra, portanto, sempre foi muito difícil, enquanto poucos tinham muito, muitos não tinham nada. Essa desigualdade, somada aos direitos garantidos somente na Constituição Federal de 1988, deram impulso para que trabalhadores buscassem a garantia de terra e trabalho. A busca por uma vida digna, em que todos os direitos conquistados fossem garantidos. Ao olhar para as famílias assentadas, vê-se o quão necessário foi a luta do MST pela educação já que mais de um milhão de famílias estavam vivendo em acampamentos e muitas vezes distantes de locais onde as escolas se faziam presente.

Mais de um milhão de famílias buscando por terra, representou o retrato de uma política excludente, que beneficiou apenas uma determinada camada da sociedade. O aumento significativo desses assentamentos explica a carência dessas populações. Não bastava apenas o acesso à terra, era preciso garantir plenas condições de vida, saúde e educação. As crianças, jovens, adultos tinham a necessidade de uma escola que os compreendesse, que conhecesse suas histórias e, sobretudo, que os respeitasse enquanto sujeitos.

Segundo Caldart (1997), a luta do MST pela terra e pela educação não podem ser separadas, para a autora, a política, a economia e a cultura, estão sempre unidas. Diante da necessidade apresentada,

A primeira escola de assentamento de que se tem registro começou a funcionar em 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. E com a primeira escola, as primeiras preocupações com que tipo de ensino deveria ser desenvolvido nesta nova realidade. (CALDART, 1997, p. 30).

Caldart (1997, p. 31) identifica que na luta pela educação das crianças dos assentamentos, “[...] as ações se deram de forma isolada, especialmente pela iniciativa e sensibilidade de algumas professoras e mães, bem mais do que por princípio ou determinação coletiva dos sem-

terra”. Em princípio, a preocupação com a escola não era uma questão de todos dentro do MST, porém a partir do momento em que as escolas vão se formando, a vinda de professores/as que não faziam parte do MST fez com que a preocupação com uma “escola diferente” fosse necessária, já que muitos professores não conheciam a história do MST e das famílias e assim acabavam por vezes transformando a ideia de Reforma Agrária vivida por eles. (CALDART, 1997).

A necessidade de um coletivo que pensasse uma escola que atendesse efetivamente as especificidades dos estudantes do campo se mostrava cada vez mais urgente e foi na “[...] organização dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária do Rio Grande do Sul que se percebe a necessidade de desenvolver e formalizar aquilo que se chamou na época de Escola dos MSP”. (GHEDINI, 2017, p. 149).

“Coletivamente, os MSP passam a compor o espaço da Fundep, em 1989, com atividades em Três Passos e Braga, no Rio Grande do Sul”. (GHEDINI, 2017, p. 149). A Fundep - Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro, uma instituição de caráter educativo, que foi criada em 8 de agosto de 1989, com o objetivo de atender as demandas de educação e de escolarização alternativa das classes populares do campo. Participaram da sua criação vários movimentos, organizações e entidades populares. Dentre eles: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); o Movimento Indígena; o Movimento Sindical ligado à Central Única dos Trabalhadores (CUT). (FUNDEP, 1994).

A FUNDEP construiu um método pedagógico que visava uma “re-educação popular”, e o que seria esse re-educar?

[...] os trabalhadores rurais precisam re-aprender a ser sujeitos do seu próprio destino; aprender a re-organizar-se para buscar as soluções dos seus problemas; alterar os comportamentos ideológicos

adquiridos numa existência social de miséria e subordinação; capacitar-se para o trabalho coletivo. (FUNDEP, 1994, p. 32).

Nesse processo de pensar em uma re-educação, não se mostrava como um exercício individual, mas sim coletivo, aspecto este bastante importante, já que historicamente os sujeitos sempre foram acostumados a pensar de forma individual, trabalhar sozinhos ou então subordinados a uma lógica capitalista que não os defende. Dessa maneira, a Fundep organizou uma experiência pedagógica voltada para atender a população rural, suas necessidades educacionais e seus desafios, especialmente os voltados para a capacitação daqueles envolvidos com a luta do campo. (FUNDEP, 1994).

Com o intuito de ser uma proposta de educação “*dos Movimentos Populares*”, a Fundep, a partir da Escola Uma Terra de Educar, desenvolveu cursos de formação de professores/as para o magistério rural além de outras capacitações técnicas nas áreas de administração de cooperativas e técnicos de enfermagem. O que caracterizou a Fundep como uma escola dos MSP foi o fato de ela contar com a participação direta desse coletivo nas decisões, contar com um grupo interno que interpretasse pedagogicamente as demandas apresentadas, constituir-se de trabalhadores que buscavam a construção coletiva de um projeto de transformação e que acima de tudo respeitassem os interesses das classes populares. (FUNDEP, 1994).

As primeiras turmas do Curso Magistério para Educadoras/es dos Assentamentos e Acampamentos da Reforma Agrária aconteceram na Escola Uma Terra de Educar, do Fundep, no Rio Grande do Sul, em janeiro de 1990. O curso ajudou a construir a ideia de formação de professores/as para as escolas do campo que os MSP defendiam, e neste mesmo ano iniciou-se a elaboração de uma proposta de educação para os assentamentos. (CALDART, 1997).

Dentro da perspectiva da participação e da organização dos movimentos e de um coletivo que se preocupava com uma educação de qualidade e que atinja a todos, a Fundep enfatizava que:

Participação organizada só acontece quando os trabalhadores se assumem como “sujeitos” da sua história: de seu presente e de seu futuro e se apropriam da prática da classe trabalhadora no passado. [...] Quando devidamente organizados, os trabalhadores têm maiores condições de conquistarem os objetivos propostos a si mesmos e de repelir as possíveis manipulações a que estão sujeitos. (1994, p. 25-26).

De acordo com Ghedini (2017, p. 150): “A Escola Uma Terra de Educar – Escola dos Movimentos Sociais Populares – simbolicamente unia a luta pela terra e a luta pela educação”. Foi constituindo-se assim, uma referência em nível nacional para que se pensava ser a Educação do Campo. As bases em que se pensou a Fundep são provenientes dos MSP, Pastorais e Comunidades Eclesiais de Base, essas referências partem de categorias como: Coletividade, Participação, Organização, Sujeito, Povo, Luta Social/de Classe, partindo de leituras e construções teóricas de pensadores como Marx, Gramsci, Makarenko, Paulo Freire, dentre outros⁹.

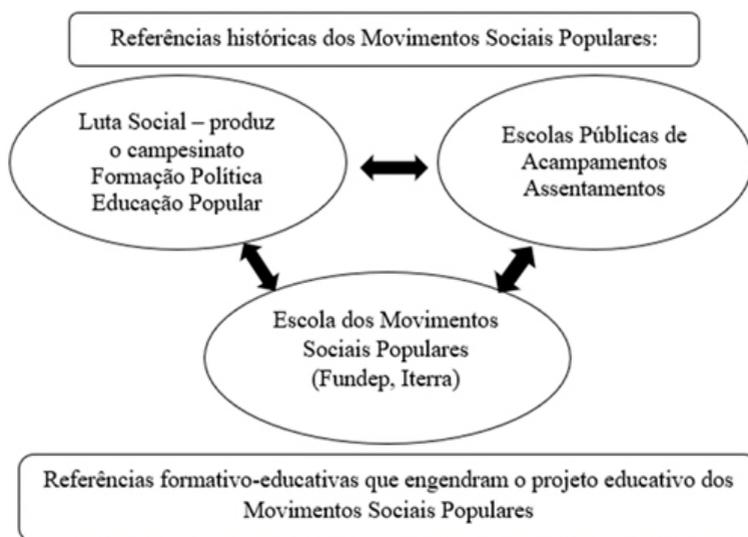
Assim, os MSP que foram constituindo coletivamente a Educação do Campo, foram movidos por teorias e práticas que se relacionavam constantemente, isso não ocorreu de forma isolada, mas, se complementavam o tempo todo, formando um elo forte de resistência e de luta. A formação do sujeito ia muito além da educação escolar, buscava-se uma formação omnilateral, que desenvolvesse todos os aspectos. Aos poucos foram sendo criadas referências históricas que fortaleceram a

9. As categorias, fundamentos, concepções orientadoras e matrizes formativas da Educação do Campo podem ser encontradas em Caldart (2015).

Educação do Campo como um todo, respeitando as singularidades, seja em escolas de acampamento ou assentamento, seja em escolas públicas do campo, quilombolas, indígenas e outras. Por referências compreende-se “[...] os trabalhos, ações, cursos, projetos, atividades de grupos sociais ligados às lutas de proposição, reivindicação e resistência dos MSPdoC, suas organizações e setores populares com ênfase no campesinato [...]”. (GHEDINI, 2017, p. 113). As referências aqui apresentadas são vistas então como as ações concretas, aquilo que se efetivou, que aconteceu de fato, organizadas por determinados sujeitos coletivos.

É possível visualizar essas referências históricas dos MSP a partir do quadro abaixo, elaborado por Ghedini (2017, p. 153):

Figura 1: Referências históricas dos movimentos sociais populares



Fonte: GHEDINI, 2017, p. 153.

Essas experiências históricas nos MSP, apesar de ainda trabalharem com o conceito de educação rural, na medida em que

iam acontecendo, unindo-se em força, comprometimento e efetivação de uma educação e uma formação diferente, voltadas para aqueles e aquelas que vivem do e no campo, impulsionaram as primeiras experiências em formação continuada de professores/as específicas a esses/as profissionais. O trabalho realizado pelos MSP proporcionou um conjunto de novas possibilidades para os povos do campo.

A escola pensada a partir dos MSP não seguia a forma hegemônica de escola em que os conteúdos eram transmitidos muitas vezes distantes da realidade dos estudantes. Nas escolas do Fundep e também do Iterra - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, a organização foi pensada de forma diferente, porém, “[...] dentro da escolarização formal oficial de 1º e 2º graus (atendendo, pois, às exigências legais de composição do currículo por disciplinas) [...]” (FUNDEP, 1994, p. 58) os conteúdos científicos historicamente construídos eram ensinados inseridos na prática social cotidiana dos estudantes.

Esta escola que nascia tinha o projeto de ser diferente daquela escola que já conhecíamos e que ainda estava forte em no próprio imaginário das famílias assentadas e acampadas. Era necessário, então, construir na prática uma outra visão de escola. Era preciso partir das poucas experiências que já havia nos assentamentos e acampamentos e ir buscar elementos para além delas, bebendo na fonte da educação popular e nas contribuições das diversas ciências educacionais progressistas. Era preciso manter a coerência entre o que queríamos e o que viria a ser construído/vivido através do curso. (ITERRA, 2004, p. 9).

Contrapor-se ao modelo de escola hegemônico era essencial para garantir a educação para os estudantes, uma escola que pensasse na especificidade do aluno do assentamento, do acampamento, do meio rural. Uma escola que levasse em consideração o espaço em que os

sujeitos estavam inseridos e a forma de vida que levavam, o que difere da vida urbana, em seus tempos, culturas, vivências.

A ideia de coletivo sempre esteve presente na prática educativa dessas escolas, partindo do princípio de que ninguém se educa sozinho e que a busca pela transformação pessoal e do grupo era importante...

[...] embora não se dispense o acompanhamento ao processo vivido por cada um dos alunos, nossa ação prioritária enquanto Escola deve ser proporcionar as condições de alteração da existência social do grupo como um todo, porque é esta alteração que vai afetar, em diferentes proporções, os comportamentos e a visão de mundo de cada um. (FUNDEP, 1994, p. 56).

Essas práticas, preocupadas com a formação do todo e não apenas das partes, que refletiram sobre a educação necessária para a população rural, camponesa, que vivia da terra, foram exemplos que ao passar dos anos 1990 vão se constituindo, segundo Ghedini (2017), como “âncoras” ao projeto de Educação do Campo.

Para os/as envolvidos/as com esse processo, era sempre um desafio construir uma proposta pedagógica adequada a tudo o que se pensava para o campo, capacitar as pessoas, prepará-las para a continuidade da luta, habilitar para o trabalho escolar, cooperativo, agrícola, mostrou-se importante, pois, muitas eram as preocupações levantadas pelos sujeitos.

Com isso, todos os cursos da Fundep tinham princípios básicos do método de capacitação, os quais eram:

- 1º) *É o objeto que capacita o sujeito;*
- 2º) *A necessidade real de aprender é condição para que ocorra a aprendizagem. E é o objeto que cria a necessidade;*
- 3º) *O ponto de partida da capacitação é uma prática real;*

4º) O momento teórico é essencial na capacitação, mas não deve antecipar ou ser anterior à prática;
5º) A capacitação ocorre quando a ação se torna habilidade (ou destreza) e se incorpora como hábito à vida do sujeito. (FUNDEP, 1994, p. 61-62, grifos do autor).

Aqui, ficou claro a relação entre a teoria e a prática, uma vez que os encaminhamentos de estudo sempre partiam de uma necessidade concreta, real, dos sujeitos que estavam frequentando os cursos. Os estudantes eram desafiados a resolver problemas reais do cotidiano, que apoiado pelo conhecimento teórico, proporcionava a habilidade almejada para a solução desses problemas.

Pensando na formação dos/as professores/as, um dos cursos que foi contemplado nessa proposta da Escola Uma Terra de Educar, foi o curso de Magistério ou Normal de Férias como também ficou conhecido, iniciado em 1990. (GHEDINI, 2017, p. 151). “As primeiras turmas aconteceram na Escola “Uma Terra de Educar”, do Departamento de Educação Rural da FUNDEP, em Braga, noroeste do RS”. (CALDART, 1997, p. 18). Posteriormente, outras turmas foram abertas na “Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro, do ITERRA, em Veranópolis, município localizado no norte do RS, envolvendo a participação de educadoras/es de 18 Estados do Brasil”. (CALDART, 1997, p. 18-19). “A partir da turma 6 o Curso já passou a ser desenvolvido em Veranópolis, [...] no ITERRA que é mantenedora do Instituto de Educação Josué de Castro - IEJC”. (ITERRA, 2004, p. 12).

O ITERRA – Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, foi criado em janeiro de 1995 pela Associação Nacional de Cooperação Agrícola – ANCA e pela Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária no Brasil – CONCRAB, com o objetivo de atender as demandas de formação e escolarização dos trabalhadores assentados e acampados de todo o país. (CALDART, 1997).

Pessoas de várias regiões do país foram cursar o magistério no Rio Grande do Sul, para depois trabalhar nas escolas do MST de vários lugares do Brasil. O curso de magistério em nível médio, funcionava em regime de férias, isso porque, as/os alunas/os já trabalhavam como professores/as de 1ª a 4ª série, alguns ainda leigos, outros com formação de primeiro grau. A duração nas primeiras turmas foi de dois anos sendo que nos meses de férias escolares as aulas eram presenciais e nos demais meses eram realizados estudos à distância. O curso foi estruturado em seis etapas onde cada uma delas era constituída de um Tempo-Escola (TE), onde as atividades eram presenciais durante os meses das férias escolares, e de um Tempo-Comunidade (TC) voltado para as atividades de estudo à distância e maior aproximação com a realidade dos acampamentos e assentamentos do MST. (CALDART, 1997).

Essa organização do curso, permitia uma “[...] estrutura de gestão em que todos decidem; o trabalho organizado para todos; a organização do estudo para além do ensino; a avaliação diferenciada, destacando-se os tempos (e espaços) educativos para diferentes dimensões da formação pretendida”. (GHEDINI, 2017, p. 152).

Em cada turma havia os Núcleos de Base, os quais consistiam em grupos encarregados por alguma ação que ocorriam semanalmente ou mensalmente, divididos em tempos, setores, unidades e comissões. Semanalmente, os tempos eram divididos em Tempo Formatura, Tempo Aula, Tempo Trabalho, Tempo Leitura, Tempo Reflexão, dentre outros, e cada um deles com suas tarefas específicas. Mensalmente eram divididos em: Tempo Notícias, Tempo Educação Física, Tempo Oficina, Tempo Leitura, Tempo Cultura. As tarefas variavam desde jogos, jardinagem, debates, leituras de obras, festas, contemplando o movimento que a escola realizava. (GHEDINI, 2017).

Dessa forma, a formação pretendida no curso de magistério estava voltada para três dimensões: “formação técnico-profissional”, “formação política” e “formação cultural”. Formar professores capazes de trabalhar

com crianças, jovens e adultos, que compreendam a importância do seu trabalho, não só na escola, mas também fora dela, pois a Educação do Campo vai muito além da escola, que tenham senso crítico e que saibam olhar o mundo e compreendê-lo em suas múltiplas situações, que saibam se organizar e abraçar a luta com princípios de solidariedade, coletividade, cooperação, tendo esperança de um futuro melhor. (CALDART, 1997).

Um dos desejos de todos os envolvidos com o curso de formação de professores/as (Magistério) era que “[...] educação e Reforma Agrária caminhem juntas para que o povo camponês possa contar outra história, a partir da sua própria ação-reflexão-ação, e não aquela dos fracassos escolares e do caminhar interminável em busca de terra para plantar”. (ITERRA, 2004, p. 16).

Essas experiências de formação provenientes dos MSP, serviram de apoio, incentivo e sustentação para a luta pela Educação do Campo.

Essa intensidade de movimentações nas iniciativas de educação e de escola dos camponeses compunha, em grande parte, os elementos de erosão da concepção de Educação Rural presente nas escolas frequentadas pelos trabalhadores do campo. Essa produção evidencia um movimento maior do que apenas uma proposta de educação dos trabalhadores do campo, com possibilidades de expandir-se para outros espaços dos MSP e suas organizações. (GHEDINI, 2017, p. 155).

Suplantar as características históricas da educação rural não era/é tarefa fácil, uma vez que elas se tornaram hegemônicas e atendiam [e atendem] aos interesses de uma determinada classe social dominante – o capital. Todas as experiências históricas formam um conjunto de forças que estão em constante movimento, a fim de construir e efetivar uma nova Modalidade de educação vinculada à vida no campo. Nesse sentido, a Educação do Campo é, portanto, fruto de resistência, carrega

consigo muitos saberes, conhecimentos, ações, práticas que são fruto de referências históricas e epistemológicas construídas ao longo do tempo.

Não é apenas uma teoria, é um movimento histórico do qual fazem parte todos aqueles/as que encampam na luta, que defendem os direitos dos povos do campo, e que fazem parte dela porque acreditam que a mudança é necessária e não é algo individualizado, mas sim coletivo, formando e garantindo um ensino e uma formação humana para todos.

A ideia de uma Educação do Campo começa se fazer necessária e presente neste cenário. Em 1996, com a aprovação da nova LDB nº 9.394/96, em seu artigo 28, está contemplada a oferta de educação para as populações rurais em que considera:

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

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

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

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

Mesmo sendo contemplada na LDB, a educação rural [assim ainda denominada] não era tratada com a devida importância, mas sim na “[...] perspectiva do cuidado com o ambiente e da preservação dos valores culturais [...]”. A legislação não possibilita um trabalho amplo para a educação rural e sim proporciona o “[...] aumento da nucleação de escolas do campo [...]”. (GHEDINI, 2017, p. 146).

A LDB 9.394/96 sofreu várias alterações e emendas ocorridas especialmente nos anos de 2009, 2016 e 2017. Para esse momento do

estudo, optou-se por observar, não o texto original de 1996, mas sim o atual, que contém essas alterações, já que essa é a LDB que continua vigente no país, para assim, ser possível entender o que rege a formação de professores no momento vivido. No título VI, parte da lei que mais interessa nesse estudo, essas alterações são várias, sobretudo nos incisos do artigo 61 que trata dos profissionais da educação. São considerados profissionais da educação desde os formados em nível médio (curso normal) até os que tenham formação em nível superior. E a partir da lei nº 13.415 de 2017 foi incluído também como profissionais da educação, aqueles que possuem notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino.

Sobre a formação dos/as professores/as o parágrafo único do artigo 61, em seus três incisos exigem:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). (BRASIL, 1996).

Além de destacar uma formação sólida, que leve em consideração os conhecimentos científicos e sociais, a lei alerta para a necessidade de articulação entre a teoria e a prática, experiência essa, conseguida a partir dos estágios supervisionados. Ainda na perspectiva da formação dos docentes, o artigo 62 aponta que a formação para o trabalho na educação básica “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a

oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (BRASIL, 1996). Ou seja, o artigo manteve a formação em nível médio como condição mínima para atuar até os cinco primeiros anos do ensino fundamental, o que mais uma vez confirma a proposição de que o acesso ao ensino superior, mesmo no final do século XX, era distante da realidade de muitos brasileiros, sobretudo daqueles que eram os formadores da nação.

Considerando as bibliografias consultadas sobre as Leis de Diretrizes e Bases, é na LDB 9.394/96 que aparece pela primeira vez a expressão “formação continuada”. Sobre a formação continuada, os parágrafos 1º e 2º do artigo 62 apresentam que:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996).

O parágrafo único do artigo 62-A, incluído pela Lei nº 12.796, de 2013, estabelece que a formação continuada será feita “[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. (BRASIL, 1996). Assim, ao contemplar a formação continuada em seu texto, a LDB de 96 amplia o espaço de debates, estudos e pesquisas relacionados ao tema, a fim de analisar a partir dela, como estão sendo efetivadas essas formações.

Guiomar Namó de Mello, uma das principais articuladoras das reformas ocorridas na educação nos anos 1990, especialmente, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, apresentou alguns elementos

da situação do professorado brasileiro no final do século XX. Segundo a autora, “[...] os professores, tiveram sua formação esvaziada, sem diretrizes nacionais que garantissem a qualidade dos cursos de formação. A oferta desses cursos expandiu-se desordenadamente, sem nenhum controle dos resultados [...]” (MELLO, 1998, p. 59).

A realidade vivenciada pelos/as professores/as brasileiros se reflete na qualidade da educação escolar da época analisada neste texto e também atualmente, uma vez que ainda se sofre com escassos recursos, direitos que não são garantidos, falta de tempo para estudos e preparação das aulas, turmas superlotadas, falta de materiais didáticos, tecnológicos, entre outros. E quando se observa a educação das populações do campo, os problemas são ainda maiores, o que justifica a necessidade de uma luta para a garantia dos direitos desses sujeitos.

Para Munarim (2008), a metade da década de 1990 apresentava-se como um nascimento do Movimento de Educação do Campo no Brasil, na medida em que:

Nesse contexto, o “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento do Movimento. (MUNARIM, 2008, p. 02).

A partir do Enera, várias entidades como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Universidade de Brasília (UnB), apoiaram o MST e além de apoiar, provocaram para um debate maior sobre a educação

rural brasileira (CALDART, 2012) o que levou posteriormente o MST lutar ainda mais por uma educação específica para os trabalhadores e trabalhadoras rurais.

A luta continua e em abril de 1998 surge o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária “[...] que vai financiar iniciativas de educação e ensino em parceria com as universidades”. (GHEDINI, 2017, p.155). Com o PRONERA, percebe-se então uma formalização das ações de formação de professores/as que irão trabalhar nas escolas do campo.

Compondo essa articulação que buscava uma educação específica para a população do campo, acontece a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. “Além do MST, UnB e UNICEF, entram em cena a Conferência Nacional dos Bispos Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO)”. (MUNARIM, 2008, p. 07). Para o mesmo autor, o processo pós Conferência foi de fundamental importância para que a luta não parasse, criando-se assim a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, sediada em Brasília.

A I Conferência possibilitou uma visibilidade ampla de toda a luta travada até o momento pelos MSP, trazendo em seus diálogos a possibilidade de uma Educação do Campo e da efetivação dela como uma política pública que garanta a especificidade educacional para as populações camponesas. (GHEDINI, 2017).

Considerou-se então que o período de 1986-1998, aqui estudado brevemente, constituído por toda a sua efervescência política, social, de movimento, contribuiu de forma significativa para a construção coletiva de um projeto de Educação do Campo, em que, a partir dos anos 2000, irá também se efetivar por meio de políticas públicas que, de uma forma ou de outra, contribuiram para mudanças expressivas em relação à conquista de uma educação de qualidade, assim como a ampliação de diversos direitos às populações camponesas.

A efetivação da Educação do Campo não se deu de forma imediata. A partir dos anos 1990, surgiram os primeiros encontros e conferências. Desde lá, foi e continua sendo um processo de muita luta para que ela seja garantida nas escolas situadas na territorialidade rural, sejam elas vinculadas ao MST, a outros MSP ou escolas públicas do campo sem vinculação com movimentos sociais, como será possível observar na continuidade do texto.

CAPÍTULO 2 - OS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Este capítulo expôs algumas características determinantes na construção da Modalidade da Educação do Campo no Brasil. Apontando elementos da conjuntura política do país no início dos anos 2000 e suas relações com o projeto de educação que estava nascendo. Com a contribuição de autores como: Santos e Orso (2020), Fiori (2013), Mattoso (2013), Sader (2013), Antonio (2013), Munarim (2008), Arroyo (2011; 2020a), Ghedini (2017), Fernandes (2011), Molina (2006) entre outros, objetivou-se trazer para o debate deste estudo, mesmo que de forma bastante sucinta, as determinações enfrentadas pelo Movimento Nacional da Educação do Campo, bem como as mediações construídas ao longo desse percurso.

Ainda, o capítulo abordou como se deu a luta pela Educação do Campo no Estado do Paraná e na região Sudoeste. Contando com as pesquisas de Ghedini e Onçay (2016), Martins (2016), Silva et al. (2016), Mendes (2009), Oliveira e Gehrke (2016), Caldart (2011), Belletini e Bonamigo (2021), Bonamigo e Cardoso (2022) Casaril (2017), e outros autores e autoras que voltaram seus olhares para o Paraná e a região Sudoeste, buscou-se demonstrar a participação ativa dos sujeitos paranaenses e, em especial da região Sudoeste, no processo constitutivo da Modalidade da Educação do Campo.

Dentre várias preocupações desse pensar coletivo, uma delas era a formação inicial e continuada dos/as professores/as que estariam atuando nessas escolas situadas no campo. Por isso, propostas de formação de professores/as caminharam sempre junto com a construção da Modalidade e, portanto, aponta-se, nesse capítulo, algumas experiências realizadas em diferentes espaços do Estado, algumas mais duradouras, outras mais pontuais, mas que serviram de alguma forma para demonstrar o quanto o

trabalho dos MSP e a movimentação das próprias escolas foi fundamental para o surgimento de algumas referências em Educação do Campo e formação de professores/as.

2.1 A construção da Educação do Campo no Brasil

Desde o final da década de 1990 e as primeiras décadas do século XXI mudanças significativas ocorreram na política, na sociedade e na educação brasileira. Mais precisamente no ano de 2002, com a eleição do presidente Lula, e, posteriormente, com a sua reeleição, foi se “[...] consolidando um movimento de ampliação das oportunidades de acesso à educação escolarizada como forma de amenizar as desigualdades sociais que historicamente tem assolado o país”. (SANTOS; ORSO, 2020, p. 162). Após um “[...] longo período de alinhamento quase automático do país às “[...] grandes potências ocidentais”, o Brasil se propôs a aumentar sua autonomia internacional, elevando a capacidade de defesa de suas posições, em virtude de seu poder político, econômico e militar”. (FIORI, 2013, p. 31).

A vitória do PT (Partidos dos Trabalhadores) apresentou uma oportunidade de luta contra hegemônica do capital, porém a política neoliberal mostrou-se difícil de ser superada, assim, os governos petistas buscaram “[...] conciliar as forças do capital e do trabalho e controlá-las, ingenuamente, por meio da aplicação de uma política econômica que fizesse jus ao crescimento, mas que, paralelamente, oferecesse subsídios sociais para amenizar a miséria [...]”. (SANTOS; ORSO, 2020, p. 164).

Depois de um longo período de governos neoliberais, a política brasileira experiencia uma mudança que altera o cenário vivido nos anos 1980 e 1990, na medida em que “[...] fortaleceu-se o uso de políticas desenvolvimentistas e de combate à pobreza, mais intensamente após 2006, com a mais efetiva articulação do econômico e do social e com

o enfrentamento das crises internacionais com políticas inovadoras e anticíclicas”. (MATTOSO, 2013, p. 116-117).

A educação durante o governo petista, foi vista como uma forma de enfrentar as desigualdades sociais, buscando uma política educacional que previa a inclusão e a oportunidade de acesso, desde o ensino básico até a universidade. A garantia dessa educação pública, laica e gratuita, veio por meio de vários programas e projetos, dentre eles: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Bolsa Família, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), O Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e outros. (SANTOS; ORSO, 2020).

Quanto aos MSP, os quais foram importantes na luta pela Educação do Campo, durante a década de 1990 viveram momentos complicados, sendo constantemente atacados pelas políticas antipopulares do presidente Fernando Henrique Cardoso. Além disso, o governo e as mídias uniam-se para “desqualificar” os trabalhadores e seus movimentos. Com a vitória do presidente Lula, esses MSP sentiram-se aliviados já que não estariam mais à mercê de golpes e ameaças por parte do governo. (SADER, 2013).

A partir dos anos 2000, diferentes elementos favoreceram para a implementação de políticas públicas em benefício de uma Educação do Campo. Munarim (2008) afirmou que houve um “Movimento Nacional de Educação do Campo” a fim de efetivar a Educação do Campo, um Movimento que se mostrou educativo, em que aos poucos essa Modalidade foi se construindo. (ARROYO, 2011).

Um Movimento popular “de base política e pedagógica” muito relevante, que estava inserido em um contexto amplo de lutas que os MSP estavam defendendo há bastante tempo e que buscou criar um modelo específico de educação, uma escola construída por todos aqueles que dela faziam e fazem parte, onde o que é ensinado precisa estar associado ao projeto social do campo, sem deixar de lado o conhecimento científico, ou

seja, criando sentido e significado ao que se ensina e ao que se aprende. (ANTONIO, 2013).

Dessa forma,

[...] o caráter político do movimento é compreendido por ser pela educação, visto que os movimentos sociais do campo para uma educação plena são importantes modos de resistência às práticas políticas concretas que tendem a não identificar questões sociais e culturais pertinentes ao campo. O caráter pedagógico do movimento “Por uma Educação do Campo” considera que a luta por escola é por aquela que se constrói através de um processo de transformação da sociedade ou da realidade social que envolve o campo. (ANTONIO, 2013, p. 125-126).

A importância desse Movimento e o seu caráter nacional, possibilitou um olhar crítico e reflexivo sobre as condições impostas às escolas situadas no meio rural. O engajamento dos MSP deu força para a resistência às condições de educação que até então eram comuns aos camponeses. Além disso, contribuiu para a compreensão de que era necessário fazer diferente, e que era possível construir coletivamente uma proposta alternativa de educação.

Para Arroyo (2020a), “[...] os movimentos sociais são os educadores mais marcantes na sociedade”, na medida em que:

O Movimento dos Trabalhadores do Campo vem se afirmando como o educador das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo; o educador das escolas do campo da educação infantil à EJA; educador dos profissionais docentes-educadoras-educadores; educador de si mesmo como movimento; educador de militantes-educadores; educador das políticas de educação; educador de outro paradigma pedagógico. Educador da educação. (ARROYO, 2020a, p. 11-12).

O envolvimento dos diferentes sujeitos e estes, ligados a MSP, em favor da Educação do Campo, foi ao longo do tempo fortalecendo a luta, com a ajuda de várias entidades, grupos, organizações, associações, o que era uma bandeira de luta, vai aos poucos se construindo em uma política pública. Vários autores e autoras como Arroyo (2011; 2013; 2020), Caldart (1997; 2011; 2013), Ghedini (2017), Munarim (2008), ajudaram a entender essa construção, consolidação e institucionalização da Educação do Campo.

“Agir na produção de políticas é dar sentido, ter sentido, criar sentidos”. (COSTA; RODRIGUES; COSTA, 2019, p. 138). Os mesmos autores apontaram “[...] a importância de se compreender que sujeitos/atores/organizações/movimentos contribuíram para a produção de políticas e programas para a educação do campo em um contexto considerado democrático participativo”. (COSTA; RODRIGUES; COSTA, 2019, p. 138).

O movimento histórico vivido pela sociedade brasileira nos anos 2000, especialmente na política, deu condições para a efetivação de políticas públicas que vinham sendo debatidas já a bastante tempo. Os significados produzidos por essas ações, aumentaram a esperança, promoveram uma renovação das forças e da união desses grupos que tanto lutaram para conquistá-las.

Um ponto relevante que merece ser destacado é quanto à nomenclatura “do campo” aqui utilizada. Até os anos 2000 para se referir a educação das pessoas que moravam no meio rural era comum utilizar o termo “rural”, porque ainda não se tinha uma reflexão sobre isso, assim, até o final do século XX era comum falar de “Educação Rural”, “Desenvolvimento Rural”, após a I Conferência Nacional de Educação do Campo ocorrida em 1998, muitas reflexões foram feitas com relação ao termo usado para referir-se ao tipo de educação que se buscava, uma educação que atendesse os interesses daqueles/as que viviam no campo. Assim a denominação “rural” foi substituída por “do

campo” por entender que estava mais ligada ao sentido da educação que se buscava. (GHEDINI, 2017).

Já no início da década, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) afetou de alguma forma a Educação do Campo, na visão de Munarim (2008, p. 4) esse Plano mostrou-se como uma “[...] anti-política pública de educação do Campo na medida que é unilateral e excludente”.

Neste período, o parecer CNE/CP 9/2001 que analisou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituída em fevereiro de 2002, apresentou inúmeras lacunas existentes na formação inicial e continuada dos/as professores/as considerando a necessidade de uma formação de “alto nível” atendendo a todas as especificidades da educação brasileira e, “[...] que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica”. (BRASIL, 2001, p. 29).

Outro documento aprovado nessa época, específico para as escolas do campo, foi as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que resultou na Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, (início do governo Lula) esta sim, favoreceu para um espaço de debates dos diferentes grupos que vinham compondo a “Articulação Nacional” por uma escola do campo. (MUNARIM, 2008). A Articulação Nacional foi criada um ano depois da I Conferência Nacional de Educação do Campo, com o objetivo de abrir espaços de discussão nos diferentes níveis de governo. (GHEDINI, 2017).

A Diretriz surge como um forte mecanismo de garantia da escola do campo, já no Parágrafo único do Art. 2º, consta 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, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível

na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

A palavra “identidade” expressa na Diretriz já remetia a uma escola que tinha uma história, uma essência, uma vida que merecia ser respeitada, assim, a Diretriz surgiu como um documento muito importante para fortalecer todas as lutas que já vinham sendo travadas desde muitas décadas. O respeito a essa “identidade” foi ser reforçado no Art 5º onde defendeu que: “As propostas pedagógicas das escolas do campo, [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”. (BRASIL, 2002, p. 1).

Quanto à formação de professores/as, o parágrafo único do Art. 12 apontou que “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”. (BRASIL, 2002, p. 2). Ainda no Art. 13 apontou que os sistemas de ensino deveriam observar alguns componentes no processo de normatização complementar da formação de professores/as, os quais eram:

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;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p. 3).

Ghedini (2017, p. 167) afirmou que “[...] depois das Doebech 2002 formuladas, eram recorrentes as reivindicações de diálogo com instâncias oficiais e públicas de educação para implementá-las e efetuar mudanças respaldadas no texto legal”. Instalaram-se nesse primeiro momento do Governo Lula, “[...] as condições de mobilização dos recursos de governo à efetivação de propostas que a agenda do Movimento de Educação do Campo já acumulava com destaque para as definições das Diretrizes Operacionais”. (MUNARIM, 2008, p. 4). Fernandes (2011, p. 136) apontou que a aprovação das Diretrizes foram um ponto de chegada de toda a “caminhada”, mas que “como toda chegada é um movimento”, estavam “em um novo ponto de partida para a realização efetiva das resoluções das Diretrizes”.

Assim, a partir de 2002, a Educação do Campo estava tendo um espaço para se firmar, a partir de um documento legal, de âmbito nacional, passaram então a participar da luta, muitas coordenações estaduais, equipes regionais e até coordenações nacionais, com destaque para a Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (GHEDINI, 2017) que muito contribuiu para o Movimento a partir da sua participação na Articulação Nacional (MUNARIM, 2008). A luta foi se construindo nos âmbitos municipais, estaduais e federal, foi uma união de forças que com suas possibilidades e sujeitos participativos, foram desenvolvendo esse trabalho. O Campo não estava “parado”, ele estava “vivo”. (ARROYO, 2011).

Um Movimento transformador, que buscava elevar os sujeitos do campo em suas múltiplas potencialidades, educando para a vida em todos os sentidos, buscando a garantia não só de educação, mas de vida, de dignidade, de direitos sociais. Movimento amplo, um Movimento social que “[...] é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo”. (ARROYO, 2011, p. 69).

Em, 2004, ocorreu a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo que teve como um de seus objetivos, acelerar o processo de reconhecimento da Educação do Campo como uma política pública e mostrar ao povo brasileiro, bem como seus governantes, o “[...] quanto cresceu a consciência dos povos do campo como sujeitos coletivos de direitos”. (FONEC, 2020, p. 158). Nessa Conferência, dentre muitos pontos discutidos, um deles foi referente a formação dos/as professores/as que iriam atuar ou que estavam atuando nas escolas do campo, foi destacado o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, como um importante exemplo de política pública que ajudava na formação de professores/as, formação essa defendida na Conferência como necessária e que precisava ser constituída sempre com olhar para a realidade das escolas. (FONEC, 2020).

Quanto aos locais de formação, destacou-se que deveriam ser nas universidades,

[...] com ofertas de cursos de graduação além de atividades de extensão como cursos de especialização e aperfeiçoamento; eventos para troca de experiências, difusão e divulgação cultural e científica permanentes; formas de ingresso que permitam atender populações específicas; bem como a ampliação das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento que possam atender a um outro projeto de desenvolvimento do campo. (FONEC, 2020, p. 183).

Ainda, foram discutidas e elencadas seis proposições para o reconhecimento e formação dos/as professores/as do campo, são elas:

- 1 concursos públicos para os(as) educadores(as) do campo;
- 2 plano de carreira para todos os(as) educadores(as) do campo;

3 salários justos e com um diferencial (acréscimo) para que estes possam se deslocar para dar aulas nos lugares mais distantes;
4 bibliotecas para os educadores e educandos;
5 polos de informática ligados à internet para ampliar as possibilidades de pesquisa e de formação dos educadores-educandos;
6 financiamento, por parte do MEC, para os cursos de formação e de qualificação a serem negociados com as instituições de ensino superior em conjunto com os sujeitos do campo por meio das suas organizações, quanto aos conteúdos desses cursos, o tempo a ser realizado, os locais de encontro, respeitando a pedagogia da alternância, entre outros. (FONEC, 2020, p. 184).

A importância da II Conferência e do envolvimento de diferentes entidades, grupos, associações, fez com que essa luta permanecesse ativa durante toda a década 2000. Foram mais de 1.000 pessoas participando desse encontro, envolvidos em diferentes movimentos como “Universidades, Organizações não Governamentais (ONGs), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e outros órgãos de gestão pública, além de educadores e educandos de comunidades camponesas [...]”. (GHEDINI, 2017, p.169). Munarim (2008, p. 5) afirmou que a Conferência apresentou um “[...] momento de afirmação mais clara da luta por Educação do Campo como política pública. É sabido, entretanto, que uma política pública somente é capaz de se efetivar mediante pressão e participação constante das organizações da sociedade civil”.

Vários eventos devem ser considerados como parte desse processo de Movimento Nacional da Educação do Campo, alguns apresentando-se como colaboradores, foi o caso da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no MEC, que ajudou a promover, juntamente com outros órgãos federais, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em Brasília, nos dias 19 a 21 de setembro de 2005, reunindo pesquisadores de 24 estados brasileiros,

momento de importante diálogo, articulações, debates, reafirmando a necessidade das pesquisas em Educação do Campo. (MOLINA, 2006).

Dentre várias questões o encontro também debateu a

[...] necessidade da produção de novas pesquisas sobre a correlação entre a precarização das condições de vida e (re)produção dos diferentes sujeitos presentes no espaço rural (agricultores familiares; assentados; ribeirinhos; quilombolas; extrativistas etc), a perda de seus territórios em consequência do avanço da reorganização capitalista do espaço agrário e o papel da Educação do Campo na construção de políticas públicas que sejam capazes de interferir neste processo histórico. (MOLINA, 2006, p. 10).

Miguel Arroyo, ao escrever a síntese da plenária final do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, a partir das conclusões dos Grupos de Trabalho (GTs) afirmou que:

Temos que ter consciência que não estamos apenas fazendo pesquisa sobre o campo, sobre a Educação do Campo. Estamos, também, revigorando, revisitando as grandes matrizes da Teoria Pedagógica. Isto teria que ser explicitado, e termos orgulho de estar contribuindo de maneira tão rica com essa volta às grandes matrizes da formação do ser humano. (ARROYO, 2020b, p. 221).

Ter um momento como esse, reunindo representantes de quase todos os estados do país, fortaleceu o trabalho coletivo realizado em favor de uma educação para todos e colaborou para pensar quais são as carências, as necessidades que ainda precisam ser estudadas, afinal, a Educação do Campo se mostrava ampla, buscando contemplar o ser humano como um todo, formando-o na sua totalidade. Ela não se preocupou apenas com a escola, mas com o local em que essa escola estava inserida, as pessoas

que faziam parte desse meio, do que sobreviviam, como se relacionavam, por quais causas lutavam...

Após a realização dos encontros nacionais, aos poucos, outros eventos como Seminários Estaduais e o surgimento de várias coordenações nas Secretarias de Estado da Educação que conseqüentemente realizaram seminários regionais foram ocorrendo, somando forças e abrindo momentos de diálogo e fortalecimento em espaços menores, porém não menos importantes.

Como aspectos negativos, trazendo inclusive prejuízos para a causa, a Doebeç 2008 (Parecer nº 1/2006) estabeleceu a nucleação do transporte escolar, na medida em que obrigava os estudantes a usar o transporte disponível, que por vezes levava apenas para as escolas da cidade. (GHEDINI, 2017). A amplitude do campo era e é conhecida, as moradias nem sempre foram/são próximas das comunidades onde as escolas estavam/estão inseridas, por isso a importância e a necessidade do transporte escolar para que os estudantes cheguem até a escola, uma medida arbitrária como essa, afrontava o direito de cada criança ou adolescente do campo de estudar em uma escola que atendesse a sua particularidade.

Em 2006, um documento que foi favorável à Educação do Campo foi o Parecer CNE/CEB 1/2006 que tratava dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), considerando que essa era uma alternativa eficiente para atender a especificidade dos alunos trabalhadores do campo. (BRASIL, 2006).

Mais um documento que se configura como fortalecimento dessa Modalidade de ensino é o Parecer CNE/CEB 23/2007, que depois foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 3/2008, onde foi homologado, seu assunto foi de extrema importância na medida em que apresentou orientações para o atendimento da Educação do Campo e defendeu a construção de uma política nacional de Educação do Campo. (BRASIL,

2007). Além deste, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), foram importantes ações que estabelecidas como políticas públicas, possibilitaram a materialidade do sonho que iniciou em 1997 no ENERA e em 1998 com a I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), criado em 2007, também abarca o rol de políticas e programas favoráveis à Educação do Campo, buscou criar cursos de licenciatura em Educação do Campo nas instituições de ensino superior do país a fim de formar professores/as para atuar nas escolas do campo. (SANTOS, 2017). “Este Programa tem como objetivo, oferecer as condições necessárias de execução das Licenciaturas em Educação do Campo integradas ao ensino, pesquisa e extensão, valorizando o estudo de temáticas significativas para as populações camponesas”. (SANTOS, 2017, p. 218).

Outro exemplo de fortalecimento é o FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo, criado em 2010, reunindo diferentes MSPdoC, que apresentou como um de seus objetivos principais a manutenção do debate da implantação das políticas públicas de educação e ainda, a melhoria da educação dos camponeses, superando as desigualdades, o domínio hegemônico e as diferenças, propondo uma superação significativa da forma com que historicamente essa educação foi tratada. (FONEC, 2020).

Por fim, após muitos anos de lutas, encontros e desencontros, em 2010, a Educação do Campo surgiu como uma Modalidade de ensino estabelecida em lei. A Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 em seu Artigo 35, incisos I, II, e III previa para a Educação das populações rurais:

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

- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2010, p. 12).

Além disso, a Resolução estabeleceu que as escolas deviam seguir em suas organizações de ensino a pedagogia da terra e a pedagogia da alternância, onde os princípios dessas pedagogias estariam mais vinculados com a proposta de tal Modalidade. Quanto a formação de professores/as, ela reafirmou a necessidade de valorização dos/as profissionais da educação, e no parágrafo segundo do artigo 57 ficou estabelecido que:

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário: a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias. (BRASIL, 2010, p. 18).

A Resolução mostrou-se um documento importante que serviu como um direcionamento para as escolas que atendiam uma determinada especificidade educacional, sentirem-se amparadas legalmente, além disso, apresentou normativas para o prosseguimento do trabalho em cada uma delas. A Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 juntamente com a aprovação do “[...] Decreto nº 7.352/2010, por ocasião do IV Seminário

do Pronera, que dispõe e reconhece a Educação do Campo e o Pronera como política de Estado e não mais ação ou programa de governo, significou o selamento da Educação do Campo no país [...]”. (GHEDINI, 2017, p. 173).

A trajetória exigiu engajamento dos diversos sujeitos individuais e coletivos envolvidos nesse processo. Foram anos de trabalho em prol de uma escola para aqueles e aquelas que viviam e vivem do e no campo. Entender o processo de construção da Educação do Campo e o quanto a década de 2000 foi importante, em seus diversos acontecimentos, possibilitou uma análise da participação conjunta na busca por um objetivo a ser alcançado. Na medida em que forças foram se unindo em busca de um bem comum, todos os envolvidos, de uma forma ou de outra, vão sendo beneficiados em aprendizado, qualidade de vida, amizades e novos olhares para diferentes questões.

A efetivação da Educação do Campo, como uma Modalidade específica, foi resultado de toda essa luta de sujeitos que não mediram esforços para atingir essa finalidade. Destacou-se a importância da união dos sujeitos, dos MSP e MSPdoC, que após a conquista da Modalidade, continuaram em suas organizações a fim de concretizar nas escolas a educação tão sonhada por todos. Muitos desafios ainda foram/vão surgindo no caminho.

No movimento da sociedade, novas demandas, ações, necessidades foram/vão surgindo e criando outras possibilidades, ideias, sonhos... E é justamente isso que caracteriza a Educação do Campo, essa capacidade de adaptar-se, criar e recriar condições, estratégias, superando obstáculos a fim de garantir um ensino de qualidade para todos.

Em 2012, mais uma conquista se deu com a instituição do Pronacampo. “Outro importante programa de educação do campo no Brasil é o Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo, vinculado ao Ministério da Educação”. (SANTOS, 2017, p. 218). Também fruto da luta dos movimentos sociais, esse programa veio com o

propósito de dar apoio financeiro e técnico para a garantia da efetivação das políticas públicas em Educação do Campo. (SANTOS, 2017).

Dividido em quatro eixos sendo eles: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores/as, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica, o Pronacampo, de acordo com o Governo Federal, surgiu para fortalecer as escolas do campo em vários sentidos. A formação de professores/as específica para as escolas do campo também foi contemplada pelo programa, através da oferta de cursos de licenciatura e de aperfeiçoamento, necessidade mais que urgente, visto que, no ano do lançamento do programa, 46,8% dos/as professores/as da área rural ainda não possuíam licenciatura. (BRASIL, 2012).

Porém, após alguns anos de existência do Pronacampo, algumas avaliações foram realizadas e mostraram uma realidade diferente da apresentada pelo governo. A formação continuada por exemplo, não foi ofertada em todas as regiões do Brasil, o Sudoeste do Paraná não foi contemplado com tal proposta, organizando-se de maneira diferente, realizando convênios com outras entidades. (BONAMIGO et al., 2017).

Para Antonio (2013, p. 17), o Pronacampo, e alguns outros programas nacionais, “[...] são ações pontuais voltadas para a Educação do Campo, com uma série de contradições, pois são políticas afirmativas, focalizadas, na maioria as vezes, insuficientes, ao mesmo tempo que estão localizadas nos limites do Estado”. Mesmo assim, podem colaborar para concretizar a Educação do Campo em nosso país, apesar de seus limites. (ANTONIO, 2013).

Em avaliação feita em 2017 sobre o Pronacampo, Bonamigo et al., destacaram que,

[...] apesar da grande propaganda e da grande expectativa da população camponesa, infelizmente as ações implementadas até o presente momento foram incapazes de provocar uma alteração da realidade vivida pelas escolas do campo e superar

suas carências históricas, desde as suas dimensões infraestruturais quanto aos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. (BONAMIGO et al., 2017, p. 58).

Tal afirmação evidencia uma realidade preocupante. Não basta a existência da política pública, é necessária sua devida implementação, e por se tratar de uma política nacional, não poderia ser excludente, contemplando apenas algumas regiões, o direito deve ser garantido para todos. Ao implementar um programa como este, que envolveu recursos financeiros de grandes proporções, era necessário uma fiscalização e cobrança para que sua efetivação acontecesse de forma qualitativa e não fosse apenas mais um motivo de propaganda e/ou de campanha política.

Na última década, em especial, a partir de 2016, com a conjuntura política do país passando por um processo difícil, uma “crise estrutural da sociedade brasileira” (FONEC, 2018, p. 423) a Educação do Campo também sofreu e continua sofrendo os reflexos dessa crise. São inúmeros casos de fechamento de escolas situadas no meio rural ou então turmas sendo multisseriadas, falta de recursos financeiros, falta e/ou demora na contratação de professores/as e funcionários/as, formação continuada que chega pronta e segue os mesmos parâmetros das escolas urbanas, transporte escolar precário ou então que leva os alunos para as escolas urbanas, mesmo estes tendo sua residência mais próxima das escolas do campo, entre outros exemplos do descaso das autoridades por esses sujeitos que merecem ter uma educação de qualidade.

Toda essa conjuntura dos últimos 8 a 10 anos representa um regresso para a Educação do Campo em geral no Brasil. O cancelamento de políticas públicas, a falta de garantia da efetivação da Modalidade, entre outras situações, pode provocar um retorno às condições iniciais e em muitos casos o retorno à educação rural. Assim, [...] entre 2016 e 2018, estabelece-se um período de latência que propiciou a nova estrutura da educação no Brasil, efetivada através do Decreto nº 9.665,

de 02 de janeiro de 2019, que excluiu a Secretaria da Educação do Campo da estrutura governamental [...]”. (COSTA; RODRIGUES; COSTA, 2019, p. 161).

Diante do cenário vivenciado no campo brasileiro, muitas escolas, apesar das diferentes situações as quais são submetidas, persistem na luta, buscando alternativas, criando memórias afetivas, remando contra a corrente de duras cobranças provenientes dos órgãos públicos competentes. Buscam apoio com aqueles que defendem a mesma causa a fim de garantir a efetivação da Modalidade de ensino porque reconhecem todo o esforço nela despendido e o quanto essa garantia é importante para o aprendizado dos estudantes do campo.

Nessa perspectiva, camponeses, estudantes, educadores, gestores, representantes dos MSP, e de entidades, se reuniram em um Encontro Nacional do FONEC, em Brasília, durante os dias 12, 13, 14 e 15 de junho de 2018 para celebrar e demarcar os 20 anos da Educação do Campo e do Pronera no Brasil. Ao final do encontro escreveram uma Carta-Manifesto apresentando vários pontos críticos em relação a conjuntura governamental do país que reflete diretamente nas ações voltadas para a classe trabalhadora, tanto do campo quanto da cidade. (FONEC, 2020).

A Carta apresentou números alarmantes de conflitos no campo, onde vários trabalhadores sofreram violência como assassinatos, massacres e ameaças, ações estas respaldadas pelo agronegócio. “O sistema do capital é uma forma necessariamente violenta que se estrutura sobre a exploração do trabalho humano, a opressão de classe, étnico-racial e de gênero, a diversidade geracional e a depredação da natureza”. (FONEC, 2020, p. 425).

Especificamente na área da educação, as mudanças propostas pelo governo federal também representaram uma violência na democracia e no direito de todos a um ensino de qualidade. O Novo Ensino Médio e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por exemplo, que na propaganda garantem um ensino de qualidade para todos, na prática

demonstram o quanto o empresariado está entranhado nas estruturas governamentais, propondo mudanças que os beneficiam. (FONEC, 2020).

O discurso, portanto, torna-se contraditório uma vez que as realidades brasileiras são diferentes. Padronizar conteúdos por meio de uma Base Nacional Comum Curricular pode ser delicado e criar um ensino desvinculado da realidade dos sujeitos. Suprimir disciplinas que são essenciais para o aprendizado dos conteúdos científicos e preencher a carga horária escolar com itinerários formativos que fogem em certa medida da formação acadêmica dos/as professores/as, também é delicado.

Diante disso, os debates são necessários pois proporcionam momentos de avaliação, discussão e de novas propostas. E o Movimento Nacional da Educação do Campo, em suas diferentes articulações, tem proporcionado esses espaços. Interessante observar que as ações positivas apresentam uma lacuna na última década, o que pode ser explicado pela intensificação do sistema capitalista na sociedade atual, que recebe sustentação por parte das novas lideranças políticas. Um sistema que vê o campo apenas como uma possibilidade de construção de riquezas, usando a natureza de forma predatória, causando inúmeros prejuízos sociais, e de forma particular, na educação. “O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35). Por isso, para preencher essa lacuna existente, é preciso “rasgar a camisa de força” desse sistema (MÉSZÁROS, 2008) criando meios de resistência coletiva.

2.2 A luta pela Educação do Campo no Estado do Paraná

Após observar algumas das movimentações percorridas pela Educação do Campo em nível nacional, neste momento do texto, pretendeu-se levantar alguns elementos dessa trajetória no Estado do Paraná, por sua vinculação com a pesquisa. As duas escolas observadas encontram-se na região Sudoeste do Paraná e uma delas, o Colégio

Estadual do Campo Carlos Gomes, esteve diretamente ligado às decisões dessa Unidade Federativa. Para tanto, olhar como se deu a construção da Modalidade nesse nível, ajudou a compreender as relações construídas ao longo desses últimos anos nas escolas do campo de Itapejara D' Oeste.

O Estado do Paraná está situado na região Sul do país. Região que abrange os Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Apresenta uma cultura que herdou fortes influências dos indígenas da família tupi-guarani e dos jês, que ocupavam o território paranaense quando da chegada dos portugueses e espanhóis na América, e também dos imigrantes europeus, especialmente alemães, italianos e poloneses que nas primeiras décadas do século XIX começaram a chegar na região. (WACHOWICZ, 2010).

Abrangendo uma área de 199.298,982 km² de extensão, o Estado do Paraná apresentou, de acordo com o último censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, realizado em 2010, uma população de 10.444.526, sendo que as estimativas para o ano de 2021 eram de aproximadamente 11.597.484 pessoas. A população urbana compreendia no ano de 2010 em 8.912.692 e a população rural 1.531.834. (IBGE, 2022). Com uma economia voltada para a agroindústria, com destaque para a produção de grãos como soja, milho e trigo, além de produção de carnes e laticínios, e ainda uma importante atividade industrial diversificada com produção de bens duráveis e não duráveis, o Estado constitui a quinta maior economia do país. (IPARDES, 2022). O gráfico abaixo demonstrou em números a posição paranaense quanto a produção de grãos em âmbito nacional:

Gráfico 1: Quantidade produzida de grãos segundo principais estados produtores – em toneladas – 2019



Fonte: IPARDES, Paraná em números. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Parana-em-Numeros>. Acesso em: 19 jan. 2022.

A partir do gráfico percebeu-se que o Estado do Paraná, no ano de 2019, foi o segundo maior produtor de grãos do país, com uma produção de 36.485.808 toneladas, ficando atrás apenas do Estado do Mato Grosso (64.684.867). O Rio Grande do Sul ocupou o terceiro lugar com uma produção de 34.596.790 toneladas de grãos, seguido de Goiás (24.789.038), Mato Grosso do Sul (18.869.339) e Minas Gerais (14.363.261).

O lugar ocupado pelo Paraná na produção de grãos, remeteu à compreensão de que a questão rural/agrícola é fundamental para a economia do Estado, elevando-o para uma posição de destaque no cenário nacional. Entretanto, esse destaque muitas vezes acaba servindo de propaganda para políticas que atendem apenas uma parcela da população

se reafirmem ainda mais e dificultem de alguma maneira a defesa de uma proposta de produção alternativa, que valorize mais a qualidade de vida, a preservação do meio ambiente e a diversidade na produção.

Notou-se que o Estado do Paraná depende do campo para manter-se no atual destaque econômico que ocupa no país. Isso reforça a necessidade de pensar mais nesse espaço que está sustentando o Paraná, no sentido de levantar questionamentos em relação a quem está sustentando o Estado? Quem são os braços e as pernas que produzem essa economia? Qual a realidade do trabalhador do campo paranaense que produz toda essa riqueza? A quem se destina toda essa produção e o valor atribuído a ela? Que direitos têm esses trabalhadores? Eles estão sendo garantidos ou negados? O quanto do campo pertence aos camponeses e/ou o quanto o agronegócio está expropriando a cultura camponesa do nosso Estado?

Historicamente, “O complexo processo desencadeado pela modernização da agricultura, a despeito dos benefícios resultantes para os latifundiários, significou para milhões de camponeses um doloroso processo de expropriação [...]”, (BONAMIGO; SILVA, 2012, p. 126) realidade que se intensifica diariamente no Estado, alimentada de alguma forma pelo discurso de que a vida na cidade é melhor que no campo. A partir de um discurso de “modernização”, o campo foi sendo dominado pela ideologia capitalista e atualmente vêm sendo engolido pelo agronegócio.

“O agronegócio pode ser considerado um estágio mais evoluído do capitalismo no campo. É possível constatar sua diversificação no campo pela forma com que a indústria e a agricultura chegam a uma relação mais unificada em seus processos produtivos”. (ANTONIO, 2013, p. 44). A produção em larga escala faz com que o campo se torne uma indústria a céu aberto, onde cada vez mais se produz para a comercialização, exportação, perdendo a característica primária da vida no campo.

“Sob a égide do agronegócio, a lógica da produção agrícola se desenvolve no sentido de tornar toda a cadeia da agricultura em um

negócio rentável para o capital, sem importar-se se há pessoas ou mesmo povos inteiros que mal se alimentem”. (BONAMIGO; SILVA, 2012, p. 128). Dessa maneira, “[...] não havendo formas produtivas contra-hegemônicas, a pequena produção não tem outra alternativa senão integrar-se de forma dependente à grande produção [...]”. (ANTÔNIO, 2013, p. 47). Trata-se de uma luta constante do pequeno agricultor, camponês, para manter-se vivendo na sua terra, sendo constantemente ameaçado pelo capital, que insistentemente o pressiona a deixar sua vida camponesa para viver na cidade.

Mesmo diante desse cenário, a agricultura familiar ainda representa um número significativo no Brasil e no Paraná, segundo dados do último censo agropecuário realizado pelo IBGE (2017), 77% dos estabelecimentos brasileiros são classificados como agricultura familiar, esse valor representa 3,9 milhões de estabelecimentos. No Paraná são “[...] aproximadamente 305 mil propriedades rurais, das quais 85% são pequenas”. (PARANÁ, 2021, p. 8). O que coube considerar que grande parte da produção agrícola paranaense, apresentada no gráfico anterior, foi proveniente da agricultura familiar e camponesa.

Sendo assim, apontou-se a importância do campesinato nesse panorama e reafirmou-se a necessidade de investir-se mais em todos os aspectos do campo, especialmente na educação que foi o ponto instigante desta pesquisa. Segundo os dados do IBGE (2022), o número de estudantes paranaenses matriculados em 2020 no Ensino Fundamental era de 1.407.978 alunos e no Ensino Médio, 425.477 matrículas. Os/as professores/as que atuavam no Ensino Fundamental somaram 84.286, e no Ensino Médio 33.428. Quanto as instituições de Ensino Fundamental foram 6.172 escolas e de Ensino Médio 2.007. (IBGE, 2022).

Diante do breve cenário econômico e populacional do Paraná, voltou-se o olhar para a Educação do Campo, buscando compreender como ocorreu, dentro desse espaço estadual, a luta pela construção e consolidação de uma educação que estivesse voltada para os interesses daqueles que

viviam, sonhavam, lutavam, batalhavam pela efetivação dos direitos historicamente conquistados e/ou dos que ainda não estão garantidos.

Ao longo da trajetória histórica da luta pela Educação do Campo no Brasil, o Estado do Paraná sempre teve uma participação de destaque, estando presente nos encontros nacionais e articulando-se entre suas entidades, movimentos, escolas, sujeitos, a fim de superar a tradicional educação rural existente no Estado e construir uma Educação do Campo específica para aqueles e aquelas que viviam e vivem na territorialidade rural.

As primeiras movimentações ocorreram em 1998, na realização de um encontro estadual preparatório para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC) que aconteceria nos dias 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás. Inicialmente, as primeiras articulações foram feitas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) do Estado, sempre olhando para os documentos vindos da secretaria executiva da I CNEC, como por exemplo o texto base da Conferência. (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

O Encontro Estadual “Por Uma Educação Básica do Campo” ocorreu em Curitiba nos dias 26 a 28 de junho de 1998, reunindo aproximadamente 60 pessoas de vários lugares do Paraná.

Assumiram a promoção deste evento a CNBB e CPT-PR, o MST, a Associação de Educação Católica do Paraná (AEC-PR), a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar) e a Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart), apoiados pelo Unicef e pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 67).

Esse encontro em nível estadual foi importante para iniciar um processo de articulação entre os sujeitos e as entidades a fim de construir no coletivo um processo de luta pela Educação do Campo. O

resultado foi a participação de 40 pessoas do Paraná na I CNEC. Após a Conferência, duas grandes lutas apontaram como compromisso daqueles envolvidos com a construção da Educação do Campo: “[...] ampliar significativamente as oportunidades e o tempo de escolarização do povo brasileiro e a de transformar profundamente a escola onde o povo estuda, desde os conteúdos formativos que veicula até o seu jeito de ser e de fazer educação”. (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 68).

A tarefa de pensar e construir uma Educação do Campo de qualidade mostrou-se desafiadora devido a vários fatores. Um deles era a necessidade de contemplar os interesses daqueles/as que dela faziam/fazem parte num movimento que foi/é para além da escola. “A Educação do Campo é maior que a escola do campo” (MARTINS, 2016, p. 35) e por ser maior que a escola ela envolveu diferentes situações. Outro desafio foi a conquista de políticas públicas que garantissem essa educação como ela deveria ser, afinal, “Não se trata de uma prática educativa “neutra”, segundo a qual os saberes científicos estão acima das relações sociais em que se produzem. Trata-se de uma prática educativa emancipatória e com todas as incidências que essa afirmação significa”. (MARTINS, 2016, p. 35).

A luta do Estado do Paraná esteve voltada para esses princípios, porém em alguns momentos com mais força e organização, em outros com maiores dificuldades. Em 1999, a organização coletiva não se deu como no ano anterior, uma vez que:

[...] cada segmento organizou os seus encontros específicos, mas que tinham também a grande tarefa de debater e aprofundar os encaminhamentos da Conferência: Encontro de Educadores da Apeart, Cornélio Procópio-PR; Encontro Estadual dos Educadores da Reforma Agrária do MST, em Querência do Norte-PR; Encontro de Educação do Campo e Agricultura Familiar da Coordenação Estadual de Entidades da Agricultura Familiar

(Ceeaf), em Curitiba-PR; e Mostra Cultural da Coordenação Regional dos Atingidos pelas Barragens do Rio Iguaçu (Crabi), em Cascavel-PR. (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 69).

Cada um desses segmentos, em seus encontros, pensaram e debateram os desafios, as propostas, os compromissos que defendiam em prol da Educação do Campo no Estado do Paraná. No ano 2000 sentia-se cada vez mais a necessidade de uma união, de um momento coletivo para aprofundar o debate. (GHEDINI; ONÇAY, 2016). Com isso, organizou-se a I Conferência Estadual por uma Educação do Campo, no município de Porto Barreiro, com aproximadamente 450 participantes, todos envolvidos de alguma forma com a Educação do Campo. (SILVA et al., 2016).

Uma das ações resultantes dessa Conferência foi a elaboração de uma carta intitulada “Carta de Porto Barreiro” na qual os envolvidos apresentaram que existia uma dificuldade de implementação da Educação do Campo no Paraná, fruto de políticas governamentais que excluíam o campo, voltando-se apenas para a agropecuária capitalista. Além disso, apontaram a existência de experiências construídas por aqueles que defenderam a valorização do desenvolvimento humano e descreveram vários compromissos e ações que os educadores e as educadoras do campo estavam se propondo a continuar lutando. (CARTA DE PORTO BARREIRO, 2000).

A partir disso, surgiu uma organização muito importante no Estado do Paraná, a “Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo” (ARPEC) que realizou seu primeiro encontro no dia 29 de janeiro de 2001, passando a ser a representação do Movimento no Estado, tendo como função principal, a articulação das experiências já existentes, além disso, buscava “[...] contribuir na qualificação das ações, fortalecer a resistência e a construção de um espaço para a reflexão de uma educação vinculada a um projeto de campo e de

sociedade, com base na proposta dos movimentos sociais populares do campo”. (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 83).

Para Silva et al. (2016, p. 95): “Esse momento foi um marco, pois trouxe para o debate dos movimentos sociais, entidades do campo, prefeituras, universidades, sendo que a meta principal era a materialização da unidade em nome da luta pela Educação no e do Campo no estado [...]”.

Ainda em 2001, ocorreu o I Seminário Estadual da ARPEC em Cascavel, reafirmando algumas lutas já propostas na Carta de Porto Barreiro, construiu-se então uma pauta de bandeiras, denúncias e reivindicações a fim de levá-las até o governo estadual. Era certo que nem todas as propostas dos MSP e entidades envolvidas eram as mesmas, mas várias práticas já estavam sendo consolidadas de forma isolada dentro de cada MSP¹⁰ e, por meio da ARPEC, ocorre uma união de forças unificando especialmente a pauta da educação. (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

Dentro da perspectiva da formação educacional, “Em 2002 inicia-se o curso Técnico com Habilitação em Desenvolvimento Sustentável e Agroecologia, chamado informalmente de Pós-Médio em Agroecologia”. (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 86). Além deste, um processo de articulação para a implementação do Curso de Pedagogia da Terra no Paraná também vai ocorrer nesse período. Buscou-se parceria com Universidades e em 2004 foi efetivado na Unioeste, Campus de Francisco Beltrão. (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

Todos esses elementos apresentados até aqui, demonstraram o quanto o Estado do Paraná estava organizado e mobilizado em favor da construção de uma Educação do Campo. A união dos sujeitos coletivos que ao longo desses anos foram trabalhando nessa tarefa fez

10. Cabe destacar algumas dessas experiências como por exemplo a proposta do MST para o Curso de Pedagogia da Terra desde 1998 em parceria com a Universidade de Ijuí (Unijuí); o Curso de Ensino Médio e Pós-Médio em Agroecologia construído pela Assesoar desde 1999, contando com o apoio da UFPR e do Projeto Vida na Roça de Francisco Beltrão-PR. (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

a diferença e possibilitou que o Paraná se destacasse perante os outros Estados do Brasil.

Esse protagonismo dos sujeitos do campo organizados, pelo sujeito coletivo Articulação Paranaense, resulta em 2003, com a criação, na estrutura da Secretaria de Estado da Educação, de uma Coordenação denominada “Coordenação da Educação do Campo” (CEC), cujo intuito foi o de ser um espaço para pensar, planejar e executar políticas públicas de Educação do Campo. (SILVA et al., 2016, p. 95).

A Coordenação Estadual de Educação do Campo foi criada em 2003, dentro do Departamento da Diversidade (DEDI) da Secretaria de Estado da Educação (SEED), reunindo professores/as universitários e também das escolas públicas estaduais que eram militantes da Educação do Campo, e no início de 2004, essa Coordenação organizou o I Seminário Estadual de Educação do Campo com a meta de construir espaços de políticas públicas e materiais didáticos para as escolas. (PARANÁ, 2010a). Na perspectiva da elaboração dos materiais didáticos, foram produzidos Cadernos Temáticos que trataram da Educação do Campo, com o objetivo de “[...] mobilizar o cidadão, as comunidades, as escolas e os profissionais da educação envolvidos e aparelhá-los com reflexões, fundamentos teóricos, experiências e práticas que contribuam para melhorar cada vez mais a educação do campo no Paraná”. (PARANÁ, 2005, p. 6).

Segundo Mendes (2009, p. 34), a partir da Coordenação da Educação do Campo houve a possibilidade de “[...] novas perspectivas de ação, tanto da produção de materiais didáticos como na realização de cursos de formação continuada, já que passou a reunir professores/as das diferentes áreas do conhecimento no debate específico da Educação do Campo”. Esses cursos de formação reuniram professores/as que

atuavam em escolas do campo e além desses, representantes de entidades e movimentos que estavam envolvidos com a Educação do Campo. (MENDES, 2009).

Além da elaboração dos Cadernos Temáticos, após o II Seminário Estadual da Educação do Campo, ocorrido em 2005, foram publicadas as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no ano seguinte.

A construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo é mais um passo importante na afirmação da educação como um direito universal, pois vem auxiliar o professor a reorganizar a sua prática educativa, tornando-a cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos do campo, criando assim um sentimento de pertencimento das crianças e adolescentes, que vão ter na escola um trabalho educativo com sentido em suas vidas. A intenção é que as Diretrizes possam motivar os professores na observação e apropriação da riqueza que o campo brasileiro oferece à ampliação dos conhecimentos escolares. (PARANÁ, 2006, p. 9).

As Diretrizes paranaenses, servindo como um documento norteador do trabalho escolar, apresentaram as características de Educação do Campo que se pretendia construir, entre elas a concepção de mundo onde “[...] o ser humano é sujeito da história, não está “colocado” no mundo, mas ele é o mundo, faz o mundo, faz cultura”. Dentro da concepção de escola, as Diretrizes apresentaram como um “[...] local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana”. Quanto aos conteúdos e metodologias de ensino, deveriam ser “[...] selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar”. E o professor, teria a tarefa de buscar os que mais contribuíssem para a ampliação dos conhecimentos dos alunos. A avaliação deveria ser vista

como um momento de diagnóstico, a fim de verificar o que precisava ser melhorado. (PARANÁ, 2006, p. 29-30).

Todas essas ações foram de grande relevância para que a Educação do Campo fosse se firmando no Estado do Paraná, entretanto, “O Estado se mantém, historicamente, como uma construção do capitalismo, difícil de ser superada ou de ser tomada “de fato” pelos trabalhadores”. (SILVA et al., 2016, p. 98). Para esses/as autores/as “Pode-se dizer que as ações ainda não passam de algumas lascas dessa rocha chamada Estado em prol da classe trabalhadora. O Estado permanece sendo o alicerce da classe dominante”. (SILVA et al., 2016, p. 98). “Falar de um campo permeado pela lógica do capital significa tratar de processos de exclusão, de exploração e de expropriação a que foram e são submetidos os trabalhadores do campo [...]”. (MAZUR, 2016, p. 37).

Quanto à formação de professores/as, a partir da Coordenação Estadual da Educação do Campo, em consonância com a APEC, foram realizados cursos de formação continuada, muitos ocorreram em Faxinal do Céu, região central do Estado, no município de Pinhão, local escolhido pelo governo do Paraná para ser um Centro de Formação de Professores/as. “Participavam dos cursos realizados representantes dos movimentos sociais e entidades do campo, de organizações não governamentais, sindicatos, comunidades tradicionais, entre outras que representavam as Escolas do Campo”. (SILVA et al., 2016, p. 102).

Esta coordenação trabalhou ativamente em vários processos, dentre eles a formação continuada de professores no Centro de Formação de Faxinal do Céu, por meio de simpósios e cursos; a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo; a organização das Escolas Itinerantes do MST; bem como da execução de programas do Governo Federal. Destaca-se o debate e encaminhamentos da legislação que daria sustentação para o trabalho com Educação do Campo nas escolas públicas junto ao Conselho

Estadual de Educação e no âmbito da SEED, e entre estes documentos a Resolução 4783/2010, da Secretaria de Estado da Educação, que reconhece a Educação do Campo como uma política pública educacional voltada ao atendimento escolar das populações nas Escolas do Campo, e o Parecer CEE/CEB 1011/10, que instituiu normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo. (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 87).

Todas as legislações que foram sendo aprovadas serviram de sustentação ao conjunto de ações realizadas em favor da Educação do Campo. É conhecido o quão burocrático é a aprovação de uma lei, diretriz ou qualquer tipo de documento com poder legal. Com isso, na medida em que elas foram sendo aprovadas, reafirmaram uma luta de décadas realizada por vários sujeitos envolvidos no processo. Entretanto, o fato de serem aprovadas não garantem a efetivação de tal política, o que exigia a continuidade da ação dos MSP e dos sujeitos coletivos.

Muitas eram as demandas pedagógicas existentes e para atendê-las “[...] foram propostos, a cada ano, desde 2005, encontros de formação continuada para os professores, diretores, pedagogos da rede estadual de educação, Simpósios da Educação do Campo, os quais reuniam aproximadamente 700 participantes [...]”. (SILVA et al., 2016, p. 102). Eram vários os objetivos a serem alcançados nesses encontros de formação, dentre eles estavam a compreensão da concepção de Educação do Campo, debates em torno dos Projetos Político-Pedagógico das escolas do campo, sua identidade, seus princípios, entre outros. (SILVA et al., 2016).

Outra experiência em formação inicial e continuada de professores/as aconteceu nas Escolas Itinerantes do MST. Essas escolas foram fruto de uma luta do MST para garantir que os filhos dos acampados

e dos assentados pudessem estudar, processo que iniciou no Paraná a partir de 2003 com a “[...] Escola Itinerante Chico Mendes, localizada no acampamento José Abílio dos Santos, em Quedas do Iguaçu [...]”. (OLIVEIRA; GEHRKE, 2016, p. 154). A partir da aprovação desta escola, várias outras foram sendo criadas em diferentes municípios do Paraná.

Como a maioria dos/as professores/as que lecionavam nas Escolas Itinerantes eram pessoas do próprio acampamento, possuindo níveis de formação diferenciados, alguns ainda leigos/as, foi necessário pensar em propostas de formação continuada para atender essa demanda. Realizaram-se parcerias entre o MST que dispunha de um setor que pensava a educação, o ITERRA que promovia formação em nível Médio, e também junto a Coordenação de Educação do Campo da Secretaria de Estado da Educação. (OLIVEIRA; GEHRKE, 2016).

A parceria do MST com a SEED/CEC perdurou entre os anos de 2004 até 2010, em que foram realizadas formações para professores da Educação Infantil, mais tarde, a partir do momento que as escolas foram oferecendo o Ensino Fundamental e Médio, as formações também atendiam esses níveis. Durante esse processo formativo, foram sendo criados materiais didáticos que foram publicados em forma de cadernos que traziam o resultado dessa “vivência” nos acampamentos, nas Escolas Itinerantes e nos momentos de formação. (OLIVEIRA; GEHRKE, 2016).

Em 2004, uma conquista bastante importante foi a implementação do primeiro curso de Pedagogia da Terra, ofertado pela Unioeste, *campus* de Francisco Beltrão. A necessidade desse curso vinha sendo debatida desde 1998 e se justificava pela urgência em formar educadores/as vinculados/as aos movimentos sociais, em especial ao MST. Educadores/as que conhecessem a história do movimento, e que tivessem uma formação política para além da formação pedagógica. (SANTOS, 2009).

Algumas tentativas de acertos com Universidades paranaenses ocorreram no início dos anos 2000. A Universidade Federal do Paraná - UFPR fez a proposta de realizar o curso na modalidade à distância, ideia

que não foi aceita pelo MST. Outra tentativa se deu com a Universidade Estadual de Maringá - UEM, mas também não obteve sucesso. Neste mesmo ano, após a realização da II Conferência Estadual Por Uma Educação Básica do Campo, na cidade de Porto Barreiro, e de debates que envolveram diferentes entidades parceiras da Educação do Campo, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Francisco Beltrão, sinalizou a possibilidade da efetivação do curso de forma presencial, e a tarefa de pensar um Projeto Político Pedagógico que atendesse os anseios dos movimentos sociais, especialmente do MST. (VERDÉRIO, 2011).

No dia 23 de junho de 2004, as inscrições para o vestibular específico do curso foram homologadas, após os tramites legais de organização, que muitas vezes “[...] foram determinados pelo movimento exterior à Universidade, sobretudo a ação e a reação dos diversos sujeitos que tiveram alguma participação na viabilização e efetivação do curso. Sendo estas ações e reações expressões da luta de classes”. (VERDÉRIO, 2011, p. 152).

O curso foi acompanhado pelos representantes do MST e da Assesoar, e era baseado no sistema de alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade). Os Movimentos Sociais Populares do Campo foram parceiros em todo o processo, trabalhando nas questões políticas, burocráticas, nos impasses que ocorreram durante o caminho, procurando fazer a articulação entre todos os envolvidos. (GHEDINI et al., 2016).

O Curso de Pedagogia da Terra realizado na Unioeste teve como objetivo uma formação que superasse as concepções dominantes, mas que estivesse atrelado aos interesses da classe trabalhadora. Apesar das contradições que essa proposta enfrentou, o curso colaborou na formação de vários educadores e educadoras que exercitaram a experiência a partir de uma organização metodológica diferente, que valorizava o trabalho coletivo, a auto-organização e a consciência política. (SANTOS, 2009).

Essa experiência formativa, apesar de apresentar alguns limites como por exemplo as circunstâncias entorno dos processos legais,

dos convênios necessários, da questão financeira e administrativa, foi potencializadora em diferentes aspectos como na compreensão do conhecimento científico como fundamental para a luta dos movimentos sociais, a vinculação da teoria com a prática social, uma vez que a maioria dos acadêmicos do curso eram também trabalhadores da educação, o que favoreceu na relação entre trabalho e educação, sempre destacada nos debates da Educação do Campo. E além disso, o curso serviu de apoio para outras práticas que foram surgindo posteriormente. (VERDÉRIO, 2011)¹¹.

Nessa breve retrospectiva histórica da luta pela efetivação da Educação do Campo no Paraná, cabe ainda destacar a realização do “Curso de Especialização *Latu Sensu* em Educação do Campo, tendo como parceiros o Pronera, a UFPR, os movimentos sociais e organizações dos camponeses (MST, MAB, CPT, Assesoar) e Prefeituras Municipais [...]”. (GHEDINI, ONÇAY, 2016, p. 87).

A partir de uma organização em eixos temáticos, a intenção foi de “[...] articular o conhecimento acadêmico com os conhecimentos e a experiência acumulados dos movimentos sociais e dos educadores das escolas do campo. Neste diálogo crítico e, muitas vezes, conflitivo, gestam-se novos eixos articuladores da pesquisa [...]”. (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2016, p. 172). O curso perdurou entre os anos de 2005 e 2009 e produziu dois livros com coletâneas de textos reunindo práticas pedagógicas e resumos das monografias dos alunos.

Em 2006 efetivou-se o “Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores Familiares integrada à Qualificação Profissional” – Projovem Campo Saberes da Terra, que “[...] foi desenvolvido em parceria com a UFPR – Setor Litoral – e diferentes intelectuais que já atuavam na Educação do Campo. [...] a fim de atender aos jovens e adultos do campo”. (SILVA et al., 2016, p. 101).

11. Uma análise mais aprofundada sobre o Primeiro Curso de Pedagogia da Terra da Unioeste pode ser encontrada em: SANTOS (2009). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93272> e VERDÉRIO (2001). Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/922/1/alex_verderio.pdf.

Tratava-se de um programa do Governo Federal que, no Estado do Paraná, foi organizado pela SEED em todos os Núcleos da Educação. Promovia a formação de jovens e adultos nos anos finais do Ensino Fundamental e também profissionalização dos povos do campo. Os/as alunos/as recebiam uma bolsa com um valor pequeno, mas que ajudava a frequentar o curso, já que era voltado para aqueles/as que estavam fora da escola, excluídos/as da possibilidade de estudar devido ao trabalho diário que a lida no campo exigia. (BRASIL, 2021).

Em 2009, a Secretaria de Estado da Educação, emitiu a Instrução nº 002/2009 - SEED/SUED, onde se ofertou uma formação continuada de professores/as chamada de “Grupos de Estudo”, tratava-se de encontros que reuniam um mínimo de 3 e um máximo de 10 participantes com uma carga horária total de 30 horas, sendo 24 horas presenciais, e 06 não presenciais, onde eram destinadas às leituras prévias dos textos. (PARANÁ, 2009).

De acordo com a Instrução, o propósito dos encontros, que eram feitos apenas por educadores de determinada escola, sem interferência externa, era a prática da “[...] leitura, reflexão, discussão e trabalho sobre determinada área do conhecimento educacional, cujo objetivo é propiciar subsídios teórico-práticos para o enriquecimento pedagógico”. (PARANÁ, 2009, p. 1). A justificativa de não envolver pessoas fora do contexto escolar, era para desenvolver a autonomia dos profissionais como “sujeitos do aprendizado”. (PARANÁ, 2009).

A Educação do Campo também foi tema desses Grupos de Estudo, pertencendo ao Departamento da Diversidade (DEDI), os grupos puderam ler textos de importantes autores que tratam do tema e ainda “[...] discutir questões relacionadas aos sujeitos do campo e à divulgação e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais. (MENDES, 2009, p. 38).

Todas essas experiências foram somando forças e construindo alicerces para que a Educação do Campo se efetivasse de fato no Estado do

Paraná. Em 2010, com a aprovação do Parecer nº 1011/10 estabeleceram-se as “Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo”. (PARANÁ, 2010b, p. 1) Neste documento, a formação continuada dos/as professores/as foi contemplada na parte final do texto, em que constou: “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, 2010b, p. 18).

Evidenciou-se no Parecer, a necessidade de desenvolver formação continuada específica não só no âmbito estadual, mas também municipal. Esse ponto era extremamente relevante uma vez que muitas escolas do campo trabalhavam em compartilhamento do espaço físico, atendendo alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, onde estes conviviam o tempo todo no mesmo ambiente escolar, e na maioria dos casos, percorrendo todo o seu caminho estudantil na mesma escola. Sendo assim, as práticas pedagógicas voltadas para essa realidade, muitas delas desenvolvidas nas formações, deveriam iniciar com os/as professores/as da Educação Infantil e seguir para todos os níveis de ensino, contemplando a totalidade dos/as professores/as e estudantes das escolas.

Ainda em 2010, com a Resolução 4783/2010, a Educação do Campo é transformada em política pública no Estado, “Art. 1º Instituir a Educação do Campo como Política Pública Educacional 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, 2010c). Tanto o parecer 1011/10 quanto a Resolução 4783/2010 reafirmaram a importância da efetivação de uma educação que estivesse articulada com os povos do campo e que contemplasse todos os seus direitos que historicamente foram negados.

Neste mesmo ano, Ghedini et al., (2016, p. 145) apontaram que iniciou no Paraná os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. “O primeiro deles na UFFS, *campus* de Laranjeiras do Sul: Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação do Campo – Licenciatura, com um diferencial dos demais cursos, pois funcionava em regime regular e presencial, não em alternância [...]”. Os cursos de licenciatura aos poucos foram sendo implementados em outras Universidades, possibilitando um maior acesso aos que buscavam essa formação específica.

Em 2011, a Orientação 003/11 permitiu a mudança da nomenclatura das escolas do campo, mais uma conquista que veio para reforçar todo esse processo de lutas. As legislações foram fruto de um longo trabalho que envolveu várias pessoas, MSP, secretarias, universidades, que unidas trabalharam em favor dessas conquistas, entretanto, a mudança da nomenclatura sem uma mudança nas práticas, nos fazeres da Educação do Campo, não melhorava a situação das escolas. “Há uma apropriação política do conceito de Educação do Campo sem que o mesmo seja objeto de maior reflexão e apropriação pelas equipes pedagógicas e comunidades que não se encontram organizadas em movimentos sociais”. (SOUZA, 2018, p. 29).

Alterar o nome da escola para “Escola do Campo”, mas não mudar as práticas educativas diárias realizadas com os estudantes, a forma de trabalhar os conteúdos, a relação desses com o cotidiano dos educandos, atendendo aos princípios que a Educação do Campo sempre defendeu e que a constituem como uma Modalidade de ensino, era e é, de certa forma, permanecer na educação rural.

Dessa forma, quanto mais a escola estiver envolvida com a Modalidade, formando seus/suas professores/as, acompanhando experiências positivas, ligada aos MSPdoC e suas lutas, promovendo momentos de aprendizado contínuo, mais perto ela estará de efetivar com qualidade a Educação do Campo em seu espaço educativo. E as escolas que não estiverem envolvidas com nenhum MSPdoC, quando

elas não tiverem um “[...] acompanhamento que lhes dê sustentações para desenvolver mediações capazes de romper com o pragmatismo da educação rural [...], em muitos casos o único Movimento que existe é a escola e os sujeitos que fazem parte dela”. (SANTOS, 2021, p. 153).

Evidenciou-se aqui o exemplo do Colégio Estadual do Campo Padre Victor de Almeida, localizado no município de Pitanga, na região Centro Oeste do estado, que, a partir da mudança da nomenclatura da escola, buscou também promover práticas educativas que estivessem atreladas a nomenclatura e aos princípios da Educação do Campo. O processo iniciou em 2012 quando buscaram junto a Universidade do Centro-Oeste do Paraná - UNICENTRO, “[...] acompanhamento pedagógico para qualificar o trabalho, [...] 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).

A solicitação foi aceita pelo Departamento de Pedagogia da Unicentro e a formação foi coordenada por professores/as representantes do grupo de pesquisa MovCAMPO. Intitulada de “Curso de Formação Continuada em Educação do Campo: reflexões sobre currículo, planejamento, e práticas de ensino, na modalidade de Curso de Extensão”, os estudos buscavam expandir a compreensão de Educação do Campo bem como realizar um Inventário da Realidade para dar encaminhamento ao processo de formação. (CORRAL et al., 2017).

A avaliação do processo feita pelos/as professores/as envolvidos/as foi positiva, proporcionando uma aprendizagem ímpar, apesar de alguns percalços terem ocorrido durante sua realização, como por exemplo a rotatividade de professores/as, a diminuição do porte da escola, o que gerou falta de funcionários/as para atender a demanda, além de cortes nos projetos que a escola oferecia. Além disso, durante o processo, no ano de 2015 houve greve dos/as professores/as e funcionários/as no Paraná, o que gerou instabilidade na formação continuada em curso. Todo o relato dessa experiência exitosa em formação continuada de professores/

as específicas das escolas do campo pode ser encontrado no “Caderno de experiências práticas pedagógicas em escolas do campo: da realidade à formação crítica e a auto-organização dos estudantes”. (SAPELLI; GEHRKE, 2017).

Seguindo a breve cronologia, buscando um resgate histórico da Educação do Campo no Paraná, entre os anos de 2012 e 2019, as experiências de cursos, formações, encontros continuaram acontecendo, algumas com maior visibilidade outras menos, mas todas somando na perspectiva da efetivação de uma verdadeira Educação do Campo. Destacou-se aqui uma delas que ocorreu na região metropolitana de Curitiba, reunindo 10 municípios, organizada pelo Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas – NUPECAMP¹², da Universidade Tuiuti do Paraná. Uma parte desse trabalho está sistematizada no livro “Escola Pública, Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico” onde os/as envolvidos/as na formação realizaram diagnóstico das escolas do campo da Região Sul do Brasil, formação de professores/as e reestruturação dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo da Região Metropolitana de Curitiba. (SOUZA, 2018).

A partir da conquista da Modalidade, muitas ações, experiências, movimentos foram ocorrendo de forma isolada, atendendo necessidades específicas, somadas, elas representam uma força de luta para garantir a efetivação de uma educação de qualidade para os povos do campo, ainda assim,

[...] essas iniciativas de formação continuada de professores das escolas públicas do campo no estado do Paraná, materializaram um espaço emancipatório para a educação do campo,

12. “O NUPECAMP tem pesquisadores que trabalham com a capacitação de professores das escolas do campo, colabora com secretarias municipais de educação e com a Coordenação da Educação do Campo do estado do Paraná”. (NUPECAMP, 2021).

contudo não conseguiram superar a contradição do fechamento e da nuclearização dessas escolas pela falta de continuidade dos projetos que estavam em curso. Mas produziram referências históricas que possibilitam pensar novas formas para a formação continuada de professores. (BORGES, 2021, p. 101-102).

Em 2018, o Parecer do Conselho Estadual de Educação CEE/CEB 001/2018 estabeleceu as normas gerais para a Educação do Campo e normas complementares para a cessação das escolas do campo. (PARANÁ, 2018). Dentre essas escolas, estão também as Casas Familiares Rurais que, no Estado do Paraná, foram reduzidas pela metade nos últimos anos. (DETOGNI, 2017).

Ao estabelecer tais normas, o Parecer serviu como um documento importante para as escolas que frequentemente eram/são ameaçadas de fechamento por parte dos órgãos mantenedores. Considerou-se que uma formação continuada presente nas escolas do campo, pode ser sustentação para a manutenção dessas escolas, na medida em que procura promover um ensino atrelado aos princípios da Educação do Campo, partindo da realidade vivida e garantindo a aprendizagem dos conteúdos historicamente construídos.

Ao olhar para os acontecimentos, eventos, seminários, conferências, projetos que envolveram a Educação do Campo no Paraná, percebeu-se que o processo de construção dessa educação foi um movimento articulado entre diferentes grupos que abraçaram a causa e dentro de seus limites e possibilidades, foram trabalhando para que hoje seja possível dar continuidade a tudo o que já foi conquistado. A luta nunca acaba, sempre um novo desafio, uma nova necessidade se apresenta, e para superá-la/os é preciso o engajamento, a força de vontade e o amor pela educação.

2.3 O Sudoeste do Paraná: participação ativa na construção da Educação do Campo e da formação continuada de professores e professoras do campo

Até 1950, a região sudoeste do Paraná era formada por apenas três municípios: Clevelândia, Mangueirinha e Palmas, e ainda, uma parte do município de Laranjeiras do Sul, onde atualmente pertence para Quedas do Iguaçu. Com o passar do tempo, muitas subdivisões e novas cidades foram surgindo (IPARDES, 2019), totalizando, a partir da lei Estadual 15.825/08, em 42 municípios no Sudoeste do Paraná (PARANÁ, 2008), desses, Francisco Beltrão e Pato Branco são os principais, pois apresentam indicadores econômicos e sociais de maior relevância para o Estado. (IPARDES, 2009).

O processo de ocupação da região Sudoeste do Paraná foi fruto de uma acentuada luta pela terra, especialmente na década de 1950 quando se deu o processo de exploração da madeira, cultivo de lavouras e criação de animais para garantia da subsistência dos moradores da região. (IPARDES, 2009).

O Sudoeste paranaense se formou a partir de uma das últimas áreas ocupadas pela fronteira agrícola no Estado do Paraná. Tem a particularidade de ser uma área colonizada por pequenos agricultores (colonos) gaúchos e catarinenses, descendentes de imigrantes alemães e italianos, que se dedicavam à policultura. Todavia, pode-se dizer que esta característica é contemporânea, pois apenas a partir dos anos 1940-50, se estabelece um povoamento célere por colonos migrantes. (CASARIL, 2017, p. 4).

A característica marcante da população da região Sudoeste do Paraná é, portanto de colonos agricultores provenientes de diferentes regiões do próprio Estado e também de estados vizinhos que se fixaram no

Sudoeste e passaram a sobreviver da terra a qual ocuparam. Isso justifica a especificidade do povo sudoestino no que se refere à construção de uma identidade regional voltada para os princípios coloniais, a pequena propriedade e uma capacidade de organização e união que obteve destaque nacional. (IPARDES, 2019).

Entretanto, assim como em outros espaços, com o avanço do capitalismo industrial, a população do Sudoeste do Paraná também passou a sofrer com a negação dos seus direitos e garantias de permanecer vivendo em condições dignas nas terras as quais possuíam. Essa negação se deu de diferentes maneiras, uma delas foi a partir da expropriação das terras dos colonos por grandes fazendeiros, arrendatários, que pressionavam o camponês a desocupar seu espaço, obrigando-o de certa a forma a migrar para as cidades, levando a um esvaziamento do campo.

A tabela abaixo representou esse cenário na medida em que apontou os dados populacionais (urbano e rural) do Paraná desde 1950, considerando a região Sudoeste:

Tabela 5: População Censitária do Paraná e do Sudoeste - 1950/2007

População Censitária - 1950/2007 Variação em relação ao Censo anterior: ■ Positiva ■ Negativa

POPULAÇÃO CENSITÁRIA – IBGE		1950	1960	1970	1980	1991	2000	2007
População Total								
Paraná		2.115.547	4.263.721	6.929.868	7.629.392	8.448.713	9.563.458	10.284.503
Sudoeste		94.158	267.136	512.510	621.572	588.558	584.807	595.573
% Sudoeste/Paraná		4,45%	6,27%	7,40%	8,15%	6,97%	6,12%	5,79%
População Urbana								
Paraná		528.288	1.310.969	2.504.378	4.472.561	6.197.953	7.786.084	8.644.949
Sudoeste		8.471	48.341	100.156	210.758	285.040	357.585	392.301
% Sudoeste/Paraná		1,60%	3,69%	4,00%	4,71%	4,60%	4,59%	4,54%
População Rural								
Paraná		1.587.259	2.952.752	4.425.490	3.156.831	2.250.760	1.777.374	1.639.554
Sudoeste		85.687	264.163	412.354	410.814	303.518	227.222	203.272
% Sudoeste/Paraná		5,40%	8,95%	9,32%	13,01%	13,49%	12,78%	12,40%

Fonte: IPARDES, 2009.

A partir da tabela elaborada pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES, em uma pesquisa intitulada: Os vários Paranas, realizada no ano de 2009, foi possível

perceber que a região Sudoeste, quando observada a população total, representou ao longo desse período uma porcentagem pequena (entre 4 a 8%) em relação à população do Estado. Entretanto, se for considerada apenas a população rural, especialmente a partir da década de 1970, esta representou uma porcentagem maior, entre 9,32% chegando até 13,49% em 1991, depois com uma queda de 0,71% em 2000 e 0,38% em 2007.

Dessa forma, notou-se que na região Sudoeste do Paraná até a década de 1990, a maioria da população era rural e que houve uma diminuição considerável dessa população especialmente a partir da década de 1990. Em 1991 a população rural do sudoeste paranaense representava aproximadamente 52% da população total da região, já em 2007, passados dezesseis anos, esse índice caiu para aproximadamente 34% da população. A diminuição ultrapassou cem mil pessoas, por outro lado, a população urbana da região, teve um crescimento de 107.261 pessoas no mesmo período.

Essa realidade foi recorrente nos últimos anos o que pode ser observado pelos números do censo realizado pelo IBGE em 2010, os quais estão dispostos no Caderno Territorial do Sudoeste do Paraná, elaborado pela Coordenadoria de Geoprocessamento e Monitoramento Ambiental – CGMA (2015) quando apontou que a população rural do sudoeste do Paraná era de 174.926 pessoas, totalizando aproximadamente 30% da população total da região sudoeste que era de 587.496 habitantes. (BRASIL, 2015).

Pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos em Formação Humana Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP) sobre a população do Sudoeste do Paraná, apontaram que houve, entre os anos de 2000 e 2010 um aumento da população na região de 5,4%, mas ao mesmo tempo, uma diminuição geral na população rural em média de 20,5%. Em 2017, quando da realização do Censo Agropecuário existiam no Sudoeste 41.388 estabelecimentos agropecuários, uma diminuição de 8.546 estabelecimentos em relação ao censo de 2006. (BELLETINI; BONAMIGO, 2021).

O esvaziamento do campo foi perceptível de diferentes formas, uma delas foi na diminuição dos alunos e no fechamento das escolas públicas do campo. Nas décadas de 1980, 1990 e 2000 foram fechadas 1.500 escolas do campo na região Sudoeste do Paraná, a partir dos anos 2000, os fechamentos continuaram, porém, tiveram uma diminuição considerável. Atualmente a região conta com 79 escolas públicas estaduais do campo atendendo um total de 4.862 estudantes e 101 escolas públicas municipais do campo, com 6.341 estudantes. (BONAMIGO; CARDOSO, 2022). As ameaças são constantes, especialmente em virtude da diminuição do número de estudantes que frequentam essas escolas, fruto do esvaziamento do campo que faz parte de um contexto amplo envolvendo diferentes questões.

Alguns fatores foram responsáveis por essa conjuntura, além da já citada expropriação das terras, houve também o aumento do número de municípios na região, o que contribuiu para uma maior quantidade de pessoas migrando para os novos centros urbanos que estavam se formando, além disso um aumento significativo nas indústrias da região. (CASARIL, 2017). Para o autor, “O processo de urbanização do Sudoeste paranaense ocorreu de forma gradativa, porém lenta. Atualmente, a taxa de urbanização regional atinge aproximadamente os 70% [...]”. (CASARIL, 2017, p. 18).

Uma das formas de resistência a esse cenário de esvaziamento foi a luta pela garantia de uma educação de qualidade que atendesse as expectativas das populações que permaneceram acreditando na potencialidade que é a vida no campo. Acreditando nessa possibilidade, a região Sudoeste do Paraná, organizada por diferentes entidades, MSP, sujeitos coletivos que defendiam e acreditavam em uma escola e um ensino próprio para os alunos do campo, obteve destaque em nível estadual, sendo uma referência de organização e de construção de práticas voltadas para essa finalidade.

Em meados da década de 1990,

Algumas famílias, [...] preocupadas com o grande abandono do campo pelos mais jovens, procuraram a Assesoar e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Deste diálogo nasceu o Projeto Vida na Roça (PVR). Várias entidades foram se engajando posteriormente, dentre elas a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (Facibel), (hoje *campus* da Unioeste) e a Prefeitura Municipal, no ano de 1998, seguidas da empresa de assistência técnica e extensão rural (Emater). (GHEDINI et al., 2016, p. 123).

O início do Projeto se deu em 1995, na comunidade de Jacutinga, debatendo inicialmente algumas questões gerais sobre a vida no campo, na comunidade, as dificuldades, as carências enfrentadas por essa população, bem como seus anseios em relação ao campo. Por meio do apoio da Assesoar, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Francisco Beltrão, da Facibel (hoje Unioeste), e depois da Prefeitura Municipal, foi sendo construído, ao longo dos anos, algumas “referências teórico-metodológicas” para a vida no campo. (DUARTE, 2003).

O coletivo da comunidade de Jacutinga, juntamente com as entidades parceiras foram construindo

[...] um projeto de desenvolvimento que não se reduz às atividades econômicas isoladas, fragmentadas e dependentes das políticas dos governos. Ao contrário, a concepção de desenvolvimento busca dar conta da totalidade, da existência humana, envolvendo os aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais, simbólicos e de lazer. É um novo jeito de ser e de viver, em que a formação cultural, construída tanto na educação formal como na educação não formal, é imprescindível para a superação das tensões nas diferentes formas de organização. (PROJETO VIDA NA ROÇA, 2002, p. 105-106).

O Projeto Vida na Roça movimentou discussões a respeito de como o campo era tratado pela lógica capitalista e como realmente as famílias gostariam de viver. Os envolvidos foram percebendo as necessidades, as demandas, e por meio do debate público, que envolvia o coletivo da comunidade e do seu entorno, sempre foi fortalecido e incentivado a “[...] autonomia da população que, a partir de suas formas organizadas, constituía-se no ator social chave do desenvolvimento, capaz de dar conta de suas necessidades a partir do seu esforço e da formulação de políticas para a atuação de Estado nas questões que lhe compete”. (DUARTE, 2002, p. 13).

Após um ano que o Projeto já estava em andamento, materializado por meio de assembleias, construindo lideranças locais, buscando parcerias com a Universidade, fazendo um diagnóstico da realidade, analisando dados levantados sobre a comunidade, definiram-se as áreas em que “[...] os trabalhos deveriam provocar modificações. As áreas inicialmente percebidas foram Produção, Saúde e Saneamento, Educação e Lazer e Cultura”. (DUARTE, 2003, p. 62).

Na área da educação, “[...] inicia-se o aprofundamento do olhar sobre a escola, sua inserção na realidade, sua prática pedagógica, etc.”. (DUARTE, 2003, p. 63). Assim, empreendeu-se uma formação continuada para os/as professores/as que atuavam na escola municipal Parigot de Souza, na comunidade de Jacutinga, a proposta também foi discutida no I Seminário Municipal das Escolas do Campo e resultou em um Programa de Formação de Professores/as coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão, a Assesoar e a então Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (Facibel), hoje Unioeste. A formação iniciou em 2000 e no mesmo ano tornou-se uma política pública municipal através do Projeto de Lei 038/2000, ampliando-se para a outras escolas do campo do município. (GHEDINI et al., 2016).

A intenção era criar um processo formativo “[...] que partisse da organização do coletivo da escola, compreendido por educandos,

educadores e comunidade, tendo como uma das características deste fazer pedagógico as práticas, vivências e necessidades de existência em dado contexto de inserção”. (GHEDINI et al., 2016, p. 124). A proposta tinha como pressuposto a superação da “[...] dicotomia teoria/prática, para articular conhecimentos, fundamentos e atividades do cotidiano dos professores, aproveitando o diálogo com a própria experiência, com a experiência do outro e com a teoria, objetivando a apreensão de conceitos e procedimentos pedagógicos”. (ALMEIDA et al., s. d, p. 24).

Em 2005, a Assesoar deixou de participar como parceira dessa Formação de Professores/as para colaborar com um processo parecido que estava iniciando na cidade de Dois Vizinhos, assim, o processo de formação continuou com a Unioeste e a Secretaria de Educação de Francisco Beltrão. (ALMEIDA et al., s. d.). Ao longo do processo, foi possível criar materiais pedagógicos que se tornaram referência para outras escolas do campo da região, como por exemplo os cadernos: “Educação do Campo: práticas educativas em escolas e formação de educadores no Sudoeste” e “Educação do Campo, formação continuada e práticas curriculares em construção”.

A formação continuada organizou-se por meio de “[...] encontros e seminários de estudos e sistematizações, com a participação de educadores e das coordenações pedagógicas das escolas do campo”. (ANTONIO et al., 2010, p. 10). Alguns dos princípios pensados para nortear o trabalho dessa formação estavam relacionados a superação de modelos formativos transmissivos, que possibilitavam poucos momentos de reflexão por parte dos/as professores/as, mas sim, algo que partisse das necessidades da escola, valorizando e incentivando a reflexão do coletivo escolar, em um movimento crítico sobre o trabalho de cada um e a vinculação da prática à realidade. (ANTONIO, et al., 2010).

Em 2007, a partir das referências vividas em Francisco Beltrão, o Colégio São Francisco da Bandeira, no município de Dois Vizinhos, iniciou um trabalho baseado nas propostas do Projeto Vida na Roça com

a finalidade de pensar uma escola diferente da realidade vivida até então, uma vez que não se vivia no referido colégio um currículo voltado para o campo e nem para os anseios dos jovens que o frequentavam. (PEREIRA; ROSSETTO; SCHLOSSER, 2012).

Com a ajuda da Assesoar, professores/as, estudantes e comunidade, iniciam um trabalho de sistematização dos planos de aula e reconstrução da escola pelos próprios sujeitos. Os/as estudantes foram ouvidos sobre o que gostariam de estudar e uma contradição foi percebida quando as respostas deles, em sua maioria, estavam voltadas para a agricultura capitalista e industrial. De acordo com Pereira, Rossetto e Schlosser (2012, p. 15), trata-se de uma “[...] visão delimitada pela questão puramente tecnicista da educação, dentro da sociedade capitalista industrial que industrializou o campo e submeteu o campo a cidade”.

A partir do Projeto Vida na Roça, essa visão foi sendo transformada no decorrer do trabalho, no movimento da realidade vivenciada pelos/as educandos/as e educadores/as, “[...] os alunos melhoram sua capacidade de compreensão da realidade através do senso crítico que foi se desenvolvendo a partir da relação conteúdo científico e senso comum, os conhecimentos, saberes que tinham do cotidiano”. (PEREIRA; ROSSETTO; SCHLOSSER, 2012, p. 15).

Tendo o trabalho como princípio educativo e a partir das práticas sociais, foi se construindo o conhecimento significativo, que começou a ganhar sentido na vida dos educandos. A autoestima por serem do campo, começou a mudar, pois agora se sentem como sujeitos da história, sendo que, os conhecimentos foram utilizados, também, para mudar a realidade em que viviam. (PEREIRA; ROSSETTO; SCHLOSSER, 2012, p. 15).

A experiência do Colégio São Francisco da Bandeira, bem como o Programa de Formação de Professores/as de Francisco Beltrão,

evidenciou bons exemplos de formação continuada que se efetivava na prática diária dos/as professores/as, na medida em que eram desafiados/as a criar novas metodologias, a pensar novos instrumentos de ensino, e relacionar os conteúdos historicamente construídos pela humanidade com o que de fato interessava para os seus estudantes. Certamente tornaram-se referências para elaboração de propostas em formação continuada de professores/as do campo no Estado do Paraná.

A década de 2000 foi vista, portanto, como um momento de efervescência nas movimentações em favor da Educação do Campo e no Sudoeste do Paraná não foi diferente, vários seminários, conferências, encontros municipais e regionais aconteceram, todos articulados com os demais Movimentos do Estado e do país. Em 2001, ocorreu a primeira Conferência Regional por uma Educação do Campo que teve como um dos resultados a criação da Articulação Sudoeste Por Uma Educação do Campo. Em 2003, foi realizado um Seminário Regional para tratar da Nucleação das Escolas do Campo, na ocasião foi elaborado um documento para ser encaminhado às Secretarias Municipais de Educação do sudoeste abordando demandas das escolas do campo.

O quadro abaixo apresentou um breve resumo de alguns eventos que somaram forças para essa construção no Sudoeste, durante a década de 2000.

Quadro 5: Eventos ocorridos em prol da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná - anos 2000:

Eventos ocorridos em prol da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná - anos 2000			
Ano	Evento	Local de realização	Resultados
2001	I Conferência Regional por uma Educação do Campo	Escola Agrotécnica Federal – Dois Vizinhos	Criação da Articulação Sudoeste

2003	Seminário Regional para tratar da Nucleação das Escolas do Campo no contexto do desenvolvimento regional	Francisco Beltrão - Assesoar	Elaboração de um documento encaminhado às Secretarias Municipais de Educação do sudoeste contemplando questões importantes como: transporte escolar, formação de professores, currículo, alimentação, entre outros.
2004	I Seminário de Educação do Campo da Região Sudoeste	Dois Vizinhos	Apresentação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e demais dispositivos legais; debates importantes sobre demandas das escolas do campo.
2006	II Seminário Regional de Educação do Campo: “Reflexões e Práticas da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná”	Dois Vizinhos	Elaboração de um documento final onde o coletivo assumiu compromissos e desafios, entre eles a construção de uma nova proposta de Ensino Médio voltada para os jovens do campo.
2008	III Seminário Regional da Educação do Campo: “Construindo Sujeitos, fortalecendo a Educação do Campo”	Ampére	Documento final composto de propostas envolvendo os sujeitos, às políticas públicas para o Paraná nos diferentes níveis de ensino.

2009	IV Seminário Regional de Educação do Campo: “Relação entre Desenvolvimento, Políticas Públicas e Educação do Campo”	Francisco Beltrão	Apontou a necessidade de cursos de Licenciatura para as áreas do ensino, o que veio a concretizar-se em 2011 com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática, ofertado pela UTFPR, <i>campus</i> de Dois Vizinhos.
------	---	-------------------	---

Fonte: GHEDINI et al. (2016), sistematizado pela autora (2022).

Em todos esses eventos, a formação inicial e continuada de professores/as, específica para as escolas do campo, sempre estiveram nas pautas dos debates, já que esses sujeitos eram/são os/as formadores/as das novas e futuras gerações e “[...] em muitos lugares elas e eles têm sido sujeitos importantes da resistência do campo, especialmente nas escolas. E que têm estado à frente de muitas lutas pelo direito à educação”. (CALDART, 2011, p. 158).

Os sujeitos articulados aos MSP construíram mediações, atuando nas brechas do sistema que na maioria das vezes se colocava contrário às reais necessidades da população, pois sua intenção era manter-se hegemônico e essa hegemonia dependia de ações que nem sempre beneficiavam a população em geral e aqui em específico a população do campo, muito afetada com tal prática. Diante de tamanha contradição, os MSPdoC buscaram diariamente a garantia de uma educação de qualidade, o que foi se constituindo em ações pontuais qualitativas e muitas delas voltadas para a formação inicial e continuada dos/as professores/as do campo.

Um exemplo dessas ações se deu em 2004, quando iniciou o Curso de Pedagogia da Terra na Unioeste, *campus* de Francisco Beltrão,

já citado neste texto. A demora em concretizar um curso de formação inicial de professores específico para a Educação do Campo foi reflexo da política hegemônica que excluía o campo e sua população dos direitos sociais. Segundo Ghedini, Janata e Schwendler (2016, p. 170),

Além da ausência do campo como objeto de reflexão nos cursos de formação de professores nas universidades brasileiras, os próprios trabalhadores do campo, ao longo da história, tiveram pouco acesso aos cursos de formação, o que tem contribuído para que no campo existam muitos professores leigos e/ou em processo de formação, ou ainda formados aligeiramente, por meio dos cursos à distância.

Essa realidade justificou os frequentes debates em torno da formação de professores/as nos diferentes espaços de discussão da Educação do Campo e reafirmou a necessidade de políticas públicas de qualidade voltadas para a formação inicial e continuada dos/as professores/as do campo. No movimento da sociedade, algumas ações pontuais foram realizadas, tornando-se referência como foi o caso do Curso de Pedagogia da Terra.

Outra conquista desse período foram os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertados em diferentes cidades do Estado do Paraná e na região sudoeste, no município de Dois Vizinhos. O início se deu em 2011, na UTFPR, com especialização em Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Agrárias. O curso apesar de receber a maioria dos alunos da própria região, também envolveu estudantes de diferentes regiões do estado (GHEDINI et al., 2016) e teve sua efetivação até o ano de 2019.

Recentemente, as ações qualitativas em favor da formação inicial e continuada de professores/as das escolas do campo tem ocorrido na maioria das vezes por meio das próprias escolas, que ao

sentirem a necessidade de fazer a diferença, movimentam-se em busca de alternativas, de parcerias com universidades e instituições ligadas aos movimentos sociais populares onde conseguem, a partir dessa união, criar espaços de discussão, debates e efetivação de novas práticas pedagógicas. São as próprias escolas e seus educadores fazendo o movimento em busca da efetivação da Modalidade.

Ghedini (2017, p. 291) apontou que esse movimento que resulta em referências históricas da Educação do Campo, partiu de duas lógicas: a Formativa e a Educativa. Na Lógica Formativa “A materialidade conhecida é o ponto de partida: a realidade, suas contradições e potencialidades e o trabalho como desvendamento da condição humana”. E na Lógica Educativa, “A apropriação do instrumental e do conhecimento escolar, o acompanhamento do projeto educativo da escola e a auto-organização se articulam através de uma sistemática de estudo que vai para além do ensino”.

Baseando-se nessa premissa, algumas escolas do campo da região sudoeste do Paraná foram construindo seus processos de ensino e momentos de formação continuada, produzindo referências para outras escolas da região e do Estado. Nessa intenção, durante os anos de 2015 e 2016 algumas escolas do campo buscaram apoio da Universidade Estadual do Oeste do Paraná a fim de fortalecer suas ações voltadas para a Educação do Campo. (GHEDINI; BERTÉ, 2018).

Na Uniãoeste de Francisco Beltrão, evidenciou-se o projeto de extensão do Grupo de Pesquisa “Laboratório de representações, espaços, tempos e linguagens em experiências educativas – RETLEE” que realizou um projeto de formação continuada de professores/as, buscando promover a reflexão sobre as práticas diárias, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, os conteúdos do currículo, proporcionando uma intervenção qualitativa aos professores/as que são motivados/as a uma prática colaborativa de formação continuada. (RETLEE, 2018).

Foi com o apoio deste grupo de pesquisa, em parceria com a Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural – Assesoar, que se desenvolveu a formação continuada nas escolas do campo do município de Itapejara d’Oeste - PR, a qual foi o objeto desta pesquisa. Uma formação que teve início em meados de 2017, quando as escolas sentiram a necessidade de buscar um apoio para conter as constantes ameaças de fechamento. Este projeto de formação foi analisado de forma mais ampla no quarto capítulo.

Ainda se destacou o projeto de extensão da Refocar/Gefhemp, da Unioeste de Francisco Beltrão intitulado: “Processos de Rearticulação da Escola do Campo na modalidade da Educação do Campo” promovido pelo Grupo de Pesquisa Educação, Formação Humana e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP), que desenvolveu um trabalho de repensar, por meio de uma metodologia de planejamento coletivo interdisciplinar e instrumental metodológico, as práticas educativas diárias. Como resultado desse trabalho, em 2018 foi lançado o primeiro Caderno da Escola Pública do Campo, com a intenção de subsidiar as escolas e levantar reflexões sobre o trabalho diário dos/as professores/as. (GHEDINI; BERTÉ, 2018).

Envolvendo um conjunto de escolas do Sudoeste do Paraná, a “Rede de Formação de Educadores pelo fortalecimento das escolas públicas do campo: caminhos de conhecimento e resistência” (Refocar),¹³ desde o ano de 2015, realizou um trabalho de aproximação dos/as professores/as e articulação dos estudos e ações nas escolas públicas do campo da região. Contrapondo-se a um projeto governamental que não se preocupa com o campo, pois permite a efetivação de um sistema de contratação de professores por Processo Seletivo Simplificado (PSS) que gera uma constante troca de professores nas escolas menores, como as do campo por exemplo, dificultando a permanência e a criação de vínculos do educador com a escola e a comunidade a qual está inserida. (GHEDINI, 2016).

13. Para conhecer como se dá o trabalho na Refocar é possível consultar GHEDINI; BONAMIGO (2020); BORGES (2021); SANTOS (2021).

Enfrentando essa contradição, a Refocar buscou efetivar uma formação continuada de professores/as por meio de um Grupo de Estudo Permanente, reunindo professores/as de vários municípios da região de forma presencial e também por meio de uma plataforma online.¹⁴ “Dentro do processo de rearticulação das escolas na modalidade da educação do campo, um ponto fundamental é a formação na e pela prática, alicerçada nos pressupostos e teorias que orientam a educação do campo”. (GHEDINI, 2016, p. 313).

O histórico aqui apresentado, serviu de parâmetro e de base para uma maior compreensão da situação da Educação do Campo no Paraná e em especial na região Sudoeste. Certamente outras experiências foram construídas ao longo desses anos e que não foram elencadas neste momento, mas diante das bibliografias disponíveis, foi possível essa construção, que em outros momentos poderá ser ampliada. O importante desse resgate foi trazer para essa pesquisa uma base teórica e contextual da realidade vivida pela Educação do Campo no Estado do Paraná e no Brasil, para que nos próximos capítulos deste estudo, ao tratar de forma mais aprofundada a formação continuada de professores/as do campo, seja possível compreender o quanto ela se faz necessária.

Ao traçar esse histórico da Educação do Campo no Paraná e no Sudoeste, foi possível considerar que essa educação foi vencendo lutas diárias ao longo dessas últimas três décadas. Um processo construtivo que envolveu diferentes sujeitos, entidades, movimentos, que, estando articulados num mesmo objetivo, contribuíram para a garantia da existência da Modalidade e a novas possibilidades de lutas a partir dessa conquista.

Além disso, que enfrentaram muitos desafios, embates, resistências, provenientes de diferentes segmentos, isso porque o campo

14. A plataforma da Refocar pode ser acessada por meio do seguinte endereço eletrônico: <https://webcon.unioeste.br/portal/campus-francisco-beltrao/grupos-de-pesquisa-francisco-beltrao/formacao-continuada>.

brasileiro veio sendo negado historicamente. Em muitos momentos deixado de lado ou então sendo alvo de políticas públicas conservadoras que o excluem ou desejaram beneficiar-se dele, sugando suas esperanças. Mesmo assim, neste percurso histórico das últimas décadas foram sendo construídas inúmeras referências históricas, entre as principais no Paraná e no Sudoeste, foi possível citar o trabalho dos Movimentos Sociais Populares na busca por práticas efetivas de educação dos povos camponeses. Exemplos como o Projeto Vida na Roça, o curso de Pedagogia da Terra, a Licenciatura em Educação do Campo e de forma mais atual, o trabalho realizado pelos grupos de pesquisa RETLEE e GEFHEMP, ambos vinculados à Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, que desenvolvem pesquisas e acompanham formações continuadas de professores/as, além da Rede de Formação de Professores - REFOCAR, que já se faz presente em diversas escolas da região Sudoeste do Paraná.

Esse histórico reconstruído, evidenciou uma realidade específica quanto à formação continuada das escolas do campo, que não se mostrou muito diferente do âmbito estadual e federal. A maioria das experiências potencializadoras de formação, aquelas com um aspecto qualitativo para os estudantes do campo, surgiram da própria articulação das escolas, dos MSPdoC, e não se constituíram como políticas públicas com direito a investimentos provenientes dos órgãos governamentais. Aquelas que porventura foram criadas pelos governos, tanto estadual como federal, serviram-se de ações pontuais que perduraram por um período, não tendo continuidade na troca de administração.

Apontou-se a necessidade de investimento em formação de professores/as no Brasil, desde a formação inicial até a continuada, especialmente para os/as professores/as que atuam nas escolas que atendem uma especificidade de ensino, como é o caso das escolas do campo. A deficiência em formação ainda não foi superada no país, problema que afeta diretamente os estudantes e que é frequente desde o início da escolarização formal brasileira.

Dessa maneira, o próximo capítulo teve como objetivo apresentar alguns elementos históricos do município de Itapejara D'Oeste/PR e suas relações com a educação escolar, e ainda, trazer algumas das diferentes propostas de formação continuada de professores e professoras ofertadas às escolas públicas do campo do município pelo Departamento Municipal de Educação e/ou pela Secretaria Estadual de Educação - SEED, buscando analisar se existiu ou não uma formação específica para os/as professores e professoras do campo e que concepções teórico-metodológicas elas se orientaram. Ainda, o capítulo apontou algumas ações de fortalecimento desenvolvidas pelas escolas e a relação delas com a formação continuada.

CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO MUNICÍPIO DE ITAPEJARA D'OESTE

O terceiro capítulo desta pesquisa buscou apresentar o processo de formação continuada de professores e professoras existente no município de Itapejara D'Oeste - Paraná, nas últimas décadas. Considerando que o objetivo deste estudo foi analisar a formação continuada dos/as professores/as que atuam nas escolas do campo, e que no município existem duas escolas que atendem essa Modalidade de ensino, sendo uma municipal e outra estadual, a análise partiu da formação oferecidas pelo Departamento Municipal de Educação no caso dos/as professores/as da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e também da formação oferecida pela Secretaria de Estado da Educação - SEED, para os/as professores/as do Ensino Fundamental II.

A realização desta análise partiu de uma pesquisa bibliográfica para apontar alguns conceitos de formação continuada usados por alguns autores e além disso, uma pesquisa documental em arquivos do Departamento Municipal de Educação com a intenção de encontrar experiências em formação continuada voltadas para os professores e professoras da escola do campo. Quanto à demanda de professores/as da rede estadual, observou-se o site da Secretaria de Educação do Paraná, as resoluções e documentos que tratam da formação continuada, além das atas e documentos da escola e também as falas dos sujeitos envolvidos nesse processo.

O primeiro item deste capítulo apresentou de forma sucinta um histórico do município de Itapejara D'Oeste, buscando encontrar nele elementos da educação escolar, isso porque compreende-se que a realidade é fruto de múltiplas determinações que ao longo dos anos foi influenciando a construção dessa educação e ao olhar para o aspecto histórico foi possível encontrar relações e respostas do objeto

que se pesquisa. No segundo item evidenciou-se alguns processos de formação continuada existentes no município buscando encontrar neles a existência ou não de formação específicas para as escolas do campo. No terceiro item apresentou-se algumas ameaças de fechamento de turmas vivenciadas por uma das escolas pesquisadas e as ações de fortalecimento e enfrentamento de tal situação.

Os autores e autoras que colaboraram para o resgate histórico do Município de Itapejara D'Oeste foram: Serena e Camargo (1968), Maycot (2001) e Mazur (2016). Para a compreensão das relações entorno da formação continuada e do trabalho em sala de aula, apoiou-se em: Gatti; Barretto e André (2011), Charlot (2012; 2013), Nóvoa (1992), Arroyo (2003; 2013), Caldart (2015), Canário (2004), Candau (2007), Giroux (1997). Além dos(as) autores(as), para construção deste capítulo observou-se as Instruções, Diretrizes e Normativas do Estado do Paraná, relacionadas à Educação do Campo e formação continuada, os livros de Atas das Escolas do Campo de Itapejara D'Oeste/PR, o Plano Municipal de Educação e os Projetos Políticos Pedagógicos das duas escolas aqui analisadas.

3.1 O município de Itapejara D'Oeste e sua relação com a educação em geral e com a Educação do Campo

O município de Itapejara D'Oeste está localizado no Sudoeste do Estado do Paraná. Faz limites com os municípios de Francisco Beltrão, Pato Branco, Bom Sucesso do Sul, Verê, Coronel Vivida e São João. Conta com uma área de 253,854 Km². Foi criado pela “Lei 4859 de 28 de abril de 1964, sendo desmembrado de Pato Branco e Francisco Beltrão e instalado oficialmente em 14 de dezembro do mesmo ano [...]”. (MAYCOT, 2001, p. 20).

Imagem 1: Mapa de Itapejara D'Oeste e municípios limítrofes



Fonte: IPARDES (2022).

Dados do último Censo realizado em 2010 apontaram uma população de 10.531 habitantes e em 2021 uma população estimada de 12.220 habitantes. Na economia, predomina no meio rural a agricultura, pecuária, suinocultura, avicultura, produção leiteira. Na área urbana prevalece o comércio, a prestação de serviços e algumas indústrias. (IBGE, 2010). Quanto ao aspecto cultural, apesar de existir no município uma diversidade de etnias, crenças, estilos de vida, o que predomina é uma população de descendentes de europeus, especialmente italianos, alemães, poloneses que seguem o cristianismo e a religião católica como base dominante.

Os primeiros povoadores da região chegaram por volta de 1937, provenientes dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A busca pelo desenvolvimento do lugarejo se fez presente na vida desses pioneiros. Apesar de todas as dificuldades encontradas a união do povo contribuiu para

que o simples vilarejo de “Chá da Gralha”¹⁵ se tornasse futuramente a cidade de Itapejara D’Oeste, nome originário da língua tupi, que significa pedregulho ou caminho das pedras, que eram abundantes na região. (MAYCOT, 2001).

Uma das preocupações centrais desses pioneiros foi com a educação escolar de seus filhos e, por isso, a necessidade de escola se fez presente já nos primeiros anos em que estavam no lugarejo. A construção de um local para que pudessem estudar veio antes de qualquer outra coisa e surgiu a partir da movimentação dos habitantes locais, a partir da sua organização. O que cabe salientar que no município de Itapejara D’Oeste, a união por um bem comum, o movimento coletivo das pessoas foi uma característica que se originou desde os primeiros moradores. (MAYCOT, 2001; SERENA; CAMARGO, 1968).

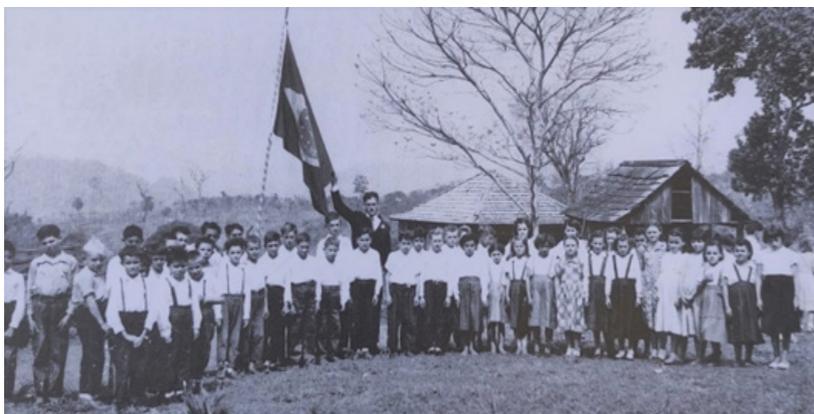
“Em 1949, sentindo a necessidade de atender a pequena demanda da população carente por uma verdadeira formação escolar, que até então era inexistente, um grupo de pessoas se uniram e decidiram pela criação de uma sociedade escolar”. (MAYCOT, 2001, p. 16). A escola, portanto, surgiu antes do município ser criado oficialmente, o que demonstrou ser a educação um fator preponderante para essas populações, um sonho, como afirmou Édina Maycot em seu livro “Caminhos da história itapejareense” (2001, p. 16). “Para a efetivação de tal sonho foi construída uma casa de madeira lascada destinada à escola [...] um ano após sua fundação essa funcionou com 45 alunos devidamente matriculados [...]”.

Depois da escola, outras construções foram realizadas como: o primeiro estabelecimento comercial no ano de 1950, a primeira capela em 1952, o primeiro hospital, como área de lazer foi criado em 1954 uma associação recreativa chamada Esporte Clube Itapejara, ocorreu também a elevação da vila a categoria de Distrito em 30 de dezembro de 1961, e finalmente tornando-se município em 1964. (MAYCOT, 2001).

15. Chá da Gralha estava relacionado ao nome de uma das comunidades onde o povoamento se iniciou, foi, portanto, o primeiro nome oficial da vila que futuramente se tornaria o município de Itapejara D’Oeste. (MAYCOT, 2001).

Nesse período, muitos/as professores/as usavam a sua própria casa para ensinar as crianças (MAIA, 1982). Em Itapejara D'Oeste não foi diferente. Na foto abaixo, é possível observar um dos primeiros professores do município, o professor Ermindo Coco, juntamente com seus alunos em um dia de comemoração ao dia da Independência do Brasil em 1959. Ao fundo da foto vê-se a casa do professor que era também a escola.

Imagem 2: Professor Ermindo Coco e seus alunos em 1959, Itapejara D'Oeste/PR.



Fonte: Reprodução do I Calendário do Pioneiro, Prefeitura de Itapejara D'Oeste, 2008.

Por essa foto percebeu-se o quando a educação ficou sob a responsabilidade dos próprios moradores da comunidade. Ao dispor da sua própria casa para lecionar suas aulas, o professor contribuiu para que iniciasse uma formação escolar na comunidade, formação essa que não foi proveniente de órgãos competentes, mas sim de uma iniciativa comunitária daqueles que mais sentiam essa necessidade.

Foi possível perceber que a quantidade de crianças que o professor Ermindo atendia não era pequena. Na imagem aparecem mais de quarenta crianças vestidas de forma parecida, posicionados para tirar a fotografia em uma data comemorativa. Observou-se também que houve uma separação entre os meninos e as meninas. De um lado da foto estão os meninos e do outro lado as meninas e o professor ao centro, segurando a Bandeira Nacional. O posicionamento do professor ao centro remeteu à ideia de destaque para sua pessoa, demonstrando o importante trabalho que o mesmo estava realizando na educação daquelas crianças.

Oferecer a sua própria casa para servir de escola para todas essas crianças era atender de forma emergencial uma carência sentida pela população. Como não havia, espaços públicos destinados a escola para suprir toda demanda, os estudantes eram convidados a frequentar as casas dos/as professores/as, que se disponibilizavam a ensinar, dividindo seu espaço e seu tempo de atividades particulares com a educação dessas crianças.

No mesmo ano em que se tornou município, Itapejara D'Oeste recebeu o Padre Narciso Zanatta, que muito colaborou para o crescimento, bem como para realização de obras de cunho religioso, educacional e social. (MAYCOT, 2001). Um dos eventos que se tornou tradição no município naquela época foi a “Semana Ruralista”, promovida pelo Padre Zanata que tinha o objetivo de “[...] levar ao homem do campo o apoio pelo seu trabalho e dar-lhes melhores conhecimentos através de palestras e reuniões [...]”. (SERENA; CAMARGO, 1968, s/p).

Também por incentivo do Padre Zanata, que juntamente com a comunidade local, perceberam a necessidade de investir na educação do novo município, em 1965, foi construído: “A gigantesca obra [...] erguida com o suor, sacrifício e doação exclusiva do povo. O novo Ginásio foi aprovado com a denominação de Ginásio Agrícola de Itapejara D'Oeste”. (SERENA; CAMARGO, 1968, s/p). Por estar o Pe. Zanata muito ocupado com as questões da Paróquia, este pediu aos Irmãos Maristas para que

assumissem a direção do Ginásio Agrícola. (HISTÓRICO MARISTA EM ITAPEJARA D'OESTE, 2018).

Em 6 de fevereiro de 1967, o Ginásio Agrícola foi entregue à Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC) - Província Marista de São Paulo-Paraná, que passaria a administrá-lo com uso fruto *ad perpetuum* do terreno e prédio, uma vez que o imóvel, propriedade da Mitra Diocesana de Palmas, foi pela mesma cedido aos Irmãos Maristas para tal finalidade”. (HISTÓRICO MARISTA EM ITAPEJARA D' OESTE, 2018, p. 8).

Os Irmãos Maristas chegaram na cidade no dia 05 de fevereiro de 1968 e no dia seguinte foi oficialmente entregue o Ginásio, o qual fazia parte da “Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos”. Para essa entrega, vieram cinco irmãos maristas, mas apenas dois ficaram trabalhando na cidade, os irmãos Beno Tomasoni e Josafat Kmita. Estes enfrentaram inúmeras dificuldades nesse início, mas com o apoio da população e do pároco Pe. Zanata, tudo foi se encaminhando. Nos dias 18, 19 e 20 de fevereiro de 1968 ocorreram as “[...] matrículas no Ginásio - 2ª séries: 4 turmas, 149 alunos. Alfabetização: 60 alunos”. (HISTÓRICO MARISTA EM ITAPEJARA D'OESTE, 2018, p. 3).

Em 30 de setembro de 1969, por meio do Decreto nº 17.781, o Ginásio Agrícola passou a ser um Ginásio Estadual, em que “[...] a direção e a orientação pedagógica ficariam em regime conveniado entre o Estado e a ABEC (Irmãos Maristas). O estabelecimento recebeu o nome de Ginásio Estadual de Itapejara D'Oeste”. E “Pelo Decreto Estadual nº 20.843, de 17 de agosto de 1970, o estabelecimento passou a chamar-se Ginásio Estadual Irmão Isidoro Dumont [...]”. (HISTÓRICO MARISTA EM ITAPEJARA D'OESTE, 2018, p. 9-10).

A relação dos Irmãos Maristas com o município de Itapejara D'Oeste foi bastante próxima, especialmente na área da educação. Desde

sua fundação, até o ano de 2021¹⁶ sempre houve uma colaboração intensa dos irmãos no setor educacional. Em depoimento alusivo aos 50 anos da presença marista em Itapejara D'Oeste, o Irmão Dario Bortolini afirmou que o apoio dos irmãos maristas foi fundamental para que os/as professores/as do município conseguissem uma formação acadêmica de nível superior.

No início das décadas de 1970 e 1980, o governo começou a exigir de todos os professores o título acadêmico obtido numa faculdade. Mas onde e como obtê-lo? A alternativa era a Faculdade de Palmas. Para lá se dirigiam muitos professores do Ir. Isidoro em todos os fins de semana. Os Irmãos os substituíam nas salas de aula e, assim, os alunos não eram prejudicados. Além disso, os professores eram incentivados a obter o título universitário. E assim aconteceu. Foi um grande tento educacional, graças à solidariedade e à entreatura dos Irmãos. (HISTÓRICO MARISTA EM ITAPEJARA D'OESTE, 2018, p. 32).

Ao observar a fala do Irmão Dario, notou-se que a exigência de uma formação em nível superior aos professores/as veio sem nenhum apoio por parte do governo. Cabia aos professores/as dar conta de realizar essa formação sem prejuízo aos estudantes. Uma formação superior nessa época, para quem residia em Itapejara D'Oeste, o mais próximo era no município de Palmas, uma distância de aproximadamente 120 quilômetros. Por conta disso, era necessário a ajuda dos irmãos para atender aos alunos na ausência dos/as professores/as, enquanto deslocavam-se para seus estudos.

Nas décadas de 1980 e 1990, as movimentações em favor da educação continuaram, com o objetivo de atender as demandas de estudantes que ansiavam por uma formação escolar e também pela

16. No dia 20 de dezembro de 2021, os Irmãos Maristas encerraram as atividades no município de Itapejara D'Oeste.

continuidade dos estudos daqueles que já a frequentavam. Novas escolas foram sendo erguidas, tanto na área urbana como na área rural para atender as séries iniciais, de 5ª a 8ª série, bem como o antigo segundo grau.

Ao longo de sua história, o município de Itapejara D'Oeste já chegou a ter 44 escolas situadas no campo (MAZUR, 2016). A grande parte delas “[...] limitadas à oferta dos anos iniciais o Ensino Fundamental, eram multisseriadas, em sua maioria com um único professor e leigo/a, marcadas por múltiplas carências e altos índices de evasão e repetência”. (MAZUR, 2016, p. 96). Com o passar dos anos, a diminuição da população do campo em decorrência muitas vezes da expropriação das terras pela agricultura convencional, fez com que o número de estudantes reduzisse drasticamente. Devido à falta de políticas públicas consequentes para dar conta dessa nova realidade, houve o fechamento de muitas escolas. Atualmente, restam apenas duas e compartilham o mesmo prédio escolar. Estão situadas na comunidade de Barra Grande e são elas: a Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, objetos desta pesquisa.

Um dos fatores que colaborou para esse fechamento expressivo de escolas foi a prática da nucleação das escolas e o uso do transporte escolar para levar os estudantes de diferentes comunidades para uma escola nuclearizada. No ano de 1994, havia ainda no município 29 escolas no campo. Em 1995, reduziu para 24. Em 1996, a redução foi ainda maior, restaram apenas 8 escolas e no ano seguinte apenas 6 escolas permaneceram abertas no campo em Itapejara D'Oeste. (MAZUR, 2016).

Com o fechamento foram 251 estudantes que precisaram sair de suas comunidades e ir estudar em escolas mais distantes de suas casas. (MAZUR, 2016). Alguns remanejados para escolas da cidade, com características diferentes das escolas situadas no campo. E, infelizmente, a realidade dos fechamentos continuou, como dito, no momento apenas duas escolas permanecem e, constantemente, são ameaçadas de cessarem

as atividades devido ao número reduzido de estudantes. Mas, com muita luta e trabalho que realizam, permanecem firmes na comunidade.

Ao olhar para esse breve histórico de Itapejara D'Oeste, buscando encontrar nele características da educação escolar, foi possível considerar que o movimento das comunidades em busca dos seus direitos foi uma característica marcante do município de Itapejara D'Oeste, podendo ser observado nas ações para construção das primeiras escolas, uma nova sede da igreja, centro de saúde, pontes e rodovias, bem como na realização das festividades. Essa organização ocorreu de forma espontânea e informal, mas também por meio de associações e sindicatos, como por exemplo o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, fundado em 21 de fevereiro de 1970. (MAYCOT, 2001).

No próximo item deste estudo, buscou-se resgatar as experiências em formação continuada de professores/as existentes no município, uma vez que por meio do histórico evidenciou-se que a formação dos/as professores/as também foi um elemento deficitário nos primórdios da educação escolar, e que para alcançar tal formação foi necessário um esforço particular e também coletivo daqueles que trabalhavam com a educação das crianças. Pretendeu-se analisar o alcance e as possibilidades da formação continuada existente e ainda se ela foi específica ou não para os/as professores/as que atuavam nas escolas do campo do município tanto da rede municipal quanto da rede estadual.

3.2 A formação continuada de professores e professoras no município de Itapejara D'Oeste: alcances e possibilidades

Independente da área de atuação do ser humano, a formação continuada se faz necessária, precisa ser contínua e de qualidade. Em se tratando da educação, a busca por formação é ainda mais importante, na medida em que os agentes envolvidos tem a função de formar cidadãos críticos e capazes de interagir com o mundo em que vivem. Nas

palavras de Gatti, Barretto, André (2011, p. 138) “[...] sem o trabalho dos professores na educação básica não há como formar qualquer outra categoria de profissionais”.

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo idéias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais. (LOMBARDI, 2010, p. 26).

O trabalho do/a professor/a, dentro da perspectiva da educação escolar apresenta-se permeado de interferências provenientes do meio em que estão inseridos. São múltiplas as determinações que acabaram construindo a forma escolar existente atualmente. Entretanto, a escola não é estática, mesmo dentro de suas contradições, ela trabalha para a formação de sujeitos sociais concretos e busca sua emancipação. Segundo Charlot (2013, p. 102) “[...] o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea”.

Pensar a formação continuada dos/as professores/as da Educação do Campo, inserida dentro da totalidade social hegemônica pelo capital, mostra-se importante. Isso porque esta categoria ‘formação continuada’ foi construída historicamente por meio de lutas de diferentes sujeitos envolvidos nos movimentos sociais a partir de uma perspectiva de luta de classes. Além disso, por meio dela se compreende os processos formativos escolares e não-escolares e, justamente por isso, não pode ser vista isolada em si mesma, mas pertencente a uma realidade que está em constante movimento.

“O capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina. Constitui necessariamente o ponto de partida e o ponto de chegada e deve ser explicado [...]”. (MARX, 2003, p. 256). A efetivação da formação de professores/as ou em muitos momentos, a falta dela, é reflexo de múltiplos determinantes que historicamente se apresentaram no contexto das escolas públicas brasileiras, em especial, das escolas rurais e atualmente das escolas do campo. Nesse sentido, “[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte”. (MARTINS, 2010, p. 14).

Tradicionalmente, a formação continuada de professores/as das escolas públicas do Estado do Paraná foram e, em sua maioria, continuam sendo realizadas por meio de cursos presenciais ou *online*, palestras, seminários, congressos, que apresentam um tema, alguns textos para leitura e questionamentos que devem ser respondidos de forma escrita e apresentados para o grupo envolvido. Esse modelo de formação, raramente proporciona uma discussão mais aprofundada e que possibilite a contextualização com as problemáticas vivenciadas no dia a dia da escola.

Pesquisa realizada por Gatti, Barretto e André em 5 Secretarias Estaduais (Santa Catarina, Espírito Santo, Goiás, Ceará, Amazonas) e 10 Secretarias Municipais (Florianópolis/SC, Pelotas/RS, Jundiaí/SP, Taubaté/SP, Campo Grande/MS, Aparecida de Goiânia/GO, Sobral/CE, Caruaru/PE, Santarém/PA, Manaus/AM) em 2011, comprovaram o citado anteriormente. Nas palavras das autoras, “[...] pode-se dizer que, de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos”. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 198).

Nóvoa (1992, p. 25) afirmou que: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Em se tratando de

escolas situadas no campo, que atendem estudantes com singularidades específicas, essa reflexividade se mostrou desafiadora e, ao mesmo tempo, complexa diante das múltiplas contradições vivenciadas pelas escolas do campo.

Nas duas últimas décadas, as escolas do campo do município de Itapejara D' Oeste, pertencentes aos níveis municipal e estadual de educação, têm participado de formação continuada ofertada pelos gestores públicos. Essas formações foram pensadas para um público mais amplo, no caso da Secretaria Estadual de Educação - SEED, por exemplo. A maioria das formações são ofertadas e realizadas em todo Estado. As formações provenientes do Departamento Municipal de Educação são pensadas para todos os professores municipais.

Uma das propostas de formação oferecida pela SEED entre os anos de 2006 até 2009 foram os Grupos de Estudos aos sábados, “[...] uma modalidade de formação continuada descentralizada, que oportuniza a participação do profissional em encontros de estudos na sua área de atuação”. (PARANÁ, 2006b, p. 1). Para realização do grupo, era necessário um coordenador que poderia ser a chefia do Núcleo Regional de Educação ou alguém indicado por esta, e a exigência de no mínimo três e no máximo dez professores participantes em cada grupo. (PARANÁ, 2006b).

A intenção desses grupos de estudo era de possibilitar aos/as professores/as um momento de leituras, discussões e debates em torno das temáticas relacionadas à educação e também à Educação do Campo, para que pudessem de alguma forma, contribuir com os documentos, diretrizes, orientações, que estavam sendo elaboradas naquele período, especialmente pela Coordenação da Educação do Campo na SEED. Algumas das publicações realizadas foram os Cadernos Temáticos da Educação do Campo, que reuniram importantes publicações resultantes desses grupos de estudos. (PARANÁ, 2006; PARANÁ 2008; PARANÁ, 2009.).

Os conteúdos discutidos nos encontros eram variados, a avaliação escolar foi um dos temas trabalhados nos grupos de estudo, cada disciplina recebia textos escolhidos pela SEED e disponibilizados aos/as professores/as, após a leitura, a proposta era criar instrumentos de avaliação e postar em um portal da Secretaria de Educação. (PARANÁ, 2008c). O trabalho nos grupos de estudo, permitiu espaços de construção de identidades, valorizando propostas realizadas pelas escolas, que depois foram publicadas nos Cadernos Temáticos. Entretanto, foi uma ação que se desenvolveu por um período de tempo, durante um momento político específico.

Arroyo (2011, p. 76) destacou a importância de valorizar as identidades ao afirmar que “O professor, a professora também têm seu rosto, seu nome, sua história, sua diversidade de gênero, raça, idade, formação. Também eles são sujeitos em construção”. Nesse sentido é importante pensar dentro da formação continuada quem está fazendo parte dela? Quem são os/as professores/as? Quais suas histórias de vida? Quais suas relações, aproximações com a Educação do Campo? Como se dá a relação da sua prática com o saber produzido historicamente e com os saberes produzidos pelos educandos do campo.

Essa preocupação também foi expressa por Charlot (2012):

Há ainda pouca pesquisa sobre a questão da relação do professor com o saber. [...] a questão “*qual o sentido para um professor ir à escola a cada manhã?*” é importantíssima. Que sentido faz para o professor ensinar coisas, ajudar os estudantes a aprender? São questões importantes, que devem ser abordadas num programa de formação de professores. O que eu estou fazendo neste mundo?”. (CHARLOT, 2012, p. 126, grifos do autor).

“É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”.

(NÓVOA, 1992, p. 28). Com isso, na perspectiva apresentada pelos autores, a formação continuada deve permitir condições de reflexão dos saberes individuais e relacioná-los aos conceitos teóricos a fim de garantir uma prática que seja realmente educativa. Com isso, se mostra importante olhar para o todo e buscar nele a sua especificidade, a essência do objeto, a partir de uma análise ampla, considerando os diferentes sujeitos, as questões sociais, econômicas, legais, as quais são condicionantes de sua existência.

De acordo com a Instrução nº 002 de 2007, para este ano, as possibilidades de Grupos de Estudos foram ampliadas. Foram contempladas também algumas modalidades de ensino e temáticas específicas. A Educação do Campo apareceu dentro do cronograma como um dos temas que poderiam ser estudados pelos/as professores/as que optassem por participar deste Grupo de Estudos. Uma das atribuições dadas aos/as professores/as era a articulação entre a teoria e a prática pedagógica, colaborando para o compartilhamento e o registro de experiências significativas. (PARANÁ, 2007a).

As outras normativas não sofreram alterações. O cronograma seguia sendo aos sábados, com no mínimo três professores/as participando e no máximo dez. Os textos para o estudo eram enviados pela Secretaria de Educação. Basicamente, o estudo consistia na leitura prévia dos textos pelos participantes. Durante o encontro ocorria a discussão dos mesmos e a elaboração de uma sistematização do trabalho ao final de cada encontro. (PARANÁ, 2007a).

Essa generalidade pode ser observada, por exemplo, no ano de 2008, em que o tema abordado nos encontros dos grupos de estudo foi a avaliação escolar. A organização se deu da seguinte forma: no primeiro encontro eram escolhidos/as os/as coordenadores/as e realizado um momento de reflexão e discussão das ideias do texto daquela reunião, que já deveria ter sido lido previamente pelos participantes. Todos tratavam da avaliação escolar, mas cada grupo de estudo recebia os textos de

acordo com a sua disciplina. É possível observar pelo exemplo do grupo de estudos de matemática: “Os textos estão distribuídos em 6 encontros, os dois primeiros em textos gerais sobre avaliação, os três seguintes sobre avaliação em matemática e o último com leitura de documentos sobre avaliação na escola”. (PARANÁ, 2008c).

Além disso, era exigido dos/as professores/as que ao final de cada encontro produzissem três atividades avaliativas que contemplassem os diferentes instrumentos (questões objetivas e discursivas, relatório, seminário, produção de texto, pesquisa de campo, entre outros), e as mesmas deveriam ser postadas no portal dia a dia educação. (PARANÁ, 2008c). Portanto, essa metodologia de formação continuada, mostrou-se uniforme para todas as escolas. Mesmo que em um momento a discussão se voltava para a disciplina de atuação de determinado grupo, o tema central era o mesmo para todos. Não surgia da necessidade da escola, mas sim de algo bem abrangente.

No ano de 2009, a proposta dos Grupos de Estudos aos sábados continuou sendo ofertada aos/as professores/as da rede estadual. Porém, nesse período, exigiu-se a participação dos/as professores/as que estavam cursando o Programa de Desenvolvimento Educacional, conhecido como PDE. Para esses/as professores/as, a participação no Grupo de Estudos era parte da carga horária e atividades previstas no Plano de Formação Continuada do PDE. (PARANÁ, 2008b, 2009).

O PDE surgiu no Paraná em 2006, a partir do Governo de Roberto Requião (2003-2010). Este Programa foi fruto de uma reformulação nas diretrizes gerais da educação básica e da luta por maior valorização dos/as professores/as, tanto na questão financeira (plano de carreira), quanto em propostas de formação continuada. Essas demandas também foram abraçadas pela APP-sindicato e de certa forma também assumida pelo então governo estadual. (FARIAS, 2013).

De acordo com o Documento Síntese do PDE:

Por acreditarmos que um fator determinante para a compreensão e transformação do quadro das desigualdades sociais é a educação, em sua forma pedagógica, a um só tempo, crítica, realista e utópica, implementamos o PDE, criando novas condições de Formação Continuada em Rede, para que os saberes, produzidos historicamente e socialmente, por meio do estudo e da pesquisa, ganhem capilaridade em todas as escolas públicas de nosso Estado. (PARANÁ, 2007b, p. 7-8).

A preocupação em garantir uma formação qualitativa para os/as professores/as do Estado do Paraná ficou evidente no documento síntese do PDE, o que se mostrou positivo uma vez que a necessidade de qualificar a formação continuada oferecida aos/as professores/as já vinha sendo debatida em muitos eventos e publicações a respeito do tema. Combater a formação “clássica”, transmissiva, que costumeiramente permeia a formação continuada é de certa forma agir dentro da contradição, tentando superá-la.

Para Charlot (2013, p. 103), os/as professores/as vivenciam em seu cotidiano inúmeras contradições e elas são “[...] ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais de ensino a certa época”. Dessa forma, quando a formação continuada está alinhada com a superação dessas contradições, voltada para a realidade de cada escola e de cada professor, ela está no caminho da superação do modelo clássico e tornando-se potencializadora de aprendizagem. Entretanto, quando muito generalizada, pensada para um público amplo, sem levar em conta as especificidades, reproduzem o modelo clássico que há muito tempo vem sendo utilizado.

O PDE, oferecido aos/as professores/as do Estado do Paraná, partiu dos seguintes pressupostos:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (PARANÁ, 2007b, p. 12-13).

Com uma proposta de reverter o quadro dos tradicionais formatos de formação continuada, o PDE surgiu com uma carga horária aumentada em relação aos outros cursos de formação existentes no Estado, uma parceria com as Universidades Estaduais a fim de propor um retorno às atividades acadêmicas e uma possibilidade de intervenção na realidade escolar. O Plano de Trabalho esteve organizado a partir de três eixos: “[...] a proposta de estudo, a elaboração de material(is) didático(s) e a coordenação de Grupo(s) de Trabalho em Rede”. (PARANÁ, 2007b, p. 14).

Os Grupos de Trabalho em Rede basicamente definiam-se por uma atividade de formação envolvendo o/a professor/a que estava cursando o PDE com os/as demais professores/as da sua área, inscritos no curso GTR. A partir de encontros virtuais, eram discutidas as atividades realizadas pelo/a professor/a PDE, chamado/a aqui de professor/a tutor/a, com os/as professores cursistas, efetivando assim um processo de formação continuada. Cada GTR

poderia reunir no máximo trinta e sete professores de todo o Estado e a carga horária era de sessenta horas de curso. (PARANÁ, 2007c).

Apesar de o PDE ter como pressuposto uma formação aprofundada na prática docente e nas reais necessidades do/a professor/a (FARIAS, 2013), o número de vagas ofertadas e o processo de seleção dos/as professores/as não constituíram uma formação totalmente qualitativa e potencializadora para melhorar o trabalho do coletivo escolar. Por se tratar de uma formação que possibilitava o alcance a um nível superior no Plano de Carreira, só era permitido inscrever-se no PDE, os/as professores/as que estavam no estágio final do segundo nível da tabela de vencimentos do Estado. Segundo Farias (2013, p. 74): “Essa questão mostrou-se contraditória, porque a classe docente beneficiada com o PDE/PR, pouco tempo depois, aposentava-se”.

Nesse período histórico é possível afirmar que o PDE foi a principal política pública de formação continuada da SEED. Porém, de 2017 até 2021, devido as mudanças na conjuntura política do Estado, não foram ofertadas novas vagas para realização do curso completo, apenas editais para professores/as que estivessem no nível II da classe 11 e possuíssem titulação obtida em curso de pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado, Doutorado ou Pós-Doutorado) para assim realizarem o aproveitamento de estudos. Para o ano de 2022, o edital nº 32/2022 retomou a possibilidade de realização do PDE para professores/as que se encontravam no nível e classe estabelecidos, estando em sua fase de inscrições no momento desta escrita.

No Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, apenas duas professoras realizaram o curso PDE. Tal realidade torna ainda mais evidente a carência histórica na formação continuada das escolas do campo, uma vez que são poucos os/as professores/as que conseguem fixar seu padrão (concurso) nessas escolas devido ao número de turmas ser reduzido e, conseqüentemente, o número de aulas não alcança o necessário para a fixação do padrão.

Além disso, o fato de envolver os/as professores/as que já estavam a mais tempo na rede estadual de ensino fez com que houvesse um processo de exclusão da maioria da classe. Os critérios de seleção excluía aqueles que estavam no início da carreira e todos os contratados em regime especial de trabalho (PSS), independente do tempo que estavam atuando. Dessa forma, avaliou-se o PDE como uma formação continuada inovadora por permitir o afastamento para estudos, por preocupar-se com a prática docente vinculada aos conteúdos científicos e o contato com um nível superior de ensino. Entretanto, apresentou muitos limites, especialmente quanto ao estudo coletivo das realidades escolares, já que era uma formação muito individualizada do/a professor/a com uma turma específica, um número de vagas bastante limitado, não atendendo toda a demanda existente e também a falta de continuidade da formação. (LAZAROTO, 2021; FARIAS, 2013).

Para Caldart (2015, p. 120), “[...] não haverá mudanças significativas na escola enquanto cada educador trabalhar sozinho e por sua própria conta”. Ou seja, a formação realizada no PDE exigia muito dos/as professores/as um trabalho individualizado: criar um projeto próprio, refletir sobre ele a partir dos momentos de estudo, coordenar um Grupo de Trabalho em Rede – GTR onde inscreviam-se professores/as de diferentes escolas do Estado, o que não formava uma unidade pensando a sua escola, mas sim um grupo de estudos que refletia a própria prática desconectada de uma escola específica.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 27):

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a

emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A Educação do Campo inerente à vida dos trabalhadores do campo, as suas vivências, apresenta-se como uma Modalidade e precisa garantir que ela seja efetivamente aplicada nas escolas, no ensino, no dia a dia desses educandos. “A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana”. (ARROYO, 2011, p.77-78). A escola, portanto, não é a única a formar o ser humano, ela, articulada às outras instituições (família, estado, igreja...), contribuindo para essa formação, o que justifica a sua relevância social.

Algumas experiências que fugiram desse modelo clássico de formação de professores/as, foram sendo realizadas nos últimos tempos em diferentes escolas. Segundo as palavras de Candau (2007, p. 145), essas pesquisas buscam criar uma nova percepção de formação continuada, tendo como ponto de partida: “[...] o lócus da formação continuada de professores é a própria escola, não a universidade [...]”; que “[...] todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente [...]”; e ainda, “[...] ter em mente que os profissionais estão em etapas diferentes da carreira do magistério”.

Dessa maneira, Nóvoa (1992, p. 28) apontou que:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

Inserida nessa perspectiva de formação coletiva que se deram as discussões a respeito das formações específicas das escolas do campo. Uma escola que desde a sua gênese nunca trabalhou de forma isolada, mas sempre pensando no outro, no espaço amplo, além da escola, envolvendo todos aqueles que de alguma forma fazem parte desse meio. Dessa forma, a formação continuada ofertada aos/as professores/as, precisa seguir nessa mesma direção, para que não se perca a essência da Educação do Campo.

Arroyo (2013, p. 359), ao analisar a formação de educadores do campo, apontou para a necessidade de “[...] superação da formação de um protótipo único, genérico de docente-educador para a educação básica”. O autor apresentou ainda que no Brasil, durante os anos em que predominou o “ruralismo pedagógico”, surgiram algumas iniciativas de formação para as especificidades das escolas situadas do meio rural, entretanto, a generalização na formação superou a proposta de formação específica e a diversidade dos alunos não foi considerada. (ARROYO, 2013).

As escolas do campo, situadas dentro da territorialidade rural, na maioria das vezes, receberam os mesmos textos e cronogramas que as escolas urbanas, discutiram as mesmas temáticas e produziram as mesmas atividades, esquecendo em partes seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e sua finalidade, na medida em que acompanharam uma formação continuada generalizada, engessada e proposta de cima para baixo.

De acordo com Canário (2004, p. 78):

O projeto educativo de escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas, se configuram como o eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores. É, portanto, num quadro mais global, batizado pelo projeto educativo de escola, que deve ser pensado e concretizado o plano de formação.

Nesse documento orientador da escola estão contidas as informações a respeito da identificação da instituição de ensino, aspectos históricos, estruturais, pedagógicos, o perfil da comunidade escolar, as ações didático pedagógicas, as concepções seguidas pela escola, as práticas avaliativas, os Planos de Trabalho Docentes. Ou seja, o Projeto Político Pedagógico apresenta informações relevantes que podem servir como um direcionamento para os momentos de formação continuada de professores/as.

O PPP do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes apontou no item 3.7, referente à formação continuada dos/as professores/as que:

[...] os profissionais desta instituição de ensino participam das formações oficiais da mantenedora: Semana Pedagógica, Formação em Ação, PDE, Equipe Multidisciplinar, Grupo de Trabalho em Rede (GTR), ProFuncionário, Brigada Escolar. Participam também de reuniões pedagógicas previstas em calendário escolar da instituição de ensino, organizadas pela equipe pedagógica e gestora. (ITAPEJARA D'OESTE, 2017, p. 40).

Ainda, no mesmo documento, afirmou-se que na medida do possível [...] a instituição escolar tem buscado propiciar a participação de seus profissionais em formações específicas sobre a Educação do Campo sejam elas promovidas pela mantenedora ou promovidas por outras instituições reconhecidas do meio acadêmico [...]. (ITAPEJARA D'OESTE, 2017, p. 40). Pode-se considerar a partir dessa afirmação que a maioria das formações oficiais da mantenedora, neste caso a SEED, não trouxeram a temática do campo, foram formações generalizadas para toda a rede, fazendo-se necessário a busca por outras instituições que pudessem atender tal necessidade.

Costumeiramente se “[...] privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar

para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo”. (ARROYO, 2013, p. 359). Essa não foi a única dificuldade enfrentada pelas escolas do campo, mas é assunto que merece atenção dos/as pesquisadores/as na busca de uma superação dessa contradição.

Outros estudos científicos também reafirmaram a necessidade de mudanças na formação de professores/as, proporcionando uma atenção especial a realidade das escolas e dos professores/as. Barros (2008, p. 74), constatou a “[...] importância de introduzir nos programas de formação docente a análise do trabalho real desenvolvido, que se forja nas complexas redes do dia-a-dia da escola [...]”. Nóvoa (1992, p. 29), por sua vez, afirmou que: “O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos”. Mais uma vez, Barros (2008, p. 79) reforçou que: “Cada escola, cada sala de aula, cada grupo de alunos/as, e de educadores, fazem história e, dessa forma, o patrimônio cultural presente não pode ser desconsiderado sob pena de mutilar a atividade docente”.

Professores e professoras que atuam na Educação do Campo, constituem uma história de lutas juntamente com os movimentos sociais que defendem essa educação, essa defesa é histórica e precisa ser registrada, lembrada por todos e não só isso, ela precisa fazer parte dos currículos de formação de docentes e dos educandos do campo. (ARROYO, 2020b). Compreender a história e valorizá-la é essencial para seguir os estudos e atuações nas escolas do campo.

Outra proposta de formação continuada que veio sendo ofertada nas últimas décadas pela SEED são as Equipes Multidisciplinares. Consistiram em um grupo de trabalho que reuniu professores/as, pedagogos/as, alunos/as e comunidade escolar, a fim de “[...] tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena”. (PARANÁ, 2010d, p. 1). A Equipe escolar devia elaborar um Plano de Ação que fizesse parte

do Projeto Político Pedagógico da escola e do Regimento Escolar, que tivesse ações de enfrentamento ao racismo, preconceito e discriminação dentro do ambiente escolar. (PARANÁ, 2010d).

Mais uma vez, para a criação desta Equipe era necessário um número específico de professores/as o que, para a realidade das escolas do campo, tornou-se um pouco mais difícil pelo número reduzido de profissionais. O material discutido durante os encontros já vinha estabelecido pela SEED e a manutenção da equipe exigiu uma demanda de documentos e planilhas que deviam ser preenchidas em um sistema *on line*, o que acabava tomando bastante tempo dos participantes.

Dentre os conteúdos estudados nos encontros estavam textos e vídeos relacionados ao combate do preconceito racial, envolvendo a temática das populações afro-brasileiras e indígenas. Alguns exemplos: “Diálogos e reflexões para práticas pedagógicas efetivas na educação das relações étnico-raciais”; “Currículo: reconhecimento e valorização étnico-racial”; “A beleza, a riqueza e a resistência dos povos africanos, afrobrasileiros e indígenas”; “Currículo, Mídia e Relações Étnico-Raciais: desnaturalizar representações naturalizadas” (PARANÁ, 2018b).

Desde 2020, a Secretaria de Educação ofereceu também uma formação totalmente *online* conhecida como “Formadores em Ação”, com uma duração de 40 horas por trimestre, em que os/as formadores/as são os/as próprios/as professores/as da rede estadual, escolhidos/as por meio de um processo de seleção e os temas trabalhados variam entre metodologias ativas, observação de sala de aula, avaliação, componentes curriculares, recursos digitais, projeto de vida, entre outros. (PARANÁ, 2022).

Além dessas formações já citadas, a Secretaria de Educação promoveu durante todos os anos letivos, as Semanas Pedagógicas que ocorreram no início e na metade do ano e dias de Estudo e Planejamento, que geralmente aconteceram aos sábados, em datas estipuladas no calendário escolar. Essas formações também foram pensadas pela Secretaria e tratavam de assuntos pontuais em forma de textos para

discussão e atividades a serem respondidas e enviadas em forma de relatório para a SEED.

Pesquisa realizada por Outeiro (2015), que analisou “O processo de implementação da Educação do Campo nas escolas do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco: limites, desafios e possibilidades”, constatou, a partir das entrevistas realizadas com diferentes profissionais, sendo um deles o responsável pela coordenação da Educação do Campo no NRE, que “[...] não há uma prática diferenciada na formação dos professores que atendam escolas do campo e cidade [...]”. (OUTEIRO, 2015, p. 80).

Essa constatação também foi confirmada na resposta dos/as professores/as entrevistados/as, que disseram que a formação continuada é “[...] a mesma, igual em todas as escolas [...]”. (OUTEIRO, 2015, p. 88). A pesquisa demonstrou que, na realidade do Estado do Paraná, apesar de uma legislação já constituída (PARANÁ, 2006), ainda é o/a próprio/a professor/a que deve, por sua vontade, fazer as adaptações necessárias nos momentos de formação continuada e que “[...] há carência no interesse dos governantes em estabelecer critérios que concretizem formação específica para trabalhar com e nas escolas do campo”. (OUTEIRO, 2015, p. 79).

Diante do exposto, foi possível considerar que as principais políticas públicas em formação continuada oferecidas aos/as professores/as das escolas públicas estaduais de Itapejara D’Oeste, ao longo das últimas décadas, foram os Grupos de Estudos aos sábados (2006 a 2009), PDE (desde 2006 com uma interrupção em 2017 e retorno em 2022), Equipes Multidisciplinares (desde 2010 ainda em vigor), Formadores em Ação (desde 2020) e as Semanas Pedagógicas e dias de Estudo e Planejamento. Essas políticas apresentaram-se como propostas gerais, sem contemplar a especificidade da escola do campo, atenderam em certa medida a necessidade da formação contínua dos/as professores/as, mas limitaram-se quanto ao estudo e implementação da Modalidade da Educação do Campo na escola.

No âmbito municipal, a maioria das formações continuadas ofertadas às professoras da Escola Valentim Biazussi, foram organizadas pelo Departamento Municipal de Educação. Com a aprovação do Plano Municipal de Educação, por meio da Lei nº 1.588 de 24 de junho de 2015, houve algumas metas a serem atingidas em relação à formação continuada. Estratégias como o incentivo à formação específica em nível superior, pós-graduação *latu sensu* e *scripto sensu* fizeram parte deste plano.

Outras estratégias que estavam relacionadas a meta nacional de garantir formação continuada aos/as professores/as e demais profissionais da educação básica foram:

Buscar parcerias com instituições federais e estaduais para oferecer cursos de formação continuada para todos os profissionais da Educação Básica [...], tanto na questão financeira, com bolsa para os participantes, quanto no acompanhamento da prática pedagógica;
Consolidar em nível de município políticas públicas de formação continuada permanente em todas as modalidades de ensino ofertadas na rede municipal. (ITAPEJARA D'OESTE, 2015, p. 17).

O Plano apresentou várias estratégias pensadas para fomentar a formação continuada, inclusive a possibilidade de convênios com Instituições de Ensino Superior, parcerias com municípios próximos para formar tutores/as que atuem na formação continuada e ainda a criação de políticas públicas que garantam que esses processos formativos realmente aconteçam. (ITAPEJARA D'OESTE, 2015).

Quanto a especificidade da Educação do Campo, o Plano apresentou como estratégia:

Incentivar e buscar parcerias junto ao MEC para a realização de programas específicos para a formação de profissionais da Educação do Campo que garanta a valorização da cultura existente nessas comunidades escolares, oferecendo possibilidades iguais aos estudantes das escolas urbanas. (ITAPEJARA D'OESTE, 2015, p. 16).

O fato de a Educação do Campo estar contemplada no Plano Municipal de Educação mostrou-se um ponto bem positivo, mesmo que a rede municipal possua apenas uma escola que atenda essa Modalidade. Os estudantes do campo, os/as professores/as e toda a comunidade escolar merecem esse atendimento, uma vez que são municípios e necessitam de tal apoio por parte dos órgãos competentes. A busca por parcerias é uma boa possibilidade de efetivação das formações. Geralmente, as Universidades já possuem em seus programas alguns projetos de extensão que podem suprir essa carência existente em municípios pequenos como é o caso de Itapejara D' Oeste.

Ao ser questionada sobre a especificidade da Educação do Campo nas formações continuadas que tem participado, uma das professoras entrevistadas afirmou que não participou de formações específicas,

Pra escola do campo a não ser a nossa ali com a Unioeste e Assesoar não. Lá em Itapejara não. É mais ligada assim a aprendizagem sabe, tipo educação infantil, alguém que venha trazer atividades lúdicas, como trabalhar na Educação Infantil de forma mais [...] lúdica, fugir um pouco do papel sabe, já tivemos formações assim, é, mais ligada a alfabetização, a aprendizagem mesmo.¹⁷ (PROFESSORA 1, 2022).¹⁸

17. Para destacar no texto a fala dos sujeitos entrevistados, optou-se por usar o itálico, diferenciando assim das outras referências utilizadas.

18. Foram entrevistadas professoras, pedagoga, diretora e representantes das instituições parceiras (Unioeste e Assesoar), para evitar a identificação dos mesmos, uma vez que são escolas com número reduzido de profissionais, optou-se por utilizar apenas “professora e/ou professor”.

A partir da fala da professora pôde-se identificar que as formações realizadas até o ano de 2017 não trataram da temática e não aconteceram no chão da escola. As professoras são convidadas a participar das formações que ocorrem na cidade e o tema trabalhado sempre é relacionado às crianças, questões de aprendizagem no geral. E o local onde ocorrem “*Geralmente na Casa da Cultura, no Departamento, as vezes no Cesmar, já aconteceram algumas, mas geralmente ali no espaço da Casa da Cultura*”.¹⁹ (PROFESSORA 1, 2022).

Da mesma forma, percebeu-se o exposto na fala de outra professora da escola em relação ao que foi discutido nas formações: “*São sempre a criança né, em torno delas, sempre a aprendizagem, o desenvolvimento intelectual, tudo essas coisas*”.²⁰ (PROFESSORA 2, 2022). Quando questionada sobre a especificidade da Educação do Campo a mesma professora respondeu que uma vez participou de um curso chamado “Escola Ativa”

[...] a gente fez até um papel, não sei mais agora como que tá, [...] mas uma vez a gente fez Escola Ativa pra nunca fechar, tivesse um aluno como ela era Escola Ativa não ia fechar, [...] a gente recebeu livros, jogos, foi bem legal, fizemos várias formações e daí sempre uma luta pra não fechar a escola né. (PROFESSORA 2, 2022).

O Programa Escola Ativa foi implementado pelo Governo Federal em 1997, por meio de recursos do Banco Mundial e do Ministério da Educação (MEC) que criou o Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola) para administrar as verbas. O Programa Escola Ativa era voltado para melhorar a aprendizagem das escolas multisseriadas rurais, formando professores/as, inspirado na prosta “Escuela Nueva/ Escuela Ativa” colombiano. (RIBEIRO, 2011).

19. Entrevista realizada em 19/05/2022.

20. Entrevista realizada em 19/05/2022.

Castro e Ribeiro (2014) apontaram que as salas multisseriadas foram e ainda são pouco ou nada tratadas nos cursos de formação inicial de professores/as, o que reforça a importância de formação continuada que trabalhe essa especificidade. Torna-se cada vez mais urgente que se crie formação continuada sólida que tenha como germe de tudo o ser humano, que compreenda as singularidades e que perceba o campo como produtor de conhecimento.

O município de Itapejara D'Oeste fez a adesão ao Programa Escola Ativa no ano de 2010. Como objetivo geral, tinha a intenção de:

Ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada para atender o aluno em sua comunidade, assegurando atendimento de qualidade e promovendo a participação dos pais nos aspectos pedagógicos e culturais, melhorando o atendimento e a qualidade do ensino nas escolas do campo. (ITAPEJARA D'OESTE, 2013, s/p).

A formação continuada ofertada pelo programa partia de encontros na capital do Estado com representantes de cada município. No caso de Itapejara D'Oeste, quem participava dessa etapa era a secretária de educação que, no retorno, atuava como multiplicadora, organizando os encontros de formação com os/as professores/as da escola. A formação era dividida em módulos, em que cada módulo era composto por 40 horas de curso, distribuídas em encontros semanais de oito horas cada um. Esses encontros aconteciam na própria escola ou em locais como a Biblioteca Cidadã Irmão Beno Tomazoni e dois deles ocorreram no Assentamento Missões. Os encontros aconteceram nos anos de 2012 e 2013. (ITAPEJARA D'OESTE, 2013, s/p).

Dentre os conteúdos abordados durante a formação estavam: a metodologia do programa Escola Ativa, concepções e fundamentos da Educação do Campo, gestão democrática, relação escola-comunidade, oficinas, confecção de materiais, troca de experiências, leituras e discussão

de textos, mutirões envolvendo a comunidade, visitas, palestras e outros. (ITAPEJARA D'OESTE, 2013, s/p).

Castro e Ribeiro (2014, p. 20) afirmaram que: “Um professor qualificado é capaz de ensinar utilizando métodos e técnicas eficazes no processo de aprendizagem dos educandos, mas não se limita a sua aplicação, ele busca compreender de modo competente a natureza, as causas e os efeitos da sua ação pedagógica”. Partindo desse pressuposto, a tarefa de ensinar não se refere a um ato mecânico, mas em um processo reflexivo que busca compreender, antes de qualquer ação, quais são as relações imbricadas e determinantes daquele estudante, daquela sala de aula, daquela escola...

Imagem 3: Multiplicadora e professoras em encontro realizado no dia 11/04/2012 na Escola Municipal Valentim Biazussi, Barra Grande, Itapejara D'Oeste/PR.



Fonte: Itapejara D'Oeste (2013).

A formação envolveu sete professoras que atuavam na escola do campo e mais quatro da rede municipal que não tinham vínculo direto com a escola. Durante a realização do módulo I, em momentos específicos, houve a participação de professoras de arte, para auxiliar na confecção de materiais e a contratação de uma professora para trabalhar com a “Oficina pedagógica de contação de histórias com teatro de fantoches”. (ITAPEJARA D’ OESTE, 2013).

No módulo II, além dos encontros na escola, as professoras cursistas participaram do “V Seminário e II Conferência Regional de Educação do Campo do Sudoeste do Paraná - Educação do Campo: aprendizados e perspectivas, ocorrida nos dias 28 e 29 de junho de 2012 no Assentamento Missões em Francisco Beltrão/PR.

Durante os dias do Seminário a programação contou com momentos de estudo, debate, oficinas de trabalho, intercâmbio de conhecimentos e aprendizados, mística, atividades culturais, formulação da Carta da Conferência Regional, objetivando compreender a trajetória da educação do campo, dar visibilidade às práticas educativas mediadoras de um outro modelo de desenvolvimento que assentam-se na política pública da Educação do Campo, desenvolver ações articuladas, reafirmando a concepção da Educação do Campo. (ITAPEJARA D’ OESTE, 2013, s/p).

Foi possível observar que a participação no Seminário contribuiu para que os/as professores/as pudessem ingressar de forma mais aprofundada nas concepções que a Modalidade da Educação do Campo defende. O contato com outras instituições que também defendiam uma escola do campo voltada para a sua realidade, favoreceu para uma “[...] mudança de postura diante dos processos educativos [...]” (ITAPEJARA D’OESTE, 2013, s/p). Ainda por meio do Seminário, os/as professores/as registraram alguns dizeres que favoreceram para o direcionamento do trabalho na escola, foram eles:

“A educação do campo é muito maior do que a escola, ela envolve a vida como um todo”. “Educação do campo semente que se torna planta pelo nosso cultivar”. (ITAPEJARA D’OESTE, 2013, s/p).

Imagem 4: Professoras do Programa Escola Ativa de Itapejara D’Oeste participando do V Seminário e II Conferência Regional de Educação do Campo do Sudoeste do Paraná em 2012.



Fonte: Itapejara D’Oeste (2013).

Na imagem foi possível perceber a presença de professores e professoras de escolas que se articulam aos MSP para garantir a efetivação da Educação do Campo como Política Pública em um momento de troca de experiências durante o V Seminário e II Conferência Regional de Educação do Campo do Sudoeste do Paraná, realizado no Assentamento Missões em Francisco Beltrão/PR, em 2012. A representação de cada um por meio das diferentes bandeiras erguidas mostrou essa união de forças e a diversidade de aprendizagens que um seminário pode proporcionar, aproximando ainda mais as professoras que participavam do Programa

Escola Ativa de Itapejara D'Oeste, com outras propostas da Educação do Campo em nível regional.

Os módulos III e IV ocorreram entre os meses de setembro a novembro de 2012, por meio dos quais foram trabalhados assuntos como: Regimento Escolar, gestão agroecológica nas escolas do campo, tecnologias na Educação do Campo e alfabetização e letramento, ocorreram oficinas de horta e jardinagem envolvendo alunos e pais. Para tal atividade foram convidados como parceiros os engenheiros da EMATER do município e técnicos do Departamento do Meio Ambiente. (ITAPEJARA D'OESTE, 2013).

Os módulos V e VI ocorreram no início do ano de 2013, trataram de temas e conteúdos diversos, como: gestão educacional no campo, Plano Nacional de Educação e financiamento da educação; tecnologias na Educação do Campo; o pensar e o fazer pedagógico em matemática; o espaço das artes nos anos iniciais e gestão da comunicação. Após os encontros de formação, como resultados e propostas concretas, foi possível pensar “[...] mudanças pedagógicas, curriculares e metodológicas na escola do campo [...] bem como a criação e atuação de comitês de Meio Ambiente, Cultural e de Recreação”. (ITAPEJARA D'OESTE, 2013).

Imagem 5: Alunos/as, pais e professores da Escola do Campo Valentim Biazussi em atividades de jardinagem após estudo dos módulos III e IV do Programa Escola Ativa



Fonte: Itapejara D'Oeste (2013).

As imagens demonstram o trabalho realizado pelos estudantes, pais e professores na organização do jardim da escola. Observou-se uma divisão de tarefas em que cada um assumiu uma responsabilidade no processo. Houve a reorganização do espaço com novas plantas, construção de canteiros para flores, vasos e cercas feitos com pedaços de taquara, ornamentação com pneus, garrafas pet, entre outros. O envolvimento da família nesse processo de aprendizagem prática das crianças potencializou momentos marcantes para suas caminhadas escolares.

Como resultados apontados durante as avaliações realizadas nas formações o programa se mostrou “plenamente satisfatório” considerando que favoreceu para a

Construção coletiva de conhecimentos e novas aprendizagens, mudança de postura diante dos processos educativos, interesse, participação e criatividade na confecção e construção de materiais. Melhora na elaboração e desenvolvimento dos conteúdos trabalhados e crescimento coletivo da equipe e embelezamento e reorganização do ambiente. (ITAPEJARA D’ OESTE 2013, s/p).

Apesar de ter uma avaliação bastante positiva por parte dos/as participantes, os/as mesmos/as também apontaram algumas dificuldades durante o processo como por exemplo: organização do horário de modo que assegurasse a participação de todos os/as professores/as bem como o atendimento dos estudantes durante o período de formação. Ainda, como sugestões os/as professores/as destacaram o “[...] assessoramento direto na unidade escolar” e a realização de visitas em outras escolas que fazem parte do programa a fim de trocarem experiências. (ITAPEJARA D’OESTE, 2013, s/p).

A presença *in loco* de formadores/as tornou-se importante para garantir uma formação sólida que conseguisse atender às demandas das escolas do campo, em especial, aquelas que possuíam salas de aula

multisseriadas. Outra necessidade foi perceber o/a professor/a como um “[...] sujeito autônomo, capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo. (CASTRO; RIBEIRO, 2014, p. 24).

Diante disso, o Programa Escola Ativa apresentou um passo importante na efetivação de formação continuada que atendesse uma especificidade. Apesar de voltado mais para as classes multisseriadas e não para a Educação do Campo em sua totalidade, conseguiu despertar uma singularidade na ação dos/as professores/as da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi, construindo novas relações, mudança de postura em relação ao processo educativo e um despertar criativo para as atividades desenvolvidas na escola.

Contudo, como visto na revisão bibliográfica, os estudos de Aragão (2011) e Barradas (2013) analisaram o programa Escola Ativa em suas dissertações, e, considerando as particularidades de cada estudo, no geral, concluíram que o programa apresentou muitas contradições entre a teoria e a prática, uma vez que o ensino tradicional, desconectado da realidade dos estudantes do campo, prevalecia em relação ao que a Educação do Campo de fato defende.

Estudos realizados por Gonçalves (2009), mediante os quais discutiu, em sua tese, o “Programa escola ativa: educação do campo e trabalho docente” apontou que, por mais que o Programa tenha tido alguns pontos positivos como a defesa da escola pública e gratuita para as comunidades rurais, e a melhoria da infraestrutura das escolas, ele apresentou muitos pontos negativos, especialmente uma “[...] relação vertical de poder que se repete em várias instâncias [...] sejam elas municipais, estaduais e federais, dificultando práticas democratizantes no espaço escolar”. (GONÇALVES, 2009, p. 141-142).

Ribeiro (2011) apontou que o Programa Escola Ativa implementado no Brasil, seguiu os parâmetros de um modelo de política

social vinculado ao modo de produção capitalista, onde a base do sistema concebe a separação entre campo e cidade, expropriação de terras e uma relação de trabalho que difere da defendida pelos movimentos sociais do campo, ou seja, o Programa se vinculava mais à educação rural do que à Educação do Campo.

Além disso, “[...] a organização do currículo das escolas, sejam urbanas ou rurais, estrutura-se de modo a contribuir para a manutenção do sistema produtor de mercadorias, em que o ser humano é também, uma mercadoria descartável e flexível [...]”. (RIBEIRO, 2011, p. 35). Segundo Gonçalves (2009), por se tratar de um programa em nível nacional, houve muitas reivindicações por parte do “Movimento Por Uma Educação do Campo” para que este estivesse alinhado às concepções que a Modalidade defende. Entretanto, as reformulações feitas não atenderam essa proposta e sim a “vieses urbanocêntricos”, um programa abrangente definido de forma centralizada.

Dessa forma, foi possível considerar a existência de uma formação continuada que foi realizada na escola Valentim Biazussi com algumas características da Educação do Campo. Entretanto, foi uma ação pontual que ocorreu em um período determinado (2012-2013), não havendo a continuidade, rompendo assim com uma proposta de formação continuada voltada para o chão da escola e pensada a partir das necessidades da mesma.

Ao olhar para as propostas de formação continuada de professores/as historicamente existentes no município de Itapejara D’Oeste/PR, formações estas provenientes do Departamento Municipal de Educação e da Secretaria de Estado da Educação, foi possível constatar que existe uma lacuna de formação continuada específica das escolas do campo, capazes de dar conta da formação dos/as professores/as vinculada à proposta da Educação do Campo.

Portanto, pode-se afirmar em forma de síntese que a formação continuada historicamente existente foi pensada para um público

generalizado. Não surgiu na escola, das demandas que elas apresentavam, mas embasava-se em temáticas gerais que, ou a Secretaria ou o Departamento escolheram para tratar naquele momento. Essa prática não ocorreria apenas em Itapejara D'Oeste/PR, mas na maioria dos municípios e estados brasileiros. A generalidade, a centralidade dos conteúdos e temas, os poucos espaços para discussão e debate, as parcerias com institutos privados, ações pontuais, palestras motivacionais etc., são as formas “clássicas” de formação continuada de professores/as. (CANDAUI, 2007).

Superar a formação clássica não é tarefa simples,

[...] não se alcança esse objetivo de maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los [...]. (CANDAUI, 2007, p. 144).

Nessa perspectiva, Giroux (1997, p. 161) defendeu a necessidade de os/as professores/as serem vistos/as como “[...] intelectuais transformadores”, assumindo uma “[...] responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando”. Ou seja, a função do/a professor/a durante a formação não deve ser de mero/a espectador/a, mas de um/a participante ativo/a que contribui com todo o processo formativo.

Por conta de tudo isso, os/as profissionais que trabalharam nas escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste/PR perceberam a falta de uma formação ligada ao chão da escola, aos processos de ensino e de aprendizagem, as suas especificidades, e também por sofrerem

constantes ameaças de fechamento de turmas, e dos questionamentos de não estarem trabalhado de maneira diferenciada, atrelando os conteúdos a especificidade do território onde as escolas se encontram. Para responder a essas e tantas outras demandas, iniciou-se, por isso em 2017, um movimento²¹ por uma formação específica que pudesse ajudar a superar essa lacuna existente. No próximo item, foi abordado o início desse movimento em busca de fortalecimento das escolas e de uma formação continuada específica.

3.3 A comunidade de Barra Grande, as escolas do campo e o início de um movimento coletivo contra as ameaças de fechamento ocorridas em 2017

Atualmente, o município de Itapejara D'Oeste possui apenas duas escolas do campo, são elas: a Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, ambas estão localizadas na comunidade de Barra Grande e ocupam o mesmo prédio escolar.

A comunidade de Barra Grande surgiu por volta do ano de 1951 quando alguns colonizadores provenientes dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina chegaram na região motivados pela busca de terras para o plantio. A base da economia foi a agricultura de subsistência. (MAYCOT, 2001).

Em 1951, já havia a existência de uma “[...] sociedade escolar que atendia as crianças e jovens da localidade [...]”. (MAYCOT, 2001, p. 55). Diante da necessidade de melhorar esse ambiente,

21. A ideia de movimento aqui apresentada refere-se ao conceito de Gohn ao sustentar que são ações sociais que envolvem o coletivo a fim de buscar a conquista de suas carências. (GOHN, 2012). Para saber mais é possível consultar em: GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2012; GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora. Coleção Questões de Nossa Época, v. 37 e GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

Aproximadamente em 1952, um grupo de pessoas se reuniram e decidiram doar uma área de terra mais propícia para a construção de uma nova sede para esse estabelecimento de ensino, batizado como Escola Estadual Carlos Gomes. A sua instalação contou com a contribuição dos moradores que desejavam ver o projeto concretizado. (MAYCOT, 2001, p. 55).

“Além de escola, o prédio servia como Capela aos domingos. A instituição escolar funcionava inicialmente de forma multisseriada, tendo como primeira professora Maria Lucini Chiapetti, moradora do local”. (ITAPEJARA D’OESTE, 2017, p. 8). Cabe ressaltar que: “A localidade da Barra Grande foi elevada a nível de Distrito Administrativo pertencente a Itapejara D’Oeste, pela aprovação da Lei nº 4.859 de 14 de dezembro de 1964, pois até este momento pertencia a Francisco Beltrão”. (MAYCOT, 2001, p. 57).

Nesses primeiros anos de existência da escola, as dificuldades enfrentadas foram imensas, falta de pessoal para atender tamanha demanda de alunos, precária formação dos docentes, salas de aula lotadas e apenas um/a professor/a para cuidar do ensino, da limpeza, da merenda, do administrativo, além dos constantes atrasos no pagamento dos mesmos. (MAZUR, 2016). Realidade que, conforme observado no capítulo um deste estudo, foi característica do Brasil por muito tempo.

Em 1964, a escola recebeu “[...] um novo prédio de madeira com duas salas de aula [...]” e “Em 1972, por meio do Grupo Executivo de Terras para o Sudoeste do Paraná (GETSOP), tem-se o primeiro prédio escolar em alvenaria, sendo ampliado no ano seguinte”. (ITAPEJARA D’OESTE, 2017, p. 9).

A ampliação da oferta de ensino também foi uma necessidade percebida pela comunidade local, uma vez que os jovens terminavam a quarta série do ensino primário e precisavam se deslocar para a cidade para continuar seus estudos. Muitos desistiam de continuar devido à distância

a ser percorrida. Com isso, a mobilização da população fez com que conseguissem uma extensão da Escola Estadual Irmão Isidoro Dumont no ano de 1973. Entretanto, a garantia da oferta dependeu do apoio da população, que colaborou financeiramente para que os/as professores/as pudessem se deslocar até a comunidade, bem como com o custeio de melhorias para a escola. (MAZUR, 2016).

Mobilizações em favor da efetivação da oferta do ensino de 5ª a 8ª série continuaram e “[...] em 1982, por meio da Resolução Conjunta 75/82, com efeito retroativo a partir de 1981, fica criada a Escola Carlos Gomes, mantida pelo Estado do Paraná, com autorização para ministrar o ensino completo do 1º Grau”. (ITAPEJARA D’OESTE, 2017, p. 10).

Em 1991, ocorre a municipalização das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental da instituição escolar. Assim, por meio da Resolução nº4019/91, as atividades escolares do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes relativas ao ensino das quatro primeiras séries do 1º Grau são suspensas. Por meio da Resolução nº 4021/91, fica autorizada a funcionar a Escola Municipal Valentim Biazussi, mantida pela Prefeitura Municipal de Itapejara D’Oeste com a oferta das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Ambas as escolas permanecem no mesmo prédio escolar utilizando-o de forma compartilhada. (ITAPEJARA D’OESTE, 2017, p. 10).

Em 2011, por meio da Resolução nº5625/2010, foi autorizado a abertura do Ensino Médio, de forma gradativa, conquista essa que também foi fruto de muita luta da comunidade local e favorecida pela existência de uma Coordenação da Educação do Campo, vinculada ao Departamento da Diversidade (DEDI), na Secretaria de Estado da Educação - SEED que auxiliou em todo o processo. Na ocasião, a nomenclatura da escola foi

alterada para Colégio Estadual Carlos Gomes. Entretanto, a existência da oferta do Ensino Médio teve um período relativamente curto devido ao número de matrículas ser muito baixo, durou somente até o ano de 2014. (MAZUR, 2016).

A partir da Orientação nº003/2011, foi possível incluir a nomenclatura “do Campo” ao nome do colégio, passando a se chamar “Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes”. “Com esta mudança, a comunidade local se assumiu enquanto povo do campo e considerou que esta seria uma ação importante que poderia, de certa forma, garantir o direito à educação escolar no campo, direito este que historicamente reivindicavam”. (ITAPEJARA D’OESTE, 2017, p. 11).

A escola municipal também aderiu à inclusão do termo e assim, por meio da Resolução 978/12 da SEED, passou a se chamar “Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi – Ensino Fundamental. (MAZUR, 2016). A inclusão da palavra “Campo” na nomenclatura das escolas foi fruto de um processo de luta e reivindicação dos Movimentos Sociais Populares do Campo que ao longo dos anos defenderam que a identidade das escolas estivesse vinculada ao território onde elas se encontram. Caracterizar-se como escola do campo é assumir esse projeto, essa identidade e além disso, trabalhar alinhado as concepções que a Modalidade construiu nesse percurso de décadas.

Imagem 6: Prédio utilizado em dualidade pela Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. Visão a partir da entrada principal



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Imagem 7: Prédio utilizado em dualidade pela Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. Visão a partir da lateral das salas de aula.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

E a busca por essa identidade é uma trajetória constante, carregada de altos e baixos, de angústias e incertezas, realidade que não foi diferente para as escolas da comunidade de Barra Grande. Uma realidade que muitas vezes se mostrou ameaçadora. No caso das escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste/PR, uma situação vivenciada no ano de 2017, apresentou essa característica. Diante de um contexto de ameaça de fechamento, ou melhor, da não abertura da turma do sexto ano do Ensino Fundamental para o ano letivo de 2018, o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes sentiu-se provocado a mobilizar-se em busca de uma alternativa.

O comunicado que a escola poderia perder as matrículas do sexto ano para o ano letivo de 2018 veio da SEED, repassado à diretora da escola em umas das reuniões de gestores que ocorreu no início do ano. O choque diante de tal notícia deixou professores/as e demais educadores/as da escola bastante preocupados/as, uma vez que não abrindo a turma do sexto ano, conseqüentemente, nos próximos anos, outras turmas também não teriam seu funcionamento garantido e de forma gradativa a escola estaria sendo fechada. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2017).

A partir dessa ameaça, começou no Colégio do Campo Carlos Gomes um movimento de educadores/as, pais, comunidade, representantes locais, a fim de lutar pela permanência da escola e da oferta de todas as turmas do ensino fundamental. “[...] o movimento é uma marcha para vidas possíveis [...]” (ARROYO, 2003, p. 39). Confiantes na possibilidade de uma escola de qualidade para os alunos da comunidade de Barra Grande, o coletivo da escola “marcha” em busca de ações concretas que fortalecessem sua luta e garantissem a existência da escola.

O objeto das mobilizações são necessidades localizadas no seu universo mais próximo, na reprodução mais imediata da existência, porém as reivindicações são dirigidas para fora, para os governos, para as políticas públicas, para a

reforma agrária, para o modelo econômico, para a igualdade... Os movimentos geram um saber e um saber-se para fora. Um ser que alarga seu saber local e se amplia. Os sujeitos que participam nesses movimentos vão sendo munidos de interpretações e de referenciais para entender o mundo fora, para se entender como coletivo nessa “globalidade”. São munidos de saberes, valores, estratégias de como enfrentá-lo. (ARROYO, 2003, p. 39).

Assim, na ânsia de entender o processo ameaçador que estavam vivendo e conhecer a realidade entorno da escola, buscando alternativas e munindo-se de instrumentos que pudessem justificar a necessidade da manutenção da escola na comunidade, um grupo de educadores/as iniciaram um trabalho de visitas às casas das famílias que residiam nas comunidades vizinhas à Barra Grande, a fim de realizar um levantamento de possíveis estudantes que poderiam estar se matriculando na escola da comunidade. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2017).

As primeiras visitas iniciaram nos dias 19 e 20 de abril de 2017. Foram visitadas nove famílias próximas da comunidade de Secção Progresso, comunidade esta que pertence ao município de Francisco Beltrão/PR. Essas famílias, apesar de residirem no município de Itapejara D’Oeste, usam o transporte escolar do município de Francisco Beltrão e acabam matriculando suas crianças na escola da comunidade Secção Progresso. Durante a conversa, os pais afirmaram que pela disponibilidade do transporte escolar, iriam manter seus filhos na escola onde já estavam, mas demonstraram interesse pelos projetos de contraturno ofertados pelo Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2017).

Nos dias 02 e 10 de maio de 2017, a pedagoga e algumas professoras visitaram as famílias da comunidade itapejareense de Lageado Bonito, que fica distante cinco quilômetros da escola do campo, contudo seus estudantes são direcionados à cidade por meio do

transporte escolar oferecido pela Prefeitura Municipal. Nesta ocasião, a partir da conversa com os familiares, registrou-se dezessete nomes de crianças em idade escolar da pré-escola até o 9º ano em que as famílias demonstraram interesse em matricular seus filhos nas escolas do campo, só não o faziam porque o transporte escolar levava direto para as escolas da cidade e não para a comunidade de Barra Grande. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2017).

Na ocasião, algumas famílias “[...] mostraram-se favoráveis por meio de depoimentos como: “Nossa! Seria melhor mesmo numa escola menor, crianças da roça como a gente, costumes parecidos com os nossos”, e ainda “Se o ônibus levar para Barra Grande eu quero que meu neto vá estudar lá, fico mais tranquila, é mais perto, não precisa sair tão cedo de casa e chegar tão tarde e depois as crianças ali são mais calmas”. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2017, n.p.).

Da mesma forma, as crianças da comunidade de Volta Grande também foram levadas para as escolas da cidade, constatação feita pela visita realizada no dia 29 de junho de 2017, em que mais cinco estudantes poderiam frequentar a escola do campo, mais próxima de sua residência. Tal movimento serviu de impulso para que as escolas (municipal e estadual) buscassem estratégias de enfrentamento dessa realidade. Conforme consta nos documentos das escolas, essa prática tem desrespeitado importantes marcos legais como a Lei Municipal nº 1588/2015 - Plano Municipal de Educação que prevê a manutenção dos estudantes do campo nas escolas do campo; o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente que estabelece o direito ao acesso à escola pública próxima a residência do estudante; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 que confere o direito à educação atrelado à garantia de vaga na escola mais próxima e ainda, a Resolução 02/2008 CNE/CEB que estabelece que quando for necessário o transporte escolar, deve ser garantido o princípio intra-campo, ou seja, campo para campo. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2017).

Essa forma de ir ao encontro das famílias e suas comunidades, conversando diretamente com as pessoas envolvidas, foi o modo que o coletivo das escolas do campo da comunidade de Barra Grande, Itapejara D'Oeste/PR encontrou para conhecer a sua realidade e buscar alternativas de superação da constante ameaça vivida. Com seus próprios recursos, automóveis, tempo livre, defendendo um bem comum, buscaram conhecer as comunidades no entorno da escola. “O vínculo entre escola e realidade põe o processo educativo em movimento real [...]”. (CALDART, 2015, p. 123).

[...] qualquer movimento de transformação que aconteça em uma escola concreta (menos ou mais avançado), terá como ponto de partida a escola já existente (é preciso *partir da situação existente*), com seus sujeitos concretos, suas contradições internas e de seu entorno; movida de dentro para fora (educandos e educadores) ou de fora para dentro (comunidade, governos, movimento social). (CALDART, 2015, p. 118, grifos da autora).

A partir da realidade que a escola estava enfrentando no ano de 2017, um comunicado oficial de que a turma do 6º ano não seria ofertada para o ano letivo de 2018, os sujeitos da escola (pedagoga, direção, professores/as, funcionários/as, comunidade) iniciaram um movimento de dentro para fora da escola, buscando alternativas de superação dessa condição. Caldart (2015) alertou para a necessidade de se aprender a “gostar das contradições” uma vez que isso leva a construção de uma ação coletiva “[...] capaz de apreender as contradições em cada realidade concreta, identificando qual o polo que traz o germe de futuro e que precisa ser potencializado na solução do problema a que cada contradição se refere”. (CALDART, 2015, p. 119).

Em 2017, além das visitas realizadas nas comunidades próximas, ocorreram outras ações como reuniões com o Conselho Municipal de

Educação, executivo municipal e alguns representantes do legislativo e também do Departamento de Educação, a fim de buscar alternativas para rever as rotas do transporte escolar, essas reuniões ocorreram nos dias 12 de junho e 12 de julho de 2017. Na ocasião, uma das propostas de ação que surgiu foi a criação de um Comitê de Fortalecimento das Escolas do Campo. Este Comitê foi criado por meio do Decreto nº 128/2017 de 26 de setembro de 2017, tendo como presidente a pedagoga Ivania Piva Mazur e mais 25 pessoas nos cargos de titular e suplente, representantes de cada instância envolvida nas ações de fortalecimento das escolas do campo de Itapejara D'Oeste. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2017).

Outra ação pensada para o fortalecimento das escolas do campo foi a participação da direção, pedagoga e professores/as do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, nas reuniões de pais dos alunos do 5º ano das escolas da cidade, Escola Municipal Irmão Josafat Kmita, Escola Municipal Parigot de Souza e Escola Municipal Nereu Ramos, com o objetivo de divulgar as atividades oferecidas pela escola do campo e convidar alunos e pais para conhecerem a escola, e, caso tivessem interesse, matriculá-los nessa instituição. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2017).

Essas reuniões ocorreram nos dias 31 de julho, 01 e 02 de agosto de 2017, contando com a presença dos pais dos alunos do 5º ano das respectivas escolas da cidade, dos/as professores/as, pedagoga e direção da escola do campo e do executivo municipal que também usou a palavra afirmando sua intenção em manter as escolas do campo na comunidade de Barra Grande, devido a importância que elas representam para a comunidade, bem como a geração de empregos e a possibilidade de equilíbrio nas matrículas. O prefeito “[...] se comprometeu em disponibilizar transporte escolar da zona urbana para o campo de forma a conduzir os estudantes desde o pré II até o 9º ano do Ensino Fundamental para as escolas no campo [...]”. Esse comprometimento foi documentado por meio do ofício nº 243/2017. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2017, n. p.).

Ainda, durante as reuniões, diretora e pedagoga do Colégio Carlos Gomes fizeram a apresentação da escola, sua estrutura física, atividades ofertadas, número de estudantes por turma, quadro de docentes. Estes, em sua maioria, também atuam nas escolas da cidade. Estas reuniões buscaram demonstrar aos pais as vantagens de se estudar nessa instituição. No final das reuniões era solicitado aos pais que ficaram interessados em matricular seus filhos no 6º ano, na escola do campo, que deixassem o nome dos mesmos a fim de levantamento, o saldo das três reuniões foi bastante positivo, resultando num total de 23 estudantes. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2017).

Além das mobilizações já elencadas, a escola do campo, que estava também representada por um ‘Comitê de Fortalecimento’, participou de algumas reuniões no Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, a fim de explicitar seus argumentos para a manutenção da escola e abertura da turma do 6º ano do ensino fundamental. Foram apresentados ao NRE de Pato Branco vários documentos comprobatórios de que havia a existência de mais de 20 estudantes interessados em frequentar a referida série na escola Carlos Gomes. Entretanto, mesmo assim, o parecer da Secretaria de Estado da Educação - SEED foi negativo à abertura da turma. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2017).

Diante de tal resposta, escola, comunidade, entidades envolvidas nesse processo, reuniram-se para conversar a respeito da decisão da SEED e de forma unânime se mostraram contrários a esse resultado, uma vez que existia demanda para abertura da turma, o transporte escolar estava garantido pela administração municipal e a escola havia passado por reformas em sua estrutura física recentemente, o que favorecia ainda mais o atendimento aos estudantes. Ficou decidido que uma comissão formada por todas as instâncias envolvidas protocolaria ofício com um pedido de revisão do resultado junto à SEED e NRE de Pato Branco.

Foi enviado o ofício 05/2018 em 19 de janeiro de 2018, com vários documentos em anexo justificando a necessidade da abertura da

turma, o Núcleo Regional de Educação encaminhou à SEED o pedido de revisão. De janeiro a abril de 2018, o processo tramitou em diferentes departamentos dentro da SEED, além da Casa Civil, NRE de Pato Branco e escola Carlos Gomes, mas foi arquivado com parecer desfavorável à abertura da turma. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2018)

As justificativas apresentadas pela Secretaria de Educação sempre estavam pautadas na questão financeira, nos custos gerados para manter uma turma com um número reduzido de alunos. Não se pensou nos impactos sociais e culturais negativos para a comunidade quando uma escola do campo é fechada. Observou-se que a legislação historicamente construída em favor da Educação do Campo no Brasil não foi respeitada quando se tomou tal atitude.

Mesmo assim, as movimentações em favor da escola não pararam. No decorrer de todo esse processo, marcado por inúmeras determinações, a luta dos/as educadores/as das escolas do campo de Itapejara D'Oeste rendeu-lhes novos olhares e desafios para a realidade que estavam vivendo. Assim, como mais uma dessas ações realizadas a fim de fortalecer a escola, buscou-se o apoio de alguns membros da Articulação Sudoeste Por Uma Educação do Campo, para que juntos pensassem em um “[...] trabalho pedagógico coerente com a concepção de Educação do Campo”.²² (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2017).

Cabe salientar que esse movimento de resistência, em que o coletivo da escola desenvolveu diferentes ações, desde as visitas nas casas das famílias, conversas com os pais, reuniões com o executivo municipal, com a chefia do NRE de Pato Branco, criação de um Comitê de fortalecimento e também o apoio da Articulação Sudoeste Por Uma Educação do Campo constituíram-se em uma experiência muito rica que favoreceu em certa medida, para que os/as professores/as se encontrassem enquanto “classe”, como assevera Thompson (1981). Nas palavras de

22. Os resultados dessa reunião foram explicitados no quarto capítulo, uma vez que esses resultados foram os objetivos que permearam toda essa pesquisa.

Vendramini e Tiriba (2014, p. 61): “Thompson considera as classes como um processo em formação, um “fazer-se”, constituída e constituinte da luta, o que implica considerar a experiência humana, a qual é gerada na vida material e estruturada em termos de classe”. A ideia do autor foi evidenciada no trabalho desenvolvido pelos/as professores/as, em um processo de luta, em que os interesses de manter a escola, eram coletivos e não individuais, criou-se uma ligação entre os/as trabalhadores/as que os/as identificou como iguais e mobilizou para a ação.

“Cada coletivo destaca dimensões diversas; entretanto há traços que são comuns, que são próprios dos processos sociais, culturais, éticos que coletivos tão diversos põem em ação, em movimento”. (ARROYO, 2003, p. 47). A equipe pedagógica, gestora e os/as professores/as das escolas do campo apoiados pela comunidade, unidos pelos interesses comuns, se colocaram em ação, não aceitaram a possibilidade do fechamento progressivo da escola e iniciaram um movimento de luta que se caracterizou formativo, uma vez que no decorrer do processo, se aprendeu com a organização, as estratégias, as ações realizadas, as dificuldades, a troca de experiências e as angústias compartilhadas.

Dessa forma, “A experiência é o vivido, são os acontecimentos, as ações e o sentido a elas atribuído”. (VENDRAMINI; TIRIBA, 2014, p. 62). A necessidade de manter-se, de existir, fez com que a classe de professores/as, educadores/as das escolas do campo, se unissem em prol de um direito. O sentido que a escola refletiu em cada um, nesse momento deixou de ser individual para ser uma ligação coletiva do grupo de trabalhadores/as que precisavam da escola para sobreviver e das famílias que precisavam da escola para seus filhos estudarem. “Cada movimento com suas lutas, didáticas e aprendizagens nos revelam quanto sabem de si, e quanto sabem, sem sabê-lo, dos outros”. (ARROYO, 2003, p. 48).

O movimento dos/as professores/as das escolas do campo de Itapejara D’Oeste/PR, aproximou-se de outros tantos movimentos em favor da Educação do Campo no país, o que o tornou característico, já que

essas duas escolas não foram as únicas que lutaram pela sua permanência. Essa foi e é uma realidade enfrentada pela maioria das escolas do campo brasileiras. Essa aproximação é positiva na medida em que a troca de experiências, e o fato de não se sentir sozinho potencializa a luta, gera confiança e esperança.

A Educação do Campo é fruto desse movimento que “[...] vai se constituindo um novo jeito de ser e de estar no mundo e de ser e estar uns com os outros, uma nova visão social de ser humano, de sociedade e de mundo”. (PALUDO, 2013, p. 71). O trabalho coletivo promove esses sentimentos de reflexão do ser e do seu agir enquanto professor/a, trabalhador/a da educação e transformando, rompendo paradigmas, padrões estabelecidos, criando novas identidades.

A importância desses coletivos fortaleceu a comunidade, fortaleceu a luta e contribuiu para conquistas importantes na comunidade.

[...] o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes tem se constituído historicamente enquanto um espaço para além da educação formal, tem se constituído enquanto um elemento primordial ao integrar um núcleo social e cultural a partir do qual a comunidade se mantém ativa. Várias são as instituições de organização social atuantes na comunidade de Barra Grande. São elas: Associação Pró-Desenvolvimento Comunitário (APDC); Associação de Veteranos; Grupo de Idosos Viver Mais; Conselho Pastoral da Igreja; Grupo Fraternidade Marista Adelina Chiapetti; Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi. (ITAPEJARA D'OESTE, 2017, p. 12).

Todas essas instituições trabalhavam de forma articulada para manter a comunidade viva, ativa em todos os sentidos, um trabalho de coletividade expresso em eventos culturais, escolares, esportivos, entre

outros, o que favoreceu para a permanência das famílias na comunidade e criou laços e memórias que permanecem de geração para geração. (ITAPEJARA D'OESTE, 2017).

Essa união veio se construindo na comunidade de Barra Grande historicamente, desde a sua constituição. Um exemplo disso pode ser observado na importante participação que a população teve na Revolta dos Possesiros, em 1957, uma das poucas, senão a única revolta popular brasileira por terra que teve um resultado favorável para os camponeses. Na época, jagunços de companhias de terras estavam na região Sudoeste do Paraná expulsando colonos de suas terras. Os agricultores da Barra Grande uniram-se com as condições que tinham e juntaram-se aos outros colonos do Sudoeste para defender o que lhes era de direito. O povo saiu vitorioso graças a união e força que demonstraram, expulsaram as companhias de terras, garantindo o direito de permanecer onde estavam.²³ (MAYCOT, 2001).

[...] se os posseiros não tivessem sido vitoriosos desse conflito, a nossa vila aqui, a nossa comunidade, poderia ser uma grande área de monocultura, né, porque, se as companhias de terras tivessem ganhado aquele conflito, as pessoas teriam ido embora daqui, os pequenos posseiros teriam ido embora, não existiria mais a comunidade de Barra Grande, porque ia ser grande área de plantio, não ia ter tantas pequenas e médias propriedades aqui na região e na comunidade também. (PROFESSORA 6, 2022).²⁴

23. Sobre a Revoltas dos Possesiros de 1957 é possível consultar dentre outras bibliografias: MARTINS, Rubens S. **Entre jagunços e posseiros**. Curitiba, 1986; LAZIER, Hermógenes. **Paraná: terra de todas as gentes e de muita história**. Francisco Beltrão: Grafit, 2003; BONAMIGO, Carlos Antônio; SCHNEIDER, Cláides Rejane. (orgs.) **Revisitando a história: a revolta dos posseiros de 1957 no Sudoeste do Paraná**. Francisco Beltrão: Grafisul, 2007.

24. Entrevista realizada em 27/06/2022.

Esse fato foi o início da construção de uma comunidade que em sua maioria, se mostrou unida em prol de objetivos que são comuns. Diante das incertezas, ameaças, dificuldades, carências, a comunidade encarou os desafios e buscou alternativas para manutenção de direitos sociais. Seguiram com suas tradições, laços, histórias, famílias e, por isso, merecem a garantia de que seus filhos tenham uma educação de qualidade próximas de suas residências.

O processo de expropriação do campo, que forçou inúmeras famílias a ‘trocar’ o rural pelo urbano, afetou a garantia da existência das escolas situadas no meio rural. Entretanto, o campo não está vazio. Na região Sudoeste do Paraná, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, inúmeras escolas públicas do campo foram fechadas, o que possibilitou afirmar que se tornou uma prática recorrente ao longo dos anos. Além disso, esse processo está entrelaçado a outras questões de interesses econômicos e ideológicos, o que exige cada vez mais que as escolas se mobilizem em busca de uma intervenção qualitativa para buscar um fortalecimento que favoreça a sua permanência, seu pleno funcionamento. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

O processo de fechamento de uma escola acaba afetando a vida da comunidade como um todo, pois a escola é movimento, é ponto de referência, é atitude, é conhecimento...

[...] a escola gente, a escola é, faz parte da história da nossa comunidade, a escola é vida né, aquela vida que [...] acontece ali dentro, com histórias, com aquela luta, eu não consigo nem imaginar a nossa comunidade sem a escola, porquê, porque eu dei aula no Lajeado Bonito, e lá também tinha de quinto a oitavo, na época era quinto a oitavo e lá fechou, parece que morreu a comunidade, as pessoas é, perderam um pouco aquela motivação de continuar lutando pela comunidade, até por isso venderam também as suas terras. (PROFESSORA 4, 2022).²⁵

25. Entrevista realizada em 26/05/2022.

Cientes do enorme prejuízo que o fechamento de uma escola pode provocar, tanto para os sujeitos quanto para a comunidade, professores/as, gestores, representantes, lutaram e continuam lutando para que a Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes se mantivessem em pleno funcionamento de suas atividades. Em 2018, quando não foi possível a abertura da turma do sexto ano do Ensino Fundamental II e, em 2019, a não abertura do sexto e do sétimo ano, a escola se viu em um processo gradativo de fechamento.

[...] fechar turmas é uma forma mais [...] discreta sabe, de ir fechando a escola, ir fechando aos poucos sem causar impacto sabe, porque aí você fecha uma turma, aí ano que vem tá, você não tem aquela turma, no outro ano você não tem a turma que era a sequência e já não abre a outra, já vai desfalcando a escola [...] (PROFESSORA 6, 2022).

Essa forma gradativa de ir fechando aos poucos, como afirmou a professora, acaba mascarando uma ação que certamente já é pensada pelos gestores públicos. A diminuição expressiva do número de estudantes da escola acaba servindo de justificativa pelas autoridades para cessar definitivamente, uma vez o embasamento para tal atitude parte apenas de dados quantitativos/econômicos. As ameaças de fechamento vivenciadas pelas escolas do campo de Itapejara D' Oeste, ao longo das últimas décadas, partiram de uma lógica vinculada ao modelo de produção capitalista que vê o campo como espaço para a grande produção monocultora e desconsidera as especificidades das populações camponesas, impondo a elas seu modelo hegemônico de educação. (MAZUR, 2016).

Apesar de todas as movimentações realizadas ao longo dos anos, especialmente em 2017, não se obteve resultado positivo para a abertura das turmas. Mesmo assim, não pararam com a luta. No dia 09 de julho de 2018, por ocasião de uma reunião do executivo municipal na comunidade de Barra Grande, a fim de apresentar obras e investimentos

que seriam executados na comunidade, representantes do Colégio Carlos Gomes estiveram presentes e aproveitaram o momento para mais uma vez apresentar a situação difícil por qual passavam e pedir ajuda das autoridades competentes municipais em favor da escola. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2018).

Todas as legislações que amparam legalmente a permanência dos estudantes do campo em escolas próximas de suas residências, foram apresentadas, além delas, lembrado o comprometimento do executivo municipal em garantir que o transporte escolar ocorresse de forma intra-campo, fato que a comunidade já vinha cobrando há mais de vinte anos e não se efetivou. Diante disso,

[...] nesta reunião, a comunidade resolveu aproveitar a oportunidade para reivindicar três ações fundamentais para a permanência em funcionamento das escolas do campo na comunidade de Barra Grande a longo prazo: transporte escolar específico para a Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes de forma imediata, no retorno das férias; inclusão no Plano Municipal de Educação da Meta 21 que trata especificamente da Educação do Campo no município; e acréscimo da representação das escolas do campo no Conselho Municipal de Educação. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2018, n. p.).

Mais uma vez o executivo municipal se comprometeu com a garantia do transporte escolar, desde que a escola se compromettesse com a abertura das turmas de sexto e sétimo anos junto à SEED. Novas visitas às famílias ocorreram em 2018 e novos comprometimentos de pais em matricular seus filhos nas referidas escolas. Em agosto de 2018, mais uma vez a direção, equipe pedagógica, juntamente com uma comissão de representantes da APMF, Conselho Escolar e Grêmio Estudantil procuram o NRE de Pato Branco para solicitar a abertura do sexto ano para o ano

letivo de 2019. A chefia do NRE se comprometeu em analisar o pedido. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2018).

No dia 11 de setembro de 2018, o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes juntamente com a comunidade local, redigiram um pedido de socorro encaminhado ao Ministério Público, justificando dentre várias situações, o fato do município ser de pequeno porte, mas 33,65% da população residir no campo e ter uma economia essencialmente agrícola, o que não fundamenta o fechamento de 100% das escolas situadas no campo. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2018). Além disso, estudo realizado por Mazur (2016) apontou que de todos os estudantes do campo que utilizam o transporte escolar, apenas 5,08% eram levados para as escolas do campo, os outros todos foram direcionados para as escolas da cidade.

Ainda, nesse pedido de socorro, as escolas apontaram que a situação que se repetia a muitos anos, feria importantes legislações já citadas. Dessa forma, cabe salientar que a existência das legislações não estava garantindo a efetivação do direito. Elas constituíram-se como “degraus” importantes na luta pela Educação do Campo, entretanto são apenas “letra” se não se materializarem. (GHEDINI, 2017). O que a escola estava fazendo era a busca por essa efetivação do direito, movimentando-se diante da tamanha contradição existente entre o que estava estabelecido em lei e o que acontecia de fato na escola.

Contando como mais um “degrau” desse movimento de resistência, a escola se apoiou também no Parecer Normativo nº 01/2018 CEE/PR, que apresentou normas complementares para a cessação de escolas do campo, indígenas e quilombolas. O Parecer mostrou-se claro ao defender a necessária permanência das escolas do campo em pleno funcionamento, inclusive com a possibilidade de ampliação de ofertas de níveis e modalidades como a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo. (PARANÁ, 2018a).

Assumindo que a educação ofertada na espacialidade rural veio sendo relegada, ao longo dos anos, no Brasil, o que explica o fato dos índices de escolaridade serem mais baixos no meio rural do que no urbano, o Parecer admitiu que tal realidade não poderia continuar, por isso defendeu a permanência das escolas no campo justificando ainda que,

[...] a escola não é só local de produção e socialização do conhecimento. Historicamente, tem sido a única instituição pública e a única face do Estado nas comunidades rurais. É espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, eleições, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias como bazar, vacinação etc., que vivificam as relações sociais do campo, que potencializam a permanente construção de sua identidade cultural e, em especial, a elaboração de novos conhecimentos. (PARANÁ, 2018a, p. 11).

A escola, portanto, é muito mais do que o espaço onde se ensina e se aprende, a escola contribuiu em diferentes aspectos na vida das pessoas. Quando se fecha uma escola, fecham-se também muitos outros direitos, e aos poucos a comunidade vai “morrendo”, como afirmou a professora entrevistada ao perceber esse processo na comunidade vizinha. O fechamento de uma escola provoca inúmeros prejuízos, especialmente para o estudante que perderá as características da sua vivência no meio rural e a dificuldade de ficar muitas horas utilizando o transporte escolar, tendo que sair cedo e chegar tarde em sua residência, além do preconceito por ser do campo. (MARIANO; SAPELLI, 2014).

Mesmo diante de tantas ações, o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes terminou o ano de 2018 sem a abertura da turma do sexto ano e sem previsão para a abertura do sexto e sétimo ano para 2019. A comunidade escolar já não sabia mais onde recorrer, foi então que decidiram encaminhar um ofício para o Sr. Luís Corti, que na ocasião era suplente de deputado e Diretor da COHAPAR – Companhia de Habitação

do Paraná, que se disponibilizou a vir até a escola para uma reunião com a comunidade. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2019).

[...] ficamos sabendo que essa pessoa tinha ajudado outras escolas pequenas também [...] no município vizinho de São Jorge e fomos atrás dessa pessoa, porque nós não tínhamos, não tínhamos mais o que fazer; nós não tínhamos mais para onde recorrer, a gente chegou a ir no Ministério Público e a promotora nos disse: é uma prática do governo do Estado, não tem o que fazer. Então assim, a gente não [...] tinha mais para onde recorrer, então a gente recorreu a essa pessoa, e essa pessoa foi Luíz Corti, na época se eu não me engano ele era presidente da Cohapar, e ele [...] se mostrou disposto a nos ajudar, esteve presente numa reunião aqui conosco [...] (PROFESSORA 6, 2022).

A reunião aconteceu no dia 16 de março de 2019, contando com a participação da direção, equipe pedagógica, professores/as, colaboradores/as, representantes de pais do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, bem como da comunidade da Barra Grande, além da diretora do Departamento Municipal de Educação, representantes da Uniãoeste e da Assesoar, do vereador da comunidade, além do subchefe do Núcleo Regional de Dois Vizinhos, e do Sr, Luíz Corti que após ouvir as reivindicações de todos e as justificativas da importância da permanência do pleno funcionamento da escola, se colocou à disposição de ajudar para que as turmas fossem reabertas. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2019).

O mesmo ainda afirmou que “[...] politicamente tudo é possível” e ainda que “[...] é nosso dever lutar por essa comunidade, não podemos desanimar, nem desistir”. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2019, n. p.). Ao final solicitou que a escola lhe encaminhasse cópias dos documentos juntados até o momento e que iria até a Superintendência

da Educação em Curitiba a fim de pedir pela reabertura das turmas. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2019).

Após mais de dois anos buscando a reabertura da turma de sexto ano, e um ano lutando pela reabertura do sétimo ano, a vitória dessa luta enfim chegou! No dia 23 de março de 2019 a direção recebeu um e-mail do Departamento de Documentação Escolar do Núcleo de Educação de Pato Branco informando que as turmas estavam aprovadas. E no dia 27 de março mais uma conquista, por meio do ofício 02/2019 do Conselho Municipal de Educação de Itapejara D'Oeste, foi solicitado a indicação de membros representantes das escolas do campo para compor o Conselho Municipal de Educação. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2019).

Mariano e Sapelli (2016) afirmaram a necessidade desses esforços coletivos para que as escolas não sejam fechadas, que quando o poder público anuncia o fechamento de uma escola, ou de uma turma, como foi o caso aqui apresentado, a comunidade deve se mobilizar e “[...] não aceitar o fato como consumado, impossível de ser revertido”. (MARIANO; SAPELLI, 2016, p. 12). A união de forças e de estratégias potencializadoras foram importantes para reverter a situação.

Os esforços despendidos pelo coletivo escolar e pela comunidade de Barra Grande não foram em vão. O resultado final foi positivo e possibilitou a reabertura das turmas de sexto e sétimo ano para pleno funcionamento em 2019. A mobilização em favor da escola, das crianças e adolescentes que a frequentavam demonstrou um pouco do que é verdadeiramente a Educação do Campo. Ela é uma constante construção, um enfrentamento de determinações, de contradições que surgem ao longo do percurso. Ela é feita de idas e vindas, de derrotas e vitórias e esse movimento dialético abre caminho para novos olhares, possibilidades e enfrentamentos.

Toda essa realidade não ocorreu apenas em Itapejara D'Oeste, Outeiro (2015), ao observar 29 escolas situadas no meio rural, pertencentes ao NRE de Pato Branco constatou que muitas delas apresentaram

inúmeros limites, desafios que perpassam desde a implementação da Modalidade, até as suas permanências nas comunidades as quais estão inseridas. São situações como: falta de recursos financeiros, espaços físicos adequados, rotatividade de professores/as, processo de contratação de professores/as que impedem ações mais favoráveis em torno da Educação do Campo.

A garantia da legislação que foi sendo conquistada ao longo das últimas décadas não solucionou todos os problemas das escolas, mas criou condições legítimas para que as mesmas se movimentem na busca por alternativas que garantam a sua permanência com qualidade em cada comunidade em que estão inseridas, bem como na criação de novas metodologias, práticas pedagógicas, a fim de construir uma verdadeira escola do campo, compatível com essa legislação. (SANTOS; GHEDINI, 2022).

O estudo deste capítulo demonstrou o quanto a mobilização da população foi fundamental para que o direito à educação escolar no município de Itapejara D' Oeste fosse garantido. Desde a construção das primeiras escolas, a formação dos/as primeiros/as professores/as, as inúmeras carências que envolveram a educação, foram determinantes para que se criassem novas ações que reforçaram o quanto essas famílias, juntamente com o coletivo escolar, prezam pela qualidade da educação de seus filhos, exigindo que a lei seja cumprida e cobrando das autoridades competentes respostas as suas demandas.

O próximo capítulo analisou como se materializou o processo de formação continuada que também fez parte desses esforços em favor do fortalecimento das escolas do campo de Itapejara D' Oeste. A primeira parte do capítulo descreveu as movimentações iniciais, a parceria com a Unioeste e a Assesoar, na sequência abordou a metodologia utilizada nos encontros, as temáticas trabalhadas, a organização do grupo e as ações que foram realizadas nesses primeiros anos de estudo. Ainda, buscou-se compreender, a partir das pesquisas teóricas, coleta de dados empíricos, especialmente nas entrevistas com os sujeitos envolvidos na formação,

quais foram as potencialidades e os limites dessa formação enquanto formação continuada específica das escolas do campo de Itapejara D'Oeste/PR.

CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECÍFICA DAS ESCOLAS DO CAMPO, UNIOESTE E ASSESOAR: ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DAS ESCOLAS

O quarto capítulo teve por objetivo analisar a formação continuada específica das escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste/PR, buscando observar suas características, metodologias e encontrar as potencialidades e os limites por ela apresentados. No primeiro item, fez-se uma descrição de como essa formação surgiu, apresentando as condições existentes no ano de 2017, ano em que a formação foi iniciada, dentre elas, destacou-se o questionamento do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco por práticas condizentes com a Modalidade da Educação do Campo. Além disso, a percepção dos próprios docentes das escolas de que era necessário articular suas aulas à Modalidade. Ainda, salientou-se a importância da presença da Universidade e da pesquisa científica para fortalecer a relação entre teoria e prática.

Na sequência do texto, observou-se o projeto coletivo de formação continuada implementada pelas escolas junto com as instituições Unioeste e Assesoar, destacando no item 4.2 seu caráter metodológico. No item seguinte, 4.3, intitulado: Práticas pedagógicas de alcance global no trabalho pedagógico coletivo, foi descrito, desde a sua construção, cada uma das práticas desenvolvidas até o momento nos encontros formativos, além de sua organização por “dimensões”. No item 4.4 pretendeu-se analisar as potencialidades, aquilo que a formação mostrou de qualitativo ao longo desses cinco anos de existência. Além disso, os limites, as determinações percebidas pelos envolvidos.

Por meio da análise das entrevistas realizadas, bem como das memórias de cada encontro, disponíveis no livro ata da formação pedagógica, foi possível realizar esse estudo que estará pautado em referências que abordaram a formação continuada de professores/as e a

Educação do Campo como modalidade de ensino, sendo algumas delas: Tardif (2002), Charlot (2013), Candau (2007), Giroux (1997), Oliveira (1990), Nóvoa (1992), Canário (2006) e Caldart (2015).

4.1 O projeto coletivo de formação continuada implementado pelas escolas junto com as instituições Unioeste e Assesoar: seu processo construtivo

Toda nova ideia sempre parte de alguma necessidade, as necessidades colocam os sujeitos em movimento, em ação, em busca de alternativas, de soluções. As escolas do campo de Itapejara D'Oeste viveram nos últimos anos a necessidade de garantir sua permanência na comunidade de Barra Grande. Com isso, algumas pessoas sentiram mais de perto as pressões que as ameaças ocasionavam, fazendo com que se movessem em alguma direção para contrapor-se às tendências dominantes existentes. Somado a isso, cabe destacar também a importância da pesquisa científica, da presença constante da Universidade na vida dos sujeitos e das escolas, contribuindo para o embasamento teórico que a prática diária necessita.

Em 2017, o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes contava com o apoio e a presença da pesquisa científica que levantava informações, dados, teorias e embasamento para fundamentar as estratégias de luta dos professores, professoras, estudantes e da Comunidade, sobretudo em manter e fortalecer o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. No ano de 2016, a professora Ivania Piva Mazur, então pedagoga do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, defendeu sua dissertação de Mestrado intitulada “O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes”, em que analisou os processos de fechamento de escolas no campo do município e abordou a importância

das mobilizações e das inúmeras formas de resistência realizadas pelas comunidades que sofrem com tais ações de fechamento. (MAZUR, 2016).

Esse fato pode ser destacado como fundamental para o então surgimento do grupo de formação continuada específico das escolas do campo,

A gente pode lembrar o processo de relações que começou ali com a coordenadora pedagógica, a professora Ivania, que ela entrou no mestrado [...], e começou a participar ali do grupo de pesquisa, [...] no grupo de pesquisa RETLEE a gente tem os eventos, a gente tem as produções, e a Ivania se tornou [...] uma articuladora também de pensar algumas ações no sentido de organizar o que que o grupo estava pensando [...]. (PROFESSOR 1, 2022).²⁶

Como se vê pelo depoimento acima destacado, apareceu menção ao grupo de pesquisa RETLEE. O RETLEE - Laboratório de representações, espaços, tempos e linguagens em experiências educativas- está vinculado a Unioeste, campus de Francisco Beltrão e como atividade de extensão, promove formações continuadas de professores que têm por finalidade “[...] efetivar práticas colaborativas de formação continuada de professores nos âmbitos da prática pedagógica, reflexão dos projetos pedagógicos das escolas, ensino das diversas áreas de conhecimento do currículo escolar”. (RETLEE, 2018, n.p.).

A metodologia de estudo é de caráter colaborativo, partindo das necessidades de cada escola atendida, “[...] por meio de atividades de assessoria pedagógica direta às escolas, oficinas, cursos e palestras, de periodicidade quinzenal e mensal de realização, com ênfase principal no processo de reflexão da prática pedagógica desenvolvida em escolas da Educação Básica”. (RETLEE, 2018, n.p.).

26. Entrevista realizada em 04/08/2022.

O principal objetivo do projeto é abordar questões teórico-metodológicas de formação continuada quanto aos aspectos da gestão político-pedagógica das escolas e das práticas pedagógicas dos docentes. As contribuições esperadas se relacionam à promoção da formação continuada de professores, visando intervenções qualitativas para o ensino e para a formação dos alunos dos níveis de ensino atendidos pelo projeto. (RETLEE, 2018, n.p.).

Dessa forma, a partir da possibilidade de um apoio teórico-metodológico vindo da Universidade, foi possível realizar uma parceria entre as escolas do campo de Itapejara D' Oeste e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Como dito anteriormente, a necessidade fez com que surgisse a ideia, e as condições materiais daquele momento proporcionaram o início da formação continuada.

[...] a escola também sentia a necessidade, não se reconhecia enquanto escola do campo. Nós tínhamos o nome, mas a gente não se reconhecia enquanto escola do campo, a gente era uma escola urbana, localizada no campo. Então nós também sentíamos necessidade de algo que partisse de nós, que estivesse mais vinculado com o nosso contexto, que a gente pudesse explorar aqueles conteúdos sistematicamente, historicamente [...] organizados, mas que a gente pudesse dar sentido a isso, a partir do nosso contexto. (PROFESSORA 6, 2022).

Como mais um elemento de amparo nesse processo, “[...] essa demanda também foi levada pra Articulação ali da Educação do Campo do Sudoeste, então esse foi um elemento importante de como a Assesoar também ali começa a se interagir e a articular algumas ações que a gente começou a planejar [...]”. (PROFESSOR 1, 2022). “A Assesoar [...] é uma grande defensora [...] de todo o movimento

[...] pela defesa da Educação do Campo, é, uma das principais talvez integrantes aí da Articulação Sudoeste Por Uma Educação do Campo, da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo [...]". (PROFESSORA 6, 2022).

Dessa forma, constituiu-se uma união de forças entre as escolas do campo, a Unioeste e a Assesoar, contando também com o apoio do Departamento Municipal de Educação de Itapejara D'Oeste. Em 31 de agosto de 2017, ocorreu o primeiro encontro de formação pedagógica das escolas do campo de Itapejara D'Oeste. (ATA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017).

Os representantes das entidades (Unioeste e Assesoar) se colocaram à disposição para ajudar as escolas nesse movimento em busca de uma formação pedagógica coerente com a Modalidade. Foi a partir desse momento que se definiu o início de uma formação específica das escolas do campo em Itapejara D'Oeste, processo que aconteceu concomitante a todas as outras ações realizadas em favor da reabertura da turma do sexto ano, descrita no capítulo três deste estudo. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2017).

Eles foram um grande suporte, além né, da contribuição na nossa formação continuada, mas eles foram um grande suporte em toda essa nossa luta pela manutenção da escola, pela abertura das turmas ou pelo não fechamento, acho que diria mais pela abertura das turmas né, porque a gente teve o fechamento das turmas e aí a gente conseguiu reverter, então eles foram fundamentais em todo esse processo, nos orientando, [...] nos dando amparo, nos dando apoio, porque acho que se a gente estivesse sozinhos, quem sabe a gente teria desistido, mas eles com toda experiência [...] que eles tem, acompanham já essa luta a muito tempo, acompanham outras escolas, então eles foram fundamentais [...] (PROFESSORA 6, 2022).

A necessidade de pensar em uma proposta de formação continuada específica se deu devido à situação que o Colégio Carlos Gomes enfrentava, enquanto uma instituição pública com um número reduzido de alunos e constantes ameaças vindas da Secretaria Estadual de Educação de que financeiramente a manutenção da escola era inviável. Além disso, representantes do NRE de Pato Branco cobravam da escola o que era feito de diferente para justificar a necessidade de permanência da escola, conforme relataram as professoras entrevistadas:

[...] eu lembro muito bem que foi uma das técnicas do núcleo que foi até a escola e questionou, tanto a pedagoga quanto a diretora do que é que nós fazíamos de diferente. Por que que nós tínhamos razão de existir enquanto escola do campo se a nossa educação não era voltada para escola do campo, (PROFESSORA 3, 2022).²⁷

[...] a gente procurava o Núcleo e o Núcleo não tinha muito, não tinha muita saída, eles um dia jogaram na nossa cara: mas escuta vocês querem essa escola aberta e vocês fazem algo diferente, algo do campo, algo diferente? (PROFESSORA 4, 2022).

[...] as meninas do núcleo falaram assim, ah, mas vocês querem, eu lembro da fala, vocês querem escola de campo mas e o que vocês tem de diferente da escola da cidade? (PROFESSORA 5, 2022).²⁸

[...] eles nos questionavam o que que a escola faz diferente, porque a escola é igual a escola urbana ou que o PPP é igual a escola urbana, então vocês querem ser escola do campo, vocês querem a permanência da escola, mas o que que é feito de diferente? (PROFESSORA 6, 2022).

27. Entrevista realizada em 09/05/2022.

28. Entrevista realizada em 22/06/2022.

A partir da fala das professoras foi possível verificar a exigência de um ensino diferente, de práticas pedagógicas voltadas para o campo. Entretanto, também foi possível perceber que essa especificidade, não era oferecida por meio das formações da SEED, conforme destacado no item 3.2 deste estudo, uma vez que as formações foram sempre muito generalizadas, pensadas para um público amplo, com textos que chegavam prontos para as escolas e cronogramas fechados a serem cumpridos.

Diante dessa lacuna, as escolas do campo buscaram criar um grupo para construir coletivamente essa formação,

[...] a formação surge também como um anseio nosso enquanto escola do campo, enquanto sujeitos da escola do campo, que não se reconheciam talvez no trabalho que faziam, [...] percebiam que a escola não realizava um trabalho condizente com a concepção de Educação do Campo. Então a formação veio nesse sentido também, de [...] estudar, de buscar práticas, de se reinventar, pra que a gente pudesse estar conhecendo mais a Educação do Campo e estar trabalhando de acordo com a concepção ou se aproximando né, o que fosse possível da concepção de Educação do Campo. (PROFESSORA 6, 2022).

As alegações de que a escola não fazia nada de diferente eram compreendidas pelos/as professores/as e gestores/as da escola. Por isso, a procura por uma formação que contribuísse para aproximar a escola da Modalidade e deixar de ser apenas “letra”, nomenclatura, mas passar a efetivar de fato a Educação do Campo. A formação então, “[...] faz parte, ela integra um conjunto de ações pelo fortalecimento da escola do campo no município. (PROFESSORA 6, 2022).

A Educação do Campo “[...] não se concretiza, nas escolas públicas localizadas no campo, apenas por força de uma legislação existente”. (SANTOS; GHEDINI, 2022, p. 659). É preciso mais do que

a existência da lei, e nas escolas públicas onde não há uma vinculação com os MSPdoC, torna-se necessário “[...] criar movimentações entre as escolas, comunidades e organizações locais, de modo a se colocarem em movimento e se produzir novas referências”. (SANTOS; GHEDINI, 2022, p. 659).

Essas “[...] mudanças em relação à escola do campo, mesmo se dando na linha tênue das contradições, permitem descentramentos à escola em relação a ela mesma ao exigir-lhe práticas de novo tipo”. (GHEDINI, 2017, p. 280-281). As escolas sentiram essa exigência, por eles mesmos e por parte das instituições governamentais. A partir disso, buscaram uma nova prática de formação continuada de professores e professoras, que atendesse, ao menos inicialmente, a especificidade da Educação do Campo.

*[...] houve-se a necessidade de ter mais reforço na escola, ter um propósito, uma luta e a partir disso então iniciou-se essa formação, fazendo com que os professores estivessem mais habilitados para trabalhar com essa especificidade e assim também fazendo coisas diferentes na escola, provando pro Estado que essa escola é importante e que não pode ser fechada, então algumas práticas diferenciadas estão sendo feitas.*²⁹ (PROFESSORA 7, 2022).

Por meio da formação continuada possibilita-se aprimorar os conhecimentos em relação a educação em geral e em particular, neste caso, sobre a Educação do Campo. O contínuo estudo aperfeiçoa o profissional na sua área e pode suprir demandas que no tempo da formação inicial não foram possíveis de serem contempladas, muitas vezes, devido ao curto espaço de formação. A temática da Educação do Campo, por exemplo, é uma especificidade que nem sempre foi ou é estudada nos diversos cursos de licenciatura, por conta disso, quando os/as professores/as assumem

29. Entrevista realizada em 26/05/2022.

aulas nas escolas situadas no campo, sofrem com tal carência, que pode ser sanada com formação continuada específica.

Essa carência formativa dos professores e professoras, somadas às ameaças sofridas pelo Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes em relação a sua permanência, abriu caminho para o surgimento desse processo formativo que teve como objetivo “[...] construir coletivamente um projeto pedagógico piloto específico para nossa escola do campo; criar, a partir do nosso contexto particular, práticas alternativas que nos diferenciem das demais instituições escolares”. (ATA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, p. 1).

Foram convidados/as a participar desse grupo os professores e professoras das duas escolas do campo, docentes que atuavam em outras escolas do município, mas que apresentavam interesse em atuar nessas escolas, acadêmicos e demais docentes que demonstraram interesse pela temática da Educação do Campo. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2017).

Durante os anos de 2017, 2018 e 2019, a formação aconteceu mensalmente, durante o período noturno, nas próprias escolas e os participantes receberam certificação por meio da Unioeste. Em 2020 e 2021, devido à pandemia da Covid-19, os encontros presenciais foram interrompidos e as escolas precisaram atender outras demandas como, por exemplo, o trabalho com as novas tecnologias para aulas remotas, bem como garantir o acesso dos estudantes ao ensino por meio de material impresso ou aulas *online*.

A pandemia da Covid-19 trouxe o ensino remoto, híbrido e este serviu, para além de muitas coisas, para que grandes empresas garantissem seus lucros por meio de softwares e/ou equipamentos. Os/as professores/as passaram a ser monitorados/as por meio de sistemas tecnológicos e cobrados/as de forma exaustiva, assumindo funções que foram além do ensinar. Usando seus próprios aparelhos, computadores, celulares, internet, fizeram o possível e o impossível para manter

a educação dos estudantes, dividindo tudo isso com as questões particulares nos seus espaços familiares.

Essa foi “A cruel pedagogia do vírus” como intitulou Boaventura de Sousa Santos (2020). Uma forma cruel de viver uma quarentena em um país que é tão diverso, ao mesmo tempo em que muitos estavam protegidos e podiam fazer uma quarentena “decente”, milhares estavam expostos a todo tipo de riscos, necessidades, carências. Foram muitos os grupos sociais que sofreram de forma discriminatória com a pandemia, um sofrimento maior do que para outros grupos. Mulheres, trabalhadores informais ou de rua, moradores de rua, favelados, refugiados, deficientes, idosos... tiveram uma quarentena mais difícil. (SANTOS, 2020).

Essa desigualdade também se refletiu nas escolas do campo que, historicamente, por estarem localizadas na espacialidade rural, nem sempre possuem uma qualidade boa de internet, não tem laboratório de informática adequado, algumas famílias residem distante da escola e não possuem veículos próprios, o que dificultou a retirada dos materiais impressos. Todas essas situações vivenciadas nesse tempo, exigiram das escolas do campo de Itapejara D’Oeste novas mediações.

A formação continuada deixou de ser realizada de forma presencial, atendendo as medidas de prevenção à Covid-19. Entretanto, novas determinações surgiram para que os professores e professoras enfrentassem. Pode ser citado como exemplo o caso do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, vinculado à rede estadual de ensino, em que o governo do Estado do Paraná efetivou contrato com a plataforma Google e passou a exigir dos professores e professoras a realização de postagens de conteúdos e atividades no sistema de gerenciamento de conteúdo “*Google Classroom*” e, posteriormente, a realização de aulas online por meio da plataforma de videoconferências “*Google Meet*”.

Nesse tempo, as demandas dos/as professores/as em aprender acessar essas plataformas e sistemas, bem como preparar conteúdos adaptados à conjuntura para postar aos estudantes, foram mais urgentes

do que o trabalho com a implantação da Modalidade da Educação do Campo nas escolas.

Essa situação foi expressa na fala da professora 6:

[...] de 2020 pra cá até 2021 pelo menos a gente não conseguiu fazer, então dois anos praticamente nós não conseguimos né com ensino remoto ali a gente não deu conta, não tinha como, as demandas eram muitas e outras né no sentido de conseguir acesso pros alunos, era muita coisa nova, nós professores não tínhamos o preparo pra lidar com as tecnologias pras aulas online e ao mesmo tempo o material impresso, então as demandas foram muitas e muitas e muitas pra garantir o acesso dos alunos à educação, acesso ao material escolar, então ficou de lado, as nossas dimensões construídas na formação pedagógica ficaram de lado [...]. (PROFESSORA 6, 2022).

As determinações em relação à pandemia não afetaram apenas as escolas e seus profissionais, muitas famílias também vivenciaram momentos complexos. As condições materiais de cada família eram diversas, o que resultou em diferenças gritantes nas condições de estudo. Enquanto alguns estudantes tiveram a possibilidade de estar em um ambiente adequado ao estudo, silencioso, iluminado, com uma qualidade boa de internet e um suporte familiar que favorecia o aprendizado, outros tiveram que estudar dividindo espaços com outros familiares, usando um aparelho celular de tela quebrada que mal dava para enxergar o conteúdo da aula e ainda disputando esse mesmo aparelho com outros irmãos que também precisavam dele.

Nessas circunstâncias, o olhar dos professores e professoras das escolas do campo estava para tentar suprir de alguma forma essas carências, como afirmou a professora 6, eram muitas demandas para garantir o acesso à educação. Mesmo assim, apesar de não estar ocorrendo os encontros presenciais da formação, houve outras formas

de continuidade. As escolas superaram a pandemia, reinventaram-se encontrando maneiras de estarem próximos, sem perder o vínculo construído também com as entidades parceiras, isso se deu por meio de troca de mensagens nos grupos de WhatsApp, compartilhamento de materiais, notícias e até mesmo reuniões *online* para tratarem de assuntos específicos do fortalecimento das escolas.

Em 2022, os encontros presenciais foram retomados, com novos desafios e necessidades diante do contexto pandêmico e pós-pandêmico. Desde então, ocorrem uma vez por mês, presencialmente, no prédio escolar utilizado em dualidade (Escola Municipal e Colégio Estadual), com participação facultativa dos professores e professoras que atuam nas escolas, bem como equipes diretivas e pedagógicas, além de colaboradores interessados na temática abordada.

Imagem 8: Professores e professoras em momento formativo, no ano de 2022.



Fonte: Arquivo Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes (2022).

As fotos demonstraram dois momentos formativos ocorridos no ano de 2022, quando houve a necessidade de retomar ações que já haviam sido realizadas e repensar estratégias de aprendizagem considerando as circunstâncias geradas no pós pandemia da Covid-19. Percebeu-se também alguns trabalhos, faixas, bandeiras, dispostos pelo chão da sala, com a intenção de relembrar a caminhada já percorrida

pelo grupo de formação, a fim de situar os novos integrantes do trabalho em andamento nas escolas.

Foi possível afirmar que a construção dessa formação continuada, específica das escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste, mediada em um contexto que envolveu fechamento de turmas, ameaças que colocavam em risco a permanência das escolas, especialmente o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, teve como aspecto positivo a aproximação com a Universidade, a existência da pesquisa científica que levanta dados, informações e possibilita uma análise das condições das escolas públicas do campo, tudo isso combinado, despertou os sujeitos que vivenciavam tal situação e os estimulou para a busca de alternativas.

Salientou-se o empenho desses docentes que se dispuseram a construir uma proposta formativa coletiva, assumindo responsabilidades, compromissos extras, desafiando-se na busca por alternativas. Isso demonstrou o quanto essas escolas são importantes para os seus docentes, estudantes e comunidade e a capacidade transformadora da realidade que o trabalho coletivo pode alcançar.

No próximo item deste estudo foi abordado a metodologia da formação, como ela foi pensada, construída, organizada, destacando a percepção das pessoas que participaram do processo formativo em suas várias dimensões.

4.2 O caráter metodológico da formação continuada das escolas do campo de Itapejara D'Oeste

A formação continuada das escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste movimentou-se a partir de uma metodologia caracterizada como: **“participativo-colaborativa com enfoque em reflexões problematizadoras e intervenções criadoras”**. Tal metodologia surgiu de uma construção do coletivo de professores e professoras do grupo de formação, já nos primeiros encontros em 2017.

Ela buscou o envolvimento de todos os participantes na tomada de decisões, bem como nos temas e conteúdos que foram trabalhados. (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2017, n.p., grifo nosso).

As palavras “**participativo-colaborativa**” presumiram a participação de todos no pensar a implementação da Modalidade da Educação do Campo nas escolas, de uma forma colaborativa porque cada um teve seu espaço para expor suas ideias e foi instigado a isso. O convite ao exercício reflexivo aconteceu a todo tempo. Colocou os participantes em ação no pensar as escolas, os conteúdos, as realidades e as necessidades apresentadas no trabalho pedagógico.

As “**reflexões problematizadoras**” significaram um constante olhar para o que já foi realizado pelas escolas, levantando aspectos positivos, potencializadores, situações problema, em um movimento teórico-crítico levando em consideração a teoria e a prática de forma articulada. O embasamento teórico discutido em cada encontro formativo apresentou possibilidades de ação no contexto da sala de aula. Os professores e professoras foram instigados a relacionar essas teorias com suas práticas escolares.

As “**intervenções criadoras**” apareceram como o resultado de todo trabalho realizado, uma vez que após o processo reflexivo teórico-crítico surgiram possibilidades de intervenções na prática escolar. As intervenções foram pensadas pelo coletivo e planejadas de maneira a serem efetivadas interdisciplinarmente, envolvendo o máximo de disciplinas possível. Essa “[...] atitude criadora do coletivo escolar é importante, o sujeito sendo ativo, se sente parte do processo e se envolve”. (ATA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2018, p. 9).

Essa metodologia não chegou pronta, foi aos poucos sendo moldada pelo coletivo, o que pode ser observado na fala da professora participante: “[...] não trouxeram uma metodologia, o que o que foi trazido pra nós foi a reflexão pra se construir a escola do campo [...], construir aquela identidade, eu acho bem importante essa questão de

identidade [...]” (PROFESSORA 3, 2022). A metodologia buscou envolver os professores e professoras participantes para um processo coletivo de construção dessa escola do campo.

A importância de se criar uma identidade de escola, de professor e professora e também de estudante de escola do campo, mostra-se pertinente na medida em que aproxima e cria mais sentido ao trabalho realizado, quando há uma relação íntima e quando há de fato a compreensão de que aquele espaço faz parte da vivência individual dos sujeitos. Dessa forma, o trabalho por eles realizado terá mais significado. Quando o professor e a professora sentem-se pertencentes à determinada escola, criam laços identitários, assumem as lutas por ela enfrentadas e passam a colaborar para sua defesa e existência.

Essa questão identitária é vista por Tardif (2002) como um processo em que os professores e as professoras vão se transformando ao longo do exercício do seu trabalho. O trabalho provoca uma mudança pessoal, conforme o autor: “Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. (TARDIF, 2002, p. 56-57).

Portanto, quanto mais tempo os docentes estiverem atuando em uma determinada escola, maior será a experiência proveniente do trabalho ali realizado e também os laços de compatibilidade entre eles e seus estudantes. Os professores e professoras deixarão suas marcas e assumirão características provenientes da relação educativa a qual estão vinculados, incorporando diversos elementos determinantes dessa relação em uma constante reflexão da práxis.

A metodologia proposta nesse coletivo de formação proporcionou esse espaço de reflexão e aproximação com a realidade da comunidade onde as escolas estão inseridas, segundo um dos professores: “[...] *ali tem uma identidade, que a gente pode dizer “olha, eu estou aqui, eu ouvi,*

eu pensei”, [...] então isso é um elemento muito importante, mas é uma metodologia que exige [...] uma participação de envolvimento ativo dos professores [...]”. (PROFESSOR 1, 2022).

Essa preocupação foi destacada desde os primeiros momentos de formação: “[...] é preciso construir coletivamente uma raiz pedagógica, uma identidade para a nossa escola do campo e mostrar para a comunidade o seu diferencial”. (ATA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, p. 7). Para conceber esse processo identitário a participação ativa dos envolvidos foi e continua sendo fundamental. No primeiro encontro do ano de 2018 o coletivo decidiu “[...] utilizar a ferramenta do inventário da realidade como maneira de interpretar outras facetas dos educandos em seu espaço familiar, comunitário, entre outros [...]”. (ATA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2018, p. 7).

Essa pesquisa teve por objetivo conhecer melhor os estudantes especialmente suas percepções, seus saberes, suas expectativas em relação a escola, para que o processo formativo não se tornasse determinante apenas a partir do olhar e do ponto de vista dos professores e professoras, mas que levasse em consideração a opinião dos demais envolvidos. (ATA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2018, p. 7).

Segundo Charlot, o aluno “[...] tem uma história que se desenrola em uma história mais ampla, que é a história de uma sociedade, de uma cultura, da espécie humana. Esse aluno tem uma posição social básica, definida em termos de renda e condições de vida, mas, também, tem várias outras posições sociais”. (CHARLOT, 2013, p. 166). Tudo isso deve ser levado em consideração para pensar o ensino, já que essas situações interferem no aprendizado e de maneiras diferentes em cada estudante.

Ainda para o autor, cada ser humano possui uma posição social objetiva e uma posição social subjetiva. A posição objetiva refere-se as condições materiais, econômicas, jurídicas... e a posição social subjetiva são as ideologias, as quais determinam a consciência de classe do sujeito. (CHARLOT, 2013) E ambas são relevantes para delinear seu processo de aprendizagem e sua relação com a escola.

Considerando os resultados do inventário da realidade³⁰, os professores e professoras foram e são colocados em situações que permitem criar estratégias de ensino, a partir de seus saberes, das suas vivências em sala de aula. Entretanto, apesar de inicialmente partir de uma reflexão pessoal, o trabalho não se deu isolado em si mesmo ou na disciplina que cada um lecionava, mas, sim, buscou-se uma troca de saberes e experiências que resultaram em práticas pedagógicas voltadas para a realidade dos estudantes.

Essa dimensão apareceu na fala de uma professora quando questionada sobre a metodologia dos encontros de formação, afirmou: “[...] eu acho bem interessante essa metodologia, e a gente tá aprendendo junto, desafiadora, mas é boa, faz com que o professor pense, repense, reveja, troque ideias [...]”. (PROFESSORA 5, 2022). Esse movimento de pensar práticas valoriza os saberes dos professores e professoras, aproximando-os da temática a ser trabalhada, e ao mesmo tempo se distancia da formação tradicional, superando-as qualitativamente.

A importância de valorizar esses saberes foi levantada por Candau (2007) ao constatar uma certa resistência do meio acadêmico em acatar os saberes dos professores e professoras. Para a autora, é necessário promover uma interação com o saber acadêmico, já que a prática diária promove um saber da experiência, que é cultural, que faz um diálogo entre disciplinas e conteúdos curriculares criando costumes, práticas, habilidades específicas e possibilitam uma avaliação do quanto o processo formativo foi relevante e pertinente para sua atuação profissional. (CANDAU, 2007).

Essa preocupação em destacar o papel dos/as professores/as e trazê-los para a frente do debate, também foi exposta por Giroux (1997) ao defender o potencial intelectual que possuem e a importância

30. A fundamentação teórico metodológica do Inventário da Realidade pode ser consultada em: CALDART, Roseli Saete. (org.). **Caminhos para transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. v. 4. p. 163-182.

de se colocarem nos diferentes debates acerca da educação e das suas formações. As escolas ultrapassam os debates educacionais, e vão além, adentrando em discussões econômicas, sociais, culturais, contribuem para a formação crítica dos cidadãos. Por isso, “[...] as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros”. (GIROUX, 1997, p. 162).

Uma formação que, metodologicamente, exerce a capacidade intelectual dos envolvidos, fazendo com que exponham suas opiniões, criando no coletivo as estratégias para o ensino e a aprendizagem, vinculados aos conhecimentos dos estudantes, da comunidade, estará encorajando esses saberes e criando potencialidades na ação educativa. O diálogo é positivo e promove o crescimento individual e coletivo ou global.

Tardif (2002) apontou que os professores e professoras possuem um saber que é “social”, por ser algo compartilhado com outras pessoas, porque não é algo isolado, mas sim uma relação entre diferentes sujeitos que sempre estão evoluindo, aprendendo coisas novas e adaptando-as ao tempo e às mudanças sociais. Portanto, esse processo reflexivo valorizou esses saberes uma vez que foi a partir da partilha no coletivo de formação que foram sendo construídas novas práticas “pedagógicas de alcance global” a serem efetivadas nas duas escolas do campo de Itapejara D’Oeste, mantendo o cuidado para que “[...] seja algo duradouro e não ações pontuais”. (ATA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, p. 5).

As “**práticas pedagógicas de alcance global**” fizeram parte do conteúdo da formação, na medida em que foram “[...] o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”. (OLIVEIRA, 1990, p. 92). Para a autora: “A contribuição da prática educativa escolar, torna-se [...] tanto mais eficaz quanto mais se consegue identificar e efetivar os elementos mediadores (os vínculos) entre escola e sociedade, entre prática educativa e prática social global”. (OLIVEIRA, 1990, p. 92-93).

Quanto mais próximo o ensino estiver da realidade dos estudantes mais interessados na aprendizagem eles estarão. Quando

eles conseguem perceber como aquele determinado conteúdo faz parte da sua vida, está inserido no seu cotidiano, seu olhar para o processo de ensino e aprendizagem será outro. O vínculo com a vida precisa estar presente na sala de aula para que crie as condições reflexivas e transformadoras também nos estudantes.

Outra resposta sobre a metodologia do grupo de formação ajudou na compreensão dessa organização,

[...] a metodologia é assim, não vem nada pronto, são feitas [...] provocações, então no encontro da organização a gente define a pauta a partir daquilo que a gente percebe que é necessário, mas não tem nada pronto, a não ser assim alguns materiais de estudo [...], para embasamento e tudo mais, mas é construído, a cada encontro é construído [...] pelo coletivo que está presente, então [...] as coisas não vem definidas, vem provocações, vem reflexões, vem problematizações, e a partir disso a gente vai definindo, vai refletindo junto e vai definindo junto. (PROFESSORA 6, 2022).

A professora citou o “encontro da organização”, no livro ata do ano de 2017 apareceu a menção desse grupo pela primeira vez no registro do dia 23 de novembro de 2017, chamado de “grupo de colaboradores”. Esse grupo foi composto pelos dois representantes das instituições parceiras (Unioeste e Assesoar), diretora e pedagoga do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, coordenadora pedagógica da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e professores/as interessados/as que não estivessem atuando na escola, esses, “[...] terão um envolvimento diferente uma vez que não executarão as ações no dia-a-dia da instituição escolar podendo contribuir de forma muito pertinente e rica”. (ATA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, p. 5).

Esse grupo de colaboradores referiu-se a um “nível intermediário” no pensar a formação que partia de uma organização pensada em três níveis, o

[...] primeiro nível seria, não é um nível hierárquico, mas um nível de tomada de decisões, que seria a Unioeste, a escola e a Assesoar; depois um nível intermediário que seria os colaboradores, em que seriam ali do coletivo maior que seriam convidados para também tá pensando o planejamento [...] dessas ações e aí o grande grupo [...] que seria aqueles professores que estariam envolvidos na formação. (PROFESSOR 1, 2022).

Essa disposição em três níveis: o primeiro formado pelos representantes da Unioeste e da Assesoar, juntamente com a direção e equipe pedagógica do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes; o segundo nível soma-se a esses, os colaboradores já citados e no terceiro nível todos os participantes da formação, visou proporcionar uma mobilização das ações que foram construídas por todos/as. Os dois primeiros níveis discutiam e apresentavam “pré intencionalidades” que:

[...] só se dão se elas tiverem uma ação concomitante de engajamento, então se a gente pudesse dizer como que as ações são pensadas, sim, elas são pensadas nas três esferas, nos três níveis, mas elas são articuladas, então há dimensões de intencionalidades diferentes que elas vão se dando e vão se complementando e assim por diante [...], mas nada é espontâneo, não existe espontaneidade, há uma coordenação, uma diretividade, mas não é uma diretividade invasiva, forçada [...]. (PROFESSOR 1, 2022).

Após a “pré-intencionalidade” ser exposta para o coletivo, por meio da pauta organizada pelos/as colaboradores/as, observava-se o engajamento do grupo. Se ocorresse movimentações positivas em relação ao que foi proposto, dava-se a continuidade a partir dessa organização, caso contrário, alterava-se, adaptava-se para os anseios e demandas apresentadas pelos sujeitos, garantindo-lhes autonomia. Cabe ressaltar

que as propostas de pautas emergiram do coletivo, de um encontro para o outro, por exemplo, temas que apareceram nas falas dos sujeitos, demandas das escolas, ideias gerais apresentadas... eram filtradas pelos/as colaboradores/as e preparadas para encontros futuros.

Além disso, a necessidade desse grupo de colaboradores/as que pensavam a pauta das formações se deu pelo fato de otimizar o tempo, que geralmente era escasso e levar algumas demandas iniciais para que o coletivo pudesse exercitar sua reflexão. Sobre os colaboradores um professor comentou: *[...] ali é um momento também de pessoas que tão se exercitando na tarefa de formador; [...] acho que isso também é um salto incrível [...], porque aí tenta romper [...] com o lugar cristalizado do professor, de um formador [...] então pode ser outras pessoas [...]*” (PROFESSOR 2, 2022).³¹

Sobre essa perspectiva, Nóvoa (1992, p. 28) defendeu a importância de encorajar os docentes para que criem uma autonomia na profissão e que a formação colabore para que eles “[...] assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. Para o autor, a prática de trabalho de um/a professor/a requer que ele encare situações ímpares que o colocam no desafio de encontrar soluções específicas e isso estimula o aperfeiçoamento pessoal e o desenvolvimento reflexivo de sua prática. (NÓVOA, 1992).

Imagem 9: Professoras em momento de reflexão de grupo



Fonte: Arquivo Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes (2018; 2019).

31. Entrevista realizada em 04/08/2022.

As imagens demonstraram a participação ativa das professoras e professores na construção da sua formação. Não foi uma formação em que os/as participantes foram ouvintes passivos de conteúdos que chegavam prontos, tratou-se de momentos de diálogo, reflexão da prática diária docente, troca de saberes, um movimento dinâmico que permitiu a colaboração de todos/as, promovendo uma construção coletiva interdisciplinar de práticas pedagógicas que se aproximem da Modalidade da Educação do Campo.

A formação continuada das escolas de Itapejara D'Oeste incorporaram esse desafio metodológico de proporcionar mais voz aos sujeitos participantes, o que certificou um caráter educativo do processo formativo, pois incentivava um pensar constante da ação particular em sala de aula e também a vinculação da ação com as demais atividades realizadas pelos outros professores e professoras das escolas. Foi um planejamento amplo que convidava ao envolvimento, a coletividade, as parcerias a fim de chegar a um denominador comum que era a aprendizagem real dos estudantes, percebendo o quanto aqueles ensinamentos/conteúdos eram importantes para suas vidas.

A partir dessa metodologia, os professores e professoras se educavam no fazer-se diário da formação e da sala de aula, porque eram eles e elas que precisavam delinear os caminhos desse processo.

*[...] eu acho que é a coisa mais maravilhosa que tem. Enquanto ser professor você poder construir aquilo que você vai trabalhar, pensar que aquilo tem um dedinho teu, [...] porque [...] a **gente se constrói enquanto professor** também né, enquanto você pensa as tuas práticas voltadas para um certo lugar, certos alunos, determinados alunos, determinado tipo de educação. Então acho que pra mim foi espetacular; uma das melhores, assim das formações que eu já tive em escola pública pra mim a educação do campo que me faz pensar*

em como serei eu professora, como será a escola que eu atuo, essa é a melhor". (PROFESSORA 3, 2022, grifo nosso).

Essa avaliação positiva da professora permitiu constatar que para ela a formação estava tendo um bom resultado. A possibilidade de se “construir” enquanto professora significou colocar em prática os seus saberes, valorizá-los. Quando isso ocorre no seu trabalho, o salto qualitativo é iminente. “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”. (TARDIF, 2004, p. 21).

Na medida em que foram colocados no exercício de pensar, repensar, criar suas práticas, atreladas à Educação do Campo, à vida, ao trabalho, à realidade, formaram-se enquanto sujeitos, adquiriram habilidades, reformularam metodologias, adaptaram seus conteúdos e transformaram-se como pessoas. Tudo isso combinado, resultou em um trabalho capaz de produzir significados importes à prática pedagógica.

Além desse aspecto mais individual, a metodologia também veio proporcionando uma conexão maior entre os participantes. Segundo uma professora entrevistada: “[...] *é uma metodologia boa que tá ajudando bastante a unir a escola [...]*”. (PROFESSORA 8, 2022). A união foi além do momento de troca de ideias para trabalhar os conteúdos curriculares, elaborar práticas globais ou efetivar as ações pensadas para a escola, ela estendeu-se para a luta contra o fechamento das escolas e o fortalecimento delas na comunidade.

Esse aspecto pode ser observado na fala de outra professora: “*Eu acho que a gente conseguiu assim, mexer com a cabeça, [...] com todo mundo, porque eu vejo que não tem um que não lute pra que a escola fique aberta, que valoriza, a gente valoriza. Assim, é por valorizar o estudo, a cultura, tudo isso*”. (PROFESSORA 4, 2022). Esse “mexer com a cabeça”

citado pela professora fez parte do movimento que a formação provocou em cada participante e por meio de suas ações, na comunidade em geral.

As escolas, ao desenvolverem suas práticas de ensino e aprendizagem, vinculadas ao cotidiano dos seus estudantes, atravessaram as paredes da sala de aula e atingiram com suas provocações, questionamentos, reflexões, as famílias. Essas, ao se perceberem integrantes do processo, contribuíram com as escolas de diferentes maneiras. Seja por maior participação na vida escolar de seus filhos, nos momentos que foram chamados a colaborar com atividades como por exemplo atividades de jardinagem, construção da horta escolar, adubação de plantas, palestras, reuniões, entre outras situações, fazendo com que ocorresse um movimento de dentro para fora e também de fora para dentro das escolas.

Esse movimento foi impulsionado pelo diálogo que buscou relacionar a teoria e a prática, avaliando as condições reais de implementação de novas propostas que se aproximassem da Educação do Campo. Por meio de...

[...] uma metodologia mais dialogada onde a gente faz uma certa exposição de algum [...] tema e principalmente esse tema que tá envolvido com a realidade da escola com os educadores, educadoras, e a gente tem um momento também de ouvir né, captar um pouco essas percepções [...], pra depois a gente conseguir fazer alguma síntese, fazer algumas, [...] construções coletivas né, e eu acho que esse é o salto da qualidade que a gente tem, que a gente consegue ter sempre no final das formações algum entendimento comum [...] (PROFESSOR 2, 2022).

Foi possível perceber, que a organização metodológica partiu de um tema relevante para a comunidade escolar, relacionado à demanda das escolas naquele momento. A discussão desse tema foi apoiada

por alguns textos teóricos que enriqueceram esse diálogo, sugerindo encaminhamentos, possibilitando uma análise crítica. No momento da síntese, que pode ser concebido como o ápice da formação, foram expostas as diferentes opiniões, ideias, que resultaram na construção de “[...] práticas coletivas de alcance global”. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, p. 5).

Ao final de cada encontro formativo realizava-se uma avaliação escrita com todos os/as participantes presentes naquele dia. Buscava-se averiguar o ponto de vista de cada um quanto a metodologia, conteúdo abordado, além de solicitar sugestões, críticas, apontamentos do processo formativo em curso. A avaliação, em sua maioria, ocorreu de forma anônima, evitando possíveis constrangimentos na exposição das opiniões, a fim de garantir maior autenticidade para a atividade. Entretanto, aqueles/as que desejassem comentar sua opinião, lhes era garantido o espaço para isso. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2018).

Os processos avaliativos contribuíram para descobrir como os professores e professoras estavam se apropriando daquele conhecimento e como isso estava colaborando para a transformação da sua prática escolar, “[...] *porque se não mobilizar e se não passar por uma esfera de interiorização formativa [...] o processo pode não alcançar um elo importante de transformações [...], mudanças das práticas, e é claro, [...] eles não se dão de um dia pro outro, eles são a longo prazo [...]*”. (PROFESSOR 1, 2022).

Tal organização aproximou-se do que Nóvoa (1992) sugeriu como uma maneira eficaz de formar professores: “Os professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”. (NÓVOA, 1992, p. 31). O que se observou na escolha metodológica do grupo de formação das escolas do campo de Itapejara D’Oeste foi esse protagonismo dos professores e professoras desde as escolhas dos temas a serem tratados em cada encontro, nos encaminhamentos, na construção das práticas pedagógicas e também na avaliação dos resultados.

Questionado sobre sua avaliação da metodologia da formação, o professor 1 afirmou que:

[...] tem um processo interno que é envolver [...] os professores na construção da sua formação, ou seja da sua formação intelectual, crítica, sobre aquilo que ele faz, sobre aquilo que ele define, sobre aquilo que ele vai precisar estudar, pensar [...] Então por isso que ele é ativo, envolvente, por que ele está ali, os professores estão no processo de definir juntos, [...] ninguém vai impor, mas não quer dizer que não tenha uma intencionalidade, uma diretividade sim, tem, mas também tem o envolvimento que se espera do professor [...]. (PROFESSOR 1, 2022).

Em virtude disso, constatou-se que essa formação avançou em muitos aspectos metodológicos se comparada às outras formações que os professores e professoras estavam acostumados a participar. Ao fazer com que o coletivo refletisse sobre o que era necessário para sua escola, para sua aula, para a sua formação, bem como a importância de avançar na implementação da Modalidade da Educação do Campo nas escolas, criou-se um ambiente diferente, mais próximo das suas necessidades e expectativas e mais qualitativo em resultados para os estudantes.

Apresentou-se aqui os aspectos metodológicos da formação continuada a partir das entrevistas e das atas da formação, dialogando com alguns autores que defendem tal postura metodológica. Na sequência do texto, foram abordadas as “práticas pedagógicas de alcance global no trabalho pedagógico coletivo” separadas em quatro dimensões: Evento, Produção, Práticas Pedagógicas de Sala de Aula, Práticas Pedagógicas Extra Sala de Aula (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017), assim denominadas pelos/as participantes, o que permitiu, ao longo de sua análise, apresentar mais dados sobre o processo metodológico da formação, uma vez que ao relatar suas elaborações, denominações

e efetivações, também foi possível trazer outras características da metodologia utilizada.

4.3 A materialidade da formação continuada a partir das suas dimensões

Em 2017, quando as escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste/PR iniciaram seu processo de formação continuada específico, uma das maiores preocupações era garantir que as escolas realizassem um trabalho vinculado à Modalidade da Educação do Campo, contribuindo para o fortalecimento de ambas em relação à permanência na comunidade de Barra Grande. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017). Tal objetivo continua caminhando com o grupo de formação para pensar ações efetivas que contribuam para o alcance desse anseio.

Para tanto, já nos primeiros encontros do ano letivo de 2017, os/ as participantes passaram por um exercício reflexivo de pensar o formato escolar que é predominante há mais de quatro séculos, com “[...] uma dinâmica educativa centrada no professor, na sala de aula, no ensino simultâneo, desconectada da realidade e que concebe/trata o estudante enquanto ser passivo [...]”. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, p. 2). A reflexão problematizou os limites pedagógicos que esse formato apresentou, especialmente para as escolas que atendiam modalidades específicas de ensino, como é o caso das escolas do campo e a necessidade de desnaturalizar essa configuração de escola e pensar práticas que superem os limites por ela apresentados. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017).

Essa forma escolar que foi se constituindo ao longo do tempo, caracterizada por um espaço específico, um tempo determinado, o que se aprende, os saberes, as disciplinas escolares, as regras a serem seguidas, o jeito de ensinar, o domínio da língua escrita, tudo foi se materializando dentro do ambiente escolar e essa padronização veio sendo seguida e

implementada, fazendo com que todos os alunos se encaixassem nesse “padrão” de escola que permanece até hoje. (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001). Entretanto, essa unificação não se mostrou benéfica, na medida em que pretendia incluir em um mesmo formato de ensino, todas as pessoas que viviam em locais diferentes, tinham objetivos diversos e mereciam uma educação que atendesse a todas essas necessidades.

Canário (2006, p. 12) afirmou que é necessário superar a forma escolar e buscar “[...] concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória que permita compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente”. É necessário que a escola se reorganize, supere algumas concepções. As tarefas escolares, os conteúdos precisam revestir-se de significado para o aluno, ele precisa compreender a essência do que está aprendendo. Mas essa superação não é fácil, porque essa forma escolar está muito enraizada e se faz “natural” para muitos, inclusive para vários professores/as. Essa transformação é difícil porque ela é hegemônica e atende aos objetivos de determinados grupos. Mesmo assim, é preciso construir um outro tipo de educação que possibilite uma saída para todas essas problemáticas atuais, superando essa forma escolar que há muito tempo está posta, reinventando-a e construindo uma nova legitimidade para a educação, envolvendo questões sociais, da vida, da realidade. (CANÁRIO, 2006).

Partindo desse pressuposto, os professores e professoras foram convidados a pensar práticas pedagógicas que superassem essa forma escolar predominante e estivessem mais atreladas às matrizes formativas da Educação do Campo, criando “[...] impactos diferentes no processo pedagógico a ser desenvolvido nas escolas do campo”. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, p. 2). “[...]a gente fez um trabalho de dinâmica de grupo que eu lembro, foi surgindo várias ideias e [...] nós sistematizamos que chegou naquelas quatro dimensões, que a gente depois denominou daquela forma, poderia ter outra denominação [...]”. (PROFESSOR 1, 2022).

As ideias foram sendo apresentadas pelos grupos e sistematizadas no quadro, levando em consideração os aspectos metodológicos e as finalidades de cada prática. “Após uma segunda categorização dos elementos relatados nas experiências chegou-se a quatro categorias [...]: 1) Evento; 2) Produção; 3) Práticas Pedagógicas de sala de aula; e 4) Práticas Pedagógicas extrassala de aula”. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, p. 3). Para dar sequência ao trabalho, os/as participantes foram divididos/as em grupos onde cada um seria responsável por “1) Batizar as práticas com um nome original; 2) Descrever a finalidade da proposta; 3) Caracterizar metodologicamente (como vai ocorrer, como os sujeitos se envolverão, recursos necessários, frequência que irá acontecer); 4) Elaborar justificativa para tal proposta”. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, p. 3).

Na fala a seguir foi possível identificar a percepção de uma professora sobre esse processo inicial da construção das categorias/dimensões:

[...] eu lembro dos primeiros encontros que [...] nós trabalhamos em grupos a fim de construir coletivamente o projeto político pedagógico da escola [...], foi uma construção coletiva, nós ficávamos com tarefas pra pensar [...] aquilo que nós queríamos a partir das dimensões que nós havíamos estabelecido, e no dia da formação nós tínhamos orientação do professor da Unioeste e do educador da Assesoar, mas eles nunca nos deram respostas, eles faziam mais perguntas do que davam respostas e nós é que construíamos as respostas a partir das nossas leituras [...] teóricas e das leituras de mundo acredito, aquilo que nós achávamos que deveria ser feito na escola do campo. (PROFESSORA 3, 2022).

A professora enfatizou a participação coletiva na construção das práticas pedagógicas e também no processo de formação continuada, uma

vez que ela reafirmou o quanto foram colocadas(os) a pensar e encontrar as respostas para suas angústias. Salientou também a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, movimento carregado de significados, pois a participação concreta dos docentes nesse processo permitiu maior aproximação e colaborou com a efetivação da identidade dos professores e professoras que nela atuavam.

O exercício de pensar essas novas mediações, possibilitado por meio de uma formação que foi centrada na escola, proporcionou mudanças que foram ao mesmo tempo individuais e coletivas, uma vez que o trabalho não se deu isolado, mas a partir da reflexão grupal, que trocou experiências e ideias, definindo propostas que emergiram desse diálogo. O resultado foi a superação de uma formação caracterizada pelo individualismo, característico dos modelos tradicionais, para uma formação baseada no coletivo, em que prevaleceu a coparticipação de todos. (CANÁRIO, 2004).

As quatro categorias, depois renomeadas para “dimensões”, bem como as práticas pedagógicas vinculadas a cada uma delas, foram incorporadas ao Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e ao Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi, para servirem de apoio e direcionamento ao trabalho realizado pelas professoras e professores das escolas. (ITAPEJARA D’OESTE, 2017; ITAPEJARA D’OESTE, 2022).

4.3.1 - Dimensão Evento: Mostra de Saberes e Sabores do Campo e Gincana Di Tutte Le Persone

A primeira dimensão, denominada “**Evento**” foi composta inicialmente por duas práticas, foram elas: a “**Mostra de Saberes e Sabores do Campo**” e o “**Café Literário**”. (ITAPEJARA D’OESTE, 2017). No primeiro encontro do ano letivo de 2018, surgiu a ideia da realização de uma **Gincana** envolvendo estudantes, familiares e pessoas

da comunidade, contando com a parceria do curso de Educação Física da Faculdade de Pato Branco – FADEP³². (ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO, 2018). Dessa forma, a prática “Café Literário” foi substituída pela gincana por envolver de forma mais contundente a comunidade e apresentar outras dinâmicas educativas, culturais e esportivas.

A primeira gincana ocorreu no dia 27 de maio de 2018 e recebeu o título de “La Prima Gincana Di Tutte Le Persone”, o nome em italiano foi escolhido devido a expressiva população descendente de italianos que vivem/vivem na comunidade de Barra Grande e que buscavam/buscam manter a cultura herdada de seus familiares de diferentes formas, como na alimentação e no dialeto falado, por exemplo. A segunda edição ocorreu no dia 2 de junho de 2019, intitulada “La Seconda Gincana Di Tutte Le Persone”. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2018; 2019).³³

Como estava expresso no nome, as duas edições da gincana buscaram envolver todas as pessoas da comunidade que estivessem interessadas em participar e destacar a importância da permanência das escolas na comunidade. As inscrições foram sendo feitas nas escolas e as equipes aos poucos foram formadas, divididas em quatro cores (verde, preto, amarelo, vermelho), com aproximadamente 60 integrantes de várias idades em cada equipe. “*Na gincana a gente sempre procurou deixar a defesa pela escola muito clara, ou deixar esse espaço pra que a comunidade expusesse sabe, deixasse claro que defende a escola*”. (PROFESSORA 6, 2022).

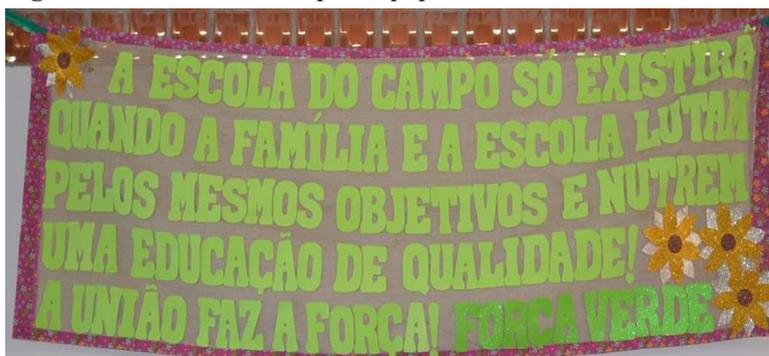
Esse coletivo da comunidade, envolvido nas questões de defesa das escolas, exteriorizou um movimento de cuidado e cobrança em favor da efetivação das leis já conquistadas. Foi um apoio, uma “sustentação”

32. Atualmente denominada Centro Universitário de Pato Branco (UNIDEP), mudança ocorrida em 2019 por meio da portaria 2.146, de 12 de dezembro de 2019, publicada pelo Ministério da Educação (MEC).

33. Devido a pandemia do Covid não foi possível realizar a terceira edição em 2020 e 2021, e em 2022 as escolas optaram por realizar um evento por ano, portanto em 2022 realizou-se a II Mostra de Saberes e Sabores do Campo.

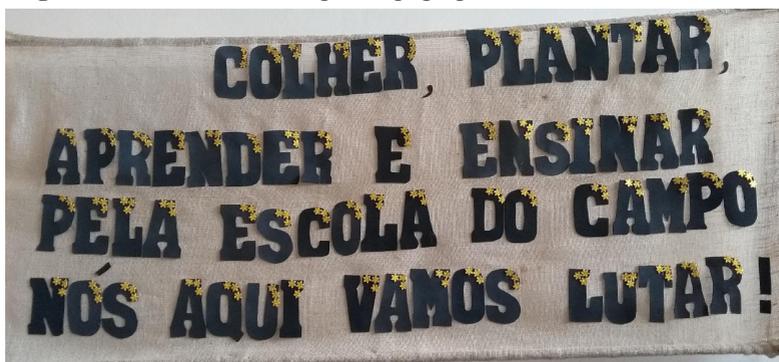
muito importante e necessária para que a Educação do Campo aconteça de fato. (GHEDINI, 2017). Foi perceptível a partir das frases escritas nas faixas levantadas no dia da gincana, a compreensão da comunidade quanto a necessidade de defender as escolas, as duas únicas escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste.

Imagem 10: Faixa elaborada pela equipe verde



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes (2019).

Imagem 11: Faixa elaborada pela equipe preta



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes (2019).

Imagem 12: Faixa elaborada pela equipe vermelha



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes (2019).

Essas faixas expostas no dia da gincana demonstraram o quanto a comunidade estava engajada com a luta pela permanência da escola na comunidade. Elas foram sinônimo de força, de coragem, de exteriorização de um sentimento de defesa que as pessoas carregavam. Expressaram indignação, união e, somadas ao momento festivo que a gincana proporcionou, foram capazes de provocar diferentes reações naqueles que estavam vivenciando a atividade. Quem só estava observando, assistindo à realização das atividades, ao olhar as faixas, era possível compreender na prática essa defesa expressa nas palavras.

O movimento qualitativo proporcionado na realização das duas edições da gincana se revelou em vários aspectos, conforme destacado na fala do professor 1:

[...] eu ficava impressionado com a capacidade de como se penetrava no tecido social dos sujeitos ali envolvidos, que vinham pra participar de uma gincana, de um movimento festivo, que, dentro da, [...] exigência de identificar uma, [...] plataforma de denúncia, [...] as faixas dos dizeres de cada grupo [...], então ali foi muito interessante porque [...] as pessoas envolvidas captaram uma mensagem muito rica de não fechamento da escola, e como

ali a comunidade se envolve, cria um espaço interlocutor interessante para o que é a escola na comunidade [...]. (PROFESSOR 1, 2022).

A escola na comunidade e a comunidade na escola colaboram para a expressão da vida, da cultura, da história, do trabalho, para a materialidade do que a Educação do Campo defende em suas matrizes pedagógicas. O fortalecimento desse vínculo por meio de diferentes práticas pedagógicas pensadas pelo coletivo, organizadas a partir um processo colaborativo, é um “caminho para a transformação da escola”. (CALDART, 2015).

A realização de uma gincana que envolveu “[...] atividades relacionadas à vida do campo como a separação dos grãos, o chimarrão mais criativo, a corrida das tobatas, o voleibol adaptado para a 3ª idade, competições de dança e canto, além de competições coletivas [...]” (JORNAL PLANTÃO DO CAMPO, 2018, p. 2) colaborou para o fortalecimento desse vínculo, além disso promoveu um ambiente educativo que atravessou as paredes da sala de aula.

Questionada sobre a relação entre escola e comunidade, uma professora afirmou:

Essa relação é muito forte! Eu acho que a gente conseguiu assim, mexer com a cabeça, [...] assim, com todo mundo, porque eu vejo que não tem um que não lute pra que a escola fique aberta, que valoriza, a gente valoriza. Assim, é por valorizar o estudo, a cultura, tudo isso. Viu, assim, é forte mesmo, até quem veio de fora que não lutava tanto hoje briga pela escola, fica brigando pela escola, [...] já conseguiu compreender o significado e a importância de ter uma escola numa comunidade como a Barra Grande. (PROFESSORA 4, 2022).

Foi possível perceber que essa dimensão “Evento”, expressa por meio da prática da gincana, resultado do processo de formação continuada, foi despertando novos olhares em relação à valorização da escola e tudo o que ela representa. Ainda, ficou claro na fala da professora a necessidade de “brigar” pela escola, por sua permanência. Uma realidade vivenciada por muitas escolas públicas do campo que enfrentam as ameaças de fechamento, a redução de turmas, turnos, funcionários e professores.

A manutenção das escolas e a efetivação de uma Educação do Campo é maior do que existência de um conjunto de salas de aula situados na territorialidade rural. É preciso construir políticas públicas qualitativas que perpassem diferentes esferas, a fim de garantir a permanência da população no campo, com plenas condições de trabalho, acesso à tecnologia, saúde e educação de qualidade. Nas escolas, é fundamental proporcionar estudo e formação específica, bem como criar políticas que contribuam para a diminuição da rotatividade dos/as professores/as. (BONAMIGO; CARDOSO, 2022).

Além da gincana, a dimensão “Evento” contou com a prática da Mostra de Saberes e Sabores do Campo, que teve como objetivo, a promoção do “[...] trabalho coletivo, valorizando as vivências e reunindo a comunidade na busca pelo fortalecimento de práticas pedagógicas”. (ITAPEJARA D’OESTE, 2017, p. 88). Um espaço onde “A comunidade será convidada a participar efetivamente através de oficinas, contação de histórias, relatos de experiências e memórias, culinária, apresentações culturais, entre outras”. (ITAPEJARA D’ OESTE, 2017, p. 89)

A primeira “Mostra de Saberes e Sabores do Campo” aconteceu no dia 06 de dezembro de 2018 e teve como tema principal a “Revolta dos Possesores de 1957”, tema escolhido pelo coletivo de formação. A temática “Barra Grande e a Revolta dos Possesores” apresentada na Mostra resgatou a importância dos movimentos sociais na luta pela terra, pela vida, pelos direitos do trabalhador do campo. Cada uma das turmas de ambas as escolas (municipal e estadual) organizaram apresentações, exposição de

trabalhos, homenagens, que uniram o conhecimento científico e o popular, em um movimento vivo de resgate histórico. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2018).

Imagem 13: Apresentação cultural dos estudantes da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi, Barra Grande, Itapejara D'Oeste



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes (2018).

A Mostra de Saberes e Sabores do Campo de 2018 aconteceu no Centro de Convivência dos idosos de Barra Grande, com intensa participação da população local, visitantes das comunidades vizinhas e também da cidade. Na imagem observou-se um momento de apresentação cultural, uma dança típica italiana, organizada e encenada pelos estudantes da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi, resgatando valores culturais e homenageando os pioneiros que estavam presentes, muitos deles descendentes de italianos. Nas laterais do salão social estavam dispostos os saberes escolares, os trabalhos dos estudantes em forma de cartazes, maquetes, produções textuais e também os sabores da comunidade: alimentos, bebidas, frutas e verduras.

Segundo uma das professoras entrevistadas:

[...] as pessoas vieram maravilhadas, com os olhos cheios de lágrimas assim sabe (emocionada), [...]. Elas vinham agradecer, [...] aquelas pessoas que nós chamamos, que foram os pioneiros, [...] que foram participantes do levante, da revolta dos posseiros, [...] a gente deixou eles naquela mesa de honra, e eles foram homenageados, eles receberam aquela menção honrosa, eles ouviram as poesias que fizeram sobre o tema da revolta, sobre eles, [...] reviveram aquelas memórias, [...] reviveram também o medo que passaram, o sofrimento que tiveram, e no fim a vitória. Então, nossa, eles vinham assim: o que a escola fez, o que vocês fizeram, que maravilhoso isso, [...] estavam se vendo reconhecidas, a escola reconhecendo aquela história, a escola valorizando aquela história, que é a nossa história, a gente trabalhou demais pra organizar aquela Mostra, mas cada segundo dedicado assim foi gratificante, [...] e não só as pessoas que foram homenageadas né, as demais pessoas aqui da comunidade, as pessoas que participaram, muitos vieram agradecer pelo que fizemos, então, isso é reconhecimento da nossa história, é valorização da nossa cultura, as pessoas que vieram expor os seus produtos, os seus talentos, vieram felizes, ficaram contentes, então não tem preço, isso é muito gratificante [...]. (PROFESSORA 6, 2022).

A fala emocionada da professora demonstrou o quanto a realização dessa prática pedagógica foi relevante para a comunidade em geral e, especialmente, para aqueles que foram homenageados por terem participado de alguma forma da Revolta dos Posseiros de 1957. O resgate histórico proporcionado nesse evento movimentou estudantes, professores/as e comunidade, levantando discussões importantes e marcantes no processo de ensino e aprendizagem. Ao passo que se criam

laços identitários entre os conteúdos escolares e os estudantes, quando a escola compreende seu papel e sua função social, estará favorecendo para a democratização do saber. (OLIVEIRA, 1990).

O aspecto educativo da Mostra foi evidenciado nos saberes apresentados, associados entre o que foi estudado ao longo do ano letivo, nas diferentes turmas e disciplinas, e os saberes da comunidade, a cultura expressa na música, na arte, na poesia, na dança, na fabricação de alimentos e bebidas. Uma experiência que se expressava de múltiplas formas, unindo sujeitos de diferentes idades em um mesmo espaço, construindo memórias e laços identitários.

As avaliações do evento, realizadas durante o encontro de formação continuada posterior à Mostra, apontaram a superação das expectativas de público e “[...] uma repercussão muito positiva na comunidade, no município, nos visitantes externos [...] e nas autoridades presentes [...]”. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2018, p. 19). Além disso, foi destacado a emoção e o agradecimento das famílias homenageadas, o convite para que a Mostra faça parte das festividades de final do ano do município de Itapejara D’Oeste e o aprendizado que muitos tiveram dos saberes e sabores da comunidade. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2018).

A segunda Mostra de Saberes e Sabores do Campo aconteceu no dia 18 de novembro de 2022, no mesmo local da primeira. Teve como temas centrais “A Produção Artesanal do Vinho na Comunidade de Barra Grande”, trabalhado pelo coletivo do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, e “Unidos Pelas Sementes”, trabalhado pelo coletivo da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi. (ASSESOAR, 2022).

Imagem 14: Exposição dos trabalhos dos estudantes sobre a produção artesanal do vinho na comunidade de Barra Grande e de alguns utensílios utilizados na produção



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Imagem 15: Exposição e espaço para troca das sementes, organizado pela Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Organizar esses espaços de exposição, trazendo diversos elementos produzidos ao longo das aulas e também no dia a dia das

famílias, provocou diferentes experiências qualitativas no imaginário das pessoas. Ao observar o que foi apresentado, as pessoas lembraram histórias de vida, de trabalho, de comunidade. A produção artesanal do vinho foi algo que esteve presente na comunidade de Barra Grande desde seus primórdios. Muitas famílias ainda preservam essa cultura, apesar de já adaptada às modernidades decorrentes da evolução tecnológica, mesmo assim, muitos equipamentos antigos ainda fazem parte de suas vidas, seja no trato da uva/vinho, seja como objeto decorativo em suas casas.

Quanto às sementes, o resgate de diferentes espécies e o incentivo à continuidade do cultivo familiar foi o eixo central da exposição feita pela Escola Municipal que também organizou uma apresentação cultural, em que as crianças representaram todo o processo de transformação de uma semente. Realizar na prática essas atividades, além de auxiliar na aprendizagem das crianças, colaborou para criar sentimentos de respeito com o meio ambiente, reflexões sobre alimentação saudável e incentivo ao cultivo doméstico.

Tanto a Gincana quanto a Mostra foram práticas disruptivas que provocaram uma movimentação do coletivo de professores e professoras, funcionários e funcionárias, estudantes, bem como da comunidade a qual as escolas se inserem. Elas criaram espaços de intercâmbio de saberes, trazendo à tona importantes reflexões que podem impactar na aprendizagem dos estudantes, vindo de encontro com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec, 2002) que garante a possibilidade de realização de atividades em diferentes espaços a fim de promover essa aprendizagem.

4.3.2 - Dimensão Produção: Jornal Plantão do Campo

A segunda dimensão pensada no coletivo de formação foi a “**Produção**”, caracterizada pela prática pedagógica do “**Jornal Plantão do Campo**”. O objetivo do jornal foi favorecer a comunicação “[...] entre

a escola e a comunidade, informando sobre a educação no campo, fatos relevantes que ocorrem no mundo, valorizando aspectos característicos da população camponesa, resgatando fatos históricos e promovendo a autonomia dos educandos”. (ITAPEJARA D’OESTE, 2017, p. 91).

A proposta inicial era de edições trimestrais, depois optou-se por semestrais devido ao tempo para sua elaboração uma vez que seriam os próprios professores e professoras juntamente com seus estudantes que realizariam a edição, sob a coordenação da professora de Língua Portuguesa. Os custos de impressão ficaram a cargo da Assesoar³⁴, instituição parceira da escola e da formação continuada. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, p. 8).

Cada prática pensada e posta em ação sempre passou por um processo reflexivo e avaliativo por parte do coletivo, em um momento de pensar a importância do jornal para o fortalecimento das escolas, o representante da Assesoar apontou que:

[...] o jornal materializado é só uma parte de um movimento que foi construído por todos, que é muito mais que um produto, pode ser uma fonte de informação e oportunidade de aprendizado para os educandos e também para a comunidade. [...] cumpre ou pode cumprir algumas funções como: aproximar os sujeitos; promover o debate público; cria o ambiente favorável para fortalecer propostas ou criar novas propostas; defende posições; estimula opiniões, debate ideias. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2018, p. 16).

As potencialidades criadas pelo jornal impresso foram múltiplas e capazes de envolver várias pessoas em seu processo construtivo, serviu como um material didático a ser utilizado nas aulas das diferentes

34. A Assesoar editorou/reproduziu 500 cópias da primeira edição do Jornal Plantão do Campo, 400 cópias da segunda edição e 200 da terceira edição, uma colaboração material muito significativa para o processo formativo.

disciplinas e apresentou uma materialidade das ações pensadas pelas escolas. Ao elencar as mais diversas questões das escolas bem como da comunidade, contribuiu para a aproximação de diferentes sujeitos, resgatando sua cultura.

A primeira edição foi publicada em outubro de 2018, com oito páginas repletas de textos e fotografias que tratavam, inicialmente, da história das escolas, a importância de um jornal das escolas do campo, notícias da primeira Gincana, do evento família na escola, entrevistas com moradores que participaram da Revolta dos Posseiros, participação de duas professoras no Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera em Brasília. Além disso, constou reportagens escritas pelos estudantes sobre temas como: “Os jovens e o uso excessivo da internet”, “Luta por uma educação melhor”, “Asfalto na comunidade”, “Sopa da nona Guilhermina” e “Fechamento de aviários de perus na comunidade de Barra Grande”. (JORNAL PLANTÃO DO CAMPO, 2018).

A segunda edição, publicada em agosto de 2019, apresentou como reportagem de capa a conquista da reabertura das turmas de sexto e sétimo ano no Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, turmas essas que desde 2018 (6º ano) e 2019 (6º e 7º anos) não foram aprovadas para abertura na referida escola, conforme visto no item 3.3 deste estudo. Também com um total de oito páginas de produções, houve destaque para a formação pedagógica realizada nas escolas, para a I Mostra de Saberes e Sabores do Campo, a Seconda Gincana di Tutte Le Persone, além das notícias da comunidade como o primeiro encontro da família Casiraghi e as reportagens e poesias escritas pelos estudantes. (JORNAL PLANTÃO DO CAMPO, 2019).

Imagem 16: Capa do jornal Plantão do Campo, edição de outubro de 2022



PRÉ-ESCOLA PARA CRIANÇAS DE 04 E 05 ANOS É AUTORIZADA A FUNCIONAR APÓS REIVINDICAÇÕES DA COMUNIDADE E DIÁLOGOS COM ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

Em abril de 2021, a comunidade de Barra Grande, município de Itapejara D'Oeste, iniciou sua mobilização para reivindicar a autorização e regulamentação da oferta da Pré-Escola para crianças de 4 a 5 anos, na Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi – EIEF. Tal reivindicação se justificou para evitar o deslocamento das crianças pequenas até a zona urbana do município, por meio do transporte escolar, uma vez que já existe uma estrutura escolar em funcionamento nessa localidade atendendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

De acordo com a Resolução nº 2200/08, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), “a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”.

Amparada neste documento e em outros diversos instrumentos normativos de âmbito nacional e estadual que tratam da Educação do Campo e também na legislação municipal (Plano Municipal de Educação 2015 - 2025), a comunidade organizou-se para reivindicar seu direito.

Devido aos cuidados em



decorrência da pandemia da Covid 19, as reuniões de organização da comunidade foram realizadas no formato online, nas quais se tirava a comissão responsável para reunir-se presencialmente com a administração municipal e dialogar sobre essa necessidade.

A administração municipal, durante as reuniões realizadas, comprometeu-se em buscar os meios para efetivar o direito das famílias dos educandos da comunidade, também após algumas dificuldades para atendimento das adaptações estruturais necessárias para autorização da oferta de Pré-escola no prédio escolar em tempo hábil para o início do ano letivo de 2022.

Diante disso, a comunidade local prontamente disponibilizou-se em formato de mutirão e com a arrecadação de recursos para contribuir com a construção

de banheiros adaptados para o público infantil e construção de rampas de acessibilidade. Dessa forma, foi possível agilizar o processo de autorização de funcionamento da turma solicitada pela população local.

Em janeiro de 2022, o Departamento Municipal de Educação e Esportes – DME recebeu a Resolução Nº 6087/2021 autorizando o atendimento da Educação Infantil para Pré-Escola - turma Multianos, crianças de

4 a 5 anos, na Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi – EIEF, com abertura de 20 vagas para atendimento da demanda da Comunidade de Barra Grande. Atualmente, são atendidas 06 crianças nessa etapa de ensino nesta instituição escolar.

A autorização acima mencionada foi resultado de esforços coletivos entre comunidade e poder público municipal, sendo que o diálogo foi fundamental para encontrar alternativas. A ação atende ao contido no Plano de Gestão 2021-2024 da administração municipal, “manter e aprimorar as ações da Escola do Campo na Comunidade de Barra Grande”. Para a comunidade, essa conquista é de grande relevância para ampliar e garantir o direito ao atendimento da Educação Básica obrigatória no local, assim fortalecendo as únicas instituições escolares no campo no município.



“A produção artesanal do vinho na comunidade de Barra Grande” e “Unidos pelas sementes” serão temas da II Mostra De Saberes E Sabores Do Campo PÁGINA 2

A PRODUÇÃO DE VINHO: UMA NOVA ABORDAGEM TEMÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO CARLOS GOMES PÁGINA 3

TRABALHO DE PROFESSORES E ALUNOS PÁGINA 5

MUTIRÃO DA COMUNIDADE E DAS ESCOLAS DO CAMPO EM ITAPEJARA D'OESTE PÁGINA 8

Fonte: Jornal Plantão do Campo (2022).

A terceira edição foi publicada em outubro de 2022, no mesmo formato e quantidade de páginas que as edições anteriores e apresentou como reportagem de capa a conquista do funcionamento da turma da pré-

escola para crianças de 4 a 5 anos na Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi. O jornal ainda abordou assuntos como: os temas escolhidos para a II Mostra de Saberes e Sabores do Campo, as entrevistas e as reportagens dos estudantes com os produtores de vinho da comunidade de Barra Grande, algumas festividades que aconteceram na comunidade, e o mutirão realizado nos espaços do Laboratório Agroecológico. (JORNAL PLANTÃO DO CAMPO, 2022).

Cabe destacar a intensa participação dos estudantes na elaboração dos jornais, desde a escolha da logomarca que iria estampar a capa do jornal, bem como a participação na escrita, revisão e publicação das notícias. Sobre a escolha da logomarca “[...] pensando no contexto que envolve a escola, a comunidade escolar decidiu que seriam escolhidas duas criações de logo: uma que contemplasse os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, e outra que contemplasse os estudantes dos anos finais do ensino fundamental”. (JORNAL PLANTÃO DO CAMPO, 2019, p. 7).

A dimensão “Produção”, materializada por meio do jornal “Plantão do Campo”, movimentou-se para uma construção de sentido no fazer-se pedagógico. O envolvimento por ela exigido bem como as diferentes etapas necessárias para sua efetivação, podem despertar no estudante ações de proximidade, de ligação com o que se está fazendo. Charlot (2013) afirma que para o sujeito conseguir aprender na escola, ele precisa encontrar sentido nas atividades que desenvolve neste espaço, bem como, ao desenvolver as atividades deve sentir prazer em realizá-las.

Além disso, foi/é uma prática pedagógica que facilmente se articula às demais pensadas pelos professores e professoras durante as formações, o que colaborou para o aspecto mais global do trabalho desenvolvido posto que o conhecimento adquirido a partir do jornal foi/é fruto de uma interrelação de saberes científicos, sociais, culturais que floresceram do debate das diferentes disciplinas escolares bem como da socialização entre a escola e a comunidade.

4.3.3 - Práticas Pedagógicas de Sala de Aula: Intercâmbio de Saberes

A terceira dimensão denominada “**Práticas Pedagógicas de Sala de Aula**” teve como seu eixo principal o “**Intercâmbio de Saberes**” em que “[...] o coletivo escolar se desafia a pensar práticas pedagógicas, sempre que possível de forma interdisciplinar, que potencializem os conteúdos disciplinares a partir do contexto local e da participação da comunidade local”. (ATA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2020, p. 32).

Para pensar essas práticas, os/as participantes da formação foram instigados/as olhar para alguns elementos orientadores como o conhecimento, ou seja, os saberes, os conteúdos escolares aos quais estariam trabalhando em cada turma/série, específicos de cada disciplina e também de forma mais global, que permitisse que outras disciplinas também articulassem seus processos de ensino a partir da mesma prática, fazendo “[...] relações com outros conhecimentos disciplinares”. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2019, p. 23).

Essas relações significam um potencial educativo e de ensino para compreender um fenômeno complexo, pelo qual a sua disciplina não consegue atingir porque esse próprio fenômeno apresenta uma característica (composição) de outros vários elementos (uma totalidade) que necessitam ser explorados por outros campos de conhecimento (outras disciplinas). (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2019, p. 23).

Esse exercício pode ser capaz de engendrar múltiplas aprendizagens aos professores e professoras inicialmente, e em um segundo momento, nos estudantes, visto que ao se colocar no desafio de encontrar possíveis associações, ligações entre as disciplinas e um mesmo conteúdo, os/as docentes foram aperfeiçoando seus saberes e trocando experiências com o grupo, “[...] *nós conseguimos conversar entre os*

professores e dar ideias um pro outro [...]” (PROFESSORA 8, 2022)³⁵. Foram aprimorando metodologias que fizessem com que os estudantes percebessem de forma mais qualitativa o sentido do porquê estavam aprendendo determinado conteúdo.

A importância da relação com o saber foi posta por Charlot (2013) ao afirmar que o que possibilita uma aula ser interessante é quando um desejo é satisfeito ao ter contato com o conhecimento, ou seja, a relação que o indivíduo estabelece com o saber. Quando os estudantes percebem relações amplas de um determinado conteúdo com a sua vida, sua motivação ao aprender será outra. “O essencial é que o aluno se aproprie de conhecimentos que tenham sentido para ele e que, ao responderem a questões ou resolverem problemas, esclarecem o mundo”. (CHARLOT, 2013, p. 178).

Nessa perspectiva, uma professora afirmou: “[...] *eu sentia que quando a gente partia de algo que eles conheciam eles queriam se expressar mais, queriam falar mais, queriam participar, queriam fazer [...]”*. (PROFESSORA 3, 2022). Dessa forma, por meio da formação que possibilitou esse exercício de pensar o conteúdo da disciplina e buscar associações com as vivências dos estudantes, levando em conta as possibilidades de interdisciplinaridade, o processo de aprendizagem passou por um processo potencializador. Os estudantes, como afirmou a professora, queriam aprender o que estava sendo proposto, participavam da aula e desenvolviam as atividades propostas.

Além de pensar conteúdos que permitissem essa articulação, outro elemento orientador da prática foi a sua finalidade, ou seja, os “objetivos formativos e de ensino” a ela atrelados. Os objetivos formativos são “[...] voltados à formação do ser humano em aspectos mais amplos, como consciência crítica, valores éticos-morais, [...] presentes nas relações que o educando estabelece com a sociedade a partir da sua cultura”. Já os objetivos de ensino, “são específicos para orientar o ensino e atingir

35. Entrevista realizada em 15/09/2022.

a aprendizagem dos conhecimentos das disciplinas [...]”. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2019, p. 23).

Pensar os objetivos envolvendo os aspectos formativo e de ensino e colocar em prática dentro dessa perspectiva, é um caminho para alcançar uma educação transformadora do ser humano. Segundo Oliveira (1990, p. 100, grifos da autora),

É preciso tornar a **prática educativa em si em prática educativa para si**. Isto é: é preciso questionar profundamente a ação especificamente pedagógica que pretende socializar o saber, intencionalizando o **conteúdo** a ser transmitido em relação orgânica com uma **forma** adequada de maneira a tornar concreto os **objetivos** (os específicos do fazer pedagógico e também os sociais) anteriormente previstos.

Uma prática educativa que efetive a aprendizagem perpassa por um processo reflexivo que atente para questões amplas, afinal, são múltiplas as situações vivenciadas pela escola, professores/as, bem como pelos estudantes, e que, determinam a maneira com que a aprendizagem aconteça. Desse modo, “[...] quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida”. (CHARLOT, 2013, p. 146).

Resolver essa “equação pedagógica” é um processo bastante desafiador, não depende apenas dos professores e professoras, mas de um conjunto de elementos que permitam a articulação entre o que se quer ensinar, porque se quer ensinar determinado conteúdo, qual a sua relevância e a maneira como ele será percebido pelos estudantes. Para tanto, a metodologia também se apresenta como um elemento indispensável nessa relação.

A metodologia é “[...] o *caminho* planejado pelo(a) professor(a) para atingir os dois tipos de objetivos”. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2019, p. 23, grifo do autor). Esse caminho deve ser compreendido como a efetivação do ensino, como ele vai se dar, quais serão os passos para atender os objetivos propostos para determinados conteúdos, levando em consideração o aspecto interdisciplinar e a realidade vivida pelos estudantes do campo.

Outro elemento que contribuiu para o pensar essas práticas pedagógicas de sala de aula foi a escolha de uma temática geral que pudesse servir como um ponto de partida para pensar as conexões dos conteúdos disciplinares à realidade dos estudantes do campo. A “Barra Grande e a Revolta dos Posseiros de 1957” foi um dos temas trabalhados, outro foi a “Participação das mulheres na Revolta dos Posseiros”. Em 2022, decidiu-se no coletivo escolar, já no primeiro encontro formativo do ano, a temática: “A produção artesanal do vinho na comunidade de Barra Grande”. (ATA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2022, p. 33).

A escolha da produção artesanal do vinho se deu motivada pela realidade local, “[...] *aqui na comunidade a maior parte de habitantes são descendentes de italianos, então por conta disso eles tem alguns costumes, algumas práticas bem características, então eles produzem vinho.*” (PROFESSORA, 7, 2022). Segundo a professora, “[...] *no início do ano os alunos foram visitar algumas propriedades aonde chegou-se [...] a uva para produzir o vinho e eles foram lá pra ver o início do processo, [...] então a partir disso, dessa visita, dessa ideia, os professores começaram a trabalhar em sala de aula [...]*”. (PROFESSORA 7, 2022).

O trabalho em sala de aula se deu a partir das práticas pedagógicas que cada professor e cada professora elaboraram, contemplando os elementos já destacados: conhecimento (específico da disciplina e global), finalidades/objetivos (de ensino e formativos) e metodologia. Várias práticas foram realizadas e outras continuam em andamento, para melhor visualizar como se deu esse encaminhamento,

elencou-se no quadro abaixo, a título de exemplo, os conhecimentos de algumas disciplinas, bem como seus objetivos de ensino, contemplando o conhecimento global Produção artesanal do vinho, temática escolhida para ser trabalhada no ano de 2022.

Quadro 6: Conhecimento global, específico e finalidades de ensino de algumas disciplinas do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes para o ano de 2022:

Turma: 7º ano – Conhecimento Global: Produção artesanal do vinho	
Conhecimento específico de cada disciplina:	Finalidade/objetivo de ensino:
CIÊNCIAS: Classificação dos seres vivos: reino monera e fungi; fenômenos naturais; insetos.	Compreender o processo de fermentação da uva, a ação dos fungos, bem como a função dos insetos na polinização das parreiras.
LÍNGUA PORTUGUESA: Gênero notícia.	Distinguir diferentes propostas editoriais; identificar em notícias o fato central; analisar recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos.
MATEMÁTICA: Situações problemas; unidades de medidas; tratamento da informação: gráficos e tabelas.	Compreender e identificar as unidades de medidas: litro, mililitro, massa, quilo; construir gráficos para apresentar dados, destacando as unidades de medidas.
GEOGRAFIA: População e trabalho	Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro e paranaense, nas cidades e no campo.

FONTE: Ata Formação Pedagógica (2022). Elaborado pela autora (2022).

A partir do quadro foi possível perceber que, partindo de um conhecimento global, inserido na temática proposta para ser trabalhada ao longo do ano de 2022, os professores e professoras, inicialmente, fizeram um trabalho individual de elaborar um plano de ensino que contemplasse os elementos estudados na formação continuada. Cada um, a partir do tema “Produção artesanal do vinho” pensou, dentro dos conteúdos estabelecidos pelo currículo da sua disciplina, como poderiam relacionar a produção artesanal do vinho na comunidade de Barra Grande, a fim de trazer o conhecimento popular, a realidade da comunidade e de muitos estudantes para dentro da sala de aula, sem deixar de contemplar o conhecimento científico, promovendo um “intercâmbio de saberes”.

Como um segundo momento, os professores e professoras socializaram no grupo de formação o que haviam desenvolvido de forma individual, instigando um debate que resultou em propostas interdisciplinares de cada prática pensada. Além disso, debateu-se as possíveis metodologias e os elementos formativos capazes de contribuir para a transformação dos sujeitos. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2022, p. 33).

Segundo uma outra professora, para que as práticas pedagógicas de sala de aula alcancem seu real objetivo, é necessário que todos os professores trabalhem o que foi pensado na formação, a mesma afirmou que quando os estudantes perceberam que vários professores estavam trabalhando sobre a temática do vinho, a motivação deles para o aprendizado aumentou. “*Olha eu vejo que eles ficam bem motivados, eles gostam, porém todos tem que trabalhar [...]*”. (PROFESSORA 4, 2022).

O exemplo apresentado no quadro, trata de conteúdos pensados para a turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. Outras práticas também foram pensadas para as demais turmas dessa escola e o mesmo exercício foi proposto às professoras da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi. Cabe ressaltar que cada escola tem as suas particularidades e ritmos diferentes.

Por conta disso, as propostas acompanham essas peculiaridades, são percursos singulares no planejamento dos professores e professoras.

De forma geral, a análise dos dados indicou que a dimensão das “práticas pedagógicas de sala de aula - intercâmbio de saberes” apresentou muitos desafios aos envolvidos. A palavra “desafiadora” apareceu em várias entrevistas e se expressa desde o processo de articulação da realidade do campo nos conteúdos curriculares, uma vez que os materiais didáticos oferecidos aos professores/as pelos gestores públicos, raramente apresentam essas conexões, até a efetivação da prática no dia a dia escolar.

[...] o problema é a gente alcançar um patamar de sistematização, pra que a gente consiga identificar nessa sistematização, nesse processo pensado, refletido, algo que crie perspectivas de movimento prático, de movimento reflexivo prático [...], mas que naquele processo de sistematização de pensar e refletir e fazer, a gente consiga então se apropriando e organizando informações, conhecimentos ali desenvolvidos [...]. (PROFESSOR 1, 2022).

A formação continuada caminhou para essa preocupação de observar também as percepções dos envolvidos e buscar mecanismos de superação das dificuldades apontadas. A reflexão da ação se fez constante e necessária para que se pudesse alterar aquilo que ficou deficitário no processo e/ou aprofundar questões potencializadoras que apresentaram bons resultados na aprendizagem. Os limites e demais desafios constatados foram apresentados de forma mais detalhada no próximo item deste capítulo.

4.3.4 Práticas Pedagógicas Extrassala de Aula: Laboratório Agroecológico

Por fim, a quarta dimensão tratou-se das “**Práticas Pedagógicas Extrassala de Aula**”, o que ficou denominado de “**Laboratório**

Agroecológico”, em que foram desenvolvidas atividades nos espaços da horta, pomar e jardim. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, p. 3). O objetivo da prática foi “Promover um espaço entre educador e educando que possibilitem um aprendizado de práticas e experiências com base em um corpo sistematizado de conhecimento a partir da agroecologia e também dos saberes populares”. (ITAPEJARA D’OESTE, 2017, p. 97).

Um professor apontou que o nome “Laboratório Agroecológico” surgiu do debate sobre a agroecologia, que está inserido na Educação do Campo e também segundo ele, “[...] *a gente pensou bom, já que é uma escola, vamos pensar em laboratório né, num negócio de sempre tá experienciando, sempre tá avaliando [...]*”. (PROFESSOR 2, 2022). O pressuposto do laboratório era desenvolver a capacidade dos estudantes de entrar em contato com experiências práticas voltadas à agroecologia, desenvolvendo compreensões de cuidado com o meio ambiente, medidas alternativas de controle de pragas, períodos de plantio e colheita, dentre outras aprendizagens que esses espaços possibilitam.

A primeira proposta de ação feita nessa dimensão foi a “[...] realização de um mutirão para organização do jardim e da horta [...] com a participação dos pais, professores e equipe da escola”. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2018, p. 8). Esse trabalho que envolveu os pais e mães dos estudantes das duas escolas (municipal e estadual), bem como professores/as e funcionários/as, colaborou para criar laços identitários e de pertencimento com as instituições de ensino. No momento do mutirão os aprendizados podem ser múltiplos, o conhecimento popular, passado de geração para geração sobre por exemplo: em que fase da lua se planta cada alimento, quais as formas de adubação mais eficazes, que “receitas” caseiras são capazes de afastar insetos predadores e/ou ervas daninha, e o conhecimento científico repassado na sala de aula.

Essas ações de cuidado com os espaços do “Laboratório Agroecológico” precisaram ser feitas constantemente, por se tratar de

plantas, sua eficiência depende de várias condições. Períodos de muitas chuvas, ou secas prolongadas, ataque de pragas, podem colocar em risco todo um trabalho realizado. Esse ensinamento também foi repassado aos estudantes bem como aos professores e professoras na formação, que as ações não podem ser fragmentadas, pontuais, mas sim permanentes, contínuas. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017).

Um fator externo que prejudicou muito essa continuidade dos trabalhos foi a pandemia da Covid-19, por praticamente dois anos (2020 e 2021) as escolas ficaram fechadas e as aulas passaram a ser de forma remota. Dessa maneira, o “Laboratório Agroecológico” também sofreu as consequências, necessitando toda uma reestruturação no retorno presencial em 2022. As duas fotos abaixo apresentaram o antes e o depois da horta escolar. Foi realizado um mutirão em 2022 reunindo famílias, estudantes e professores/as para retomar o trabalho com a horta, “[...] tinha mais de 15 pais de alunos lá, fazendo uma revolução naquela horta da escola, fizeram estufa, [...] aquilo ali anima não só os professores, anima a comunidade inteira [...]” (PROFESSORA 9, 2022).³⁶

Imagem 17: Horta escolar antes e depois do mutirão de limpeza e organização realizado com auxílio da comunidade



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes (2022).

36. Entrevista realizada em 15/09/2022.

Ao olhar para a primeira imagem da horta, cheia de ervas daninha, os plásticos da estufa todos rasgados, os canteiros destruídos, percebeu-se a potencialidade de muitos aprendizados, alguns exemplos: as diferentes formas de limpeza do mato, as medidas necessárias do plástico para refazer a estufa, o tamanho dos canteiros, sua adubação, condições do solo, entre outras. Momento em que o conhecimento popular pôde ser expresso, por meio das famílias que estavam colaborando, ocorrendo um “intercâmbio de saberes” envolvendo também, professores/as, engenheiros agrônomos que colaboraram com o trabalho, por intermédio da parceria com a Assesoar e também com o Departamento de Agricultura de Itapejara D’Oeste. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2018). Essa foi a materialidade da Educação do Campo presente nas escolas, que se ocupou de espaços além das paredes da sala de aula, que ampliou possibilidades, caminhos de aprendizagem, e que considerou aqueles/as que fazem parte da escola, suas histórias, seus saberes.

Para Ghedini (2017, p. 307), esse trabalho que avança para outros espaços, “[...] potencializa a compreensão e atribui sentidos à existência concreta das famílias, das comunidades, dos municípios e regiões, do trabalho, da cultura e das tradições [...]”. Na medida em que o estudante exercita na prática uma atividade que também acontece na sua casa, como uma horta, um jardim ou um pomar, ele estará assimilando a importância de aprender, terá sentido em sua vida e ele perceberá a necessidade daquele aprendizado. A resposta do “porque ir à escola todos os dias” (CHARLOT, 2013) estará sendo alcançada.

Uma professora destacou a importância de ocupar outros espaços, segundo ela os alunos “[...] *gostam de fazer essas coisas, de sair do ambiente do quadrado da sala [...]*” é função da educação fazer “[...] *com que eles sejam questionadores, e não sejam aqueles alunos um que fica atrás do outro sabe, só recebendo conteúdo e dizendo amém, não, que eles questionem, que eles façam desenvolver a cabeça deles*”. (PROFESSORA 2, 2022).

Frigotto (2013, p. 149) alertou para essa necessidade de incorporação dos saberes sociais e o elo entre “[...] saberes escolares e saberes sociais, entre currículo e cultura, trajetórias pessoais e trajetórias escolares, tanto dos alunos quanto dos professores, produção do conhecimento e diversidade cultural [...]”, para o autor, esse trabalho é difícil e nem sempre os/as professores/as foram formados/as nessa perspectiva, mas é fundamental para se chegar a omnilateralidade e a emancipação dos seres humanos.

O “Laboratório Agroecológico” também se valeu de atividades realizadas no pomar, com a plantação de árvores frutíferas. Nas aulas de matemática os estudantes trabalharam medidas de área e perímetro e desenharam uma planta baixa dispondo os espaços e as medidas para a horta, pomar e o jardim. Calcularam os espaços disponíveis e a quantidade de pés de árvores frutíferas que caberiam, levando em conta a distância necessária entre cada um deles, pesquisaram o tamanho necessário para as covas, a adubação e o tempo de espera entre a adubação do solo e o plantio. (ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2019).

Pôde-se constatar que por esse trabalho, a teoria e a prática estavam sendo exercitadas, caminhando para o alcance dos objetivos da Educação do Campo que são a vinculação da teoria com a prática, uma escola que esteja próxima da realidade dos estudantes, dos seus trabalhos, que desenvolva ações concretas que ensinem os estudantes a enfrentar suas lutas, seus desafios, a tomar posição diante dos acontecimentos, ser crítico e compreender a importância da organização coletiva. (CALDART, 2015).

[...] todas essas dimensões têm suas especificidades, mas todas elas é, tem o intuito de a gente pensar as nossas práticas [...] a partir da realidade do contexto local e de forma a valorizar isso, sempre nesse sentido, de valorizar a cultura local, o contexto, a realidade [...] da comunidade, e trazendo isso também ao encontro do conhecimento sistematizado [...]. (PROFESSORA 6, 2022).

Dessa maneira, o caráter educativo dessas quatro dimensões foi evidenciado pelo trabalho coletivo realizado desde o processo ativo de pensar as práticas pedagógicas que fizeram parte de cada uma delas, na troca de experiências, no trabalho interdisciplinar, na mobilização realizada para a efetivação das ações, no envolvimento da comunidade, na luta pela permanência das escolas vivas, atuantes e na concretude das práticas. Foi difícil medir o alcance que elas podem chegar, entretanto, pelas falas dos(as) entrevistados(as) foi possível constatar que o trabalho com as dimensões despertou comportamentos e processos reflexivos que os/as participantes não estavam acostumados vivenciar nas demais formações realizadas.

O debate em torno das quatro dimensões moveu-se para um pensar articulado entre elas. Ao pensar as práticas pedagógicas de cada dimensão, o coletivo buscou encontrar mecanismos de convergência entre elas, para que, ao serem materializadas, produzissem maior sentido e significado no aprendizado dos estudantes. Por exemplo, um “intercâmbio de saberes” (dimensão da Prática Pedagógica de Sala de Aula) pode ser executada no “laboratório agroecológico” (dimensão da Prática Pedagógica Extra Sala de Aula), depois uma notícia síntese pode ser publicada no “Jornal Plantão do Campo” (dimensão Produção) e também os resultados podem ser apresentados na “Mostra de Saberes e Sabores do Campo” (dimensão Evento).

Desde o início do grupo de formação, em 2017, muitas ideias de práticas pedagógicas foram pensadas, elaboradas e apresentadas no coletivo para apreciação de todos/as. Apresentou-se aqui apenas algumas das quais foram efetivadas até o ano de 2022. A impossibilidade de realização da totalidade das práticas se deu por diferentes fatores, são limites pedagógicos, financeiros, de tempo, de falta de pessoal, enfim, são contradições vivenciadas nas escolas que dificultam que algumas ações se realizem.

Entretanto, pôde-se evidenciar, a partir do estudo dessas quatro dimensões e das práticas vinculadas a cada uma, que a formação continuada pensada pelos professores e professoras das duas escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste mostrou-se conectada com a realidade das escolas e da comunidade, permitindo uma aproximação concreta da escola com a comunidade na diversificação das suas atividades. As escolas, respeitando as suas especificidades, trabalharam para trazer a Modalidade da Educação do Campo mesmo que enfrentando diferentes determinações. Na sequência do texto foi possível observar alguns dos limites, bem como algumas potencialidades percebidas na formação continuada ao longo dessa pesquisa.

4.4 Aspectos formativos do processo de formação continuada

Neste momento do texto, a intenção foi destacar os aspectos formativos do processo de formação continuada vivenciado pelas duas escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste/PR. Pretendeu-se ressaltar os elementos que foram potencializadores aos professores e professoras, aquilo que, de uma forma ou de outra, contribuiu para que eles/as transformassem sua prática escolar, mesmo que para alguns, ainda de forma modesta. Considerando que o caminho a ser percorrido é movimentado por contradições, além dos aspectos formativos, o texto abordou também, algumas condições limitantes que impediram que a formação prosseguisse da maneira desejada pelo coletivo escolar.

Uma formação continuada para fazer jus ao nome, necessariamente precisa “formar” para algo, precisa contribuir de alguma maneira para a transformação subjetiva dos/as professores/as e da transformação de sua prática docente. Entretanto, já foi observado que muitas das propostas de formação continuada existentes no país, nem sempre alcançaram um patamar formativo que atendessem às expectativas dos participantes. Essa foi uma das problemáticas que

percorreu a realização desta pesquisa: como esse processo foi formativo para os sujeitos? Como ele contribuiu para a transformação das práticas docentes nas escolas do campo?

Para responder a essas questões, neste momento do texto, a ênfase da análise esteve nas entrevistas realizadas com os/as participantes da formação, para captar de suas falas os aspectos formativos desse processo de formação continuada, ou seja, o quanto a participação na formação foi capaz de despertar em cada um/a um repensar de suas práticas, um movimento de mudança, um olhar diferente para o trabalho diário com a Educação do Campo e com as duas escolas do campo inseridas nesse contexto.

Pretendeu-se apresentar esses aspectos, partindo da realidade existente, observando as mediações presentes que, de uma forma ou de outra, interferiram para que esses elementos fossem sendo construídos. Além disso, teve-se a intenção de responder a algumas problemáticas propostas nesta pesquisa, como identificar a possibilidade de superação da formação clássica, e o quanto a participação da Universidade dentro da escola pode ser um elemento potencializador no processo, criando ou não, novas expectativas em relação à formação.

O formativo, aqui evidenciado, teve como base as matrizes pedagógicas da Educação do Campo³⁷ (CALDART, 2015) e também a capacidade de transformação dos sujeitos que o processo provocou. Essa concepção de educação instituiu-se em um longo processo de lutas sociais nas últimas décadas até constituir-se em uma especificidade, uma educação construída pelos sujeitos sociais, seres humanos de possibilidades, que

37. Matriz pedagógica do trabalho; Matriz pedagógica da luta social; Matriz pedagógica da organização coletiva; Matriz pedagógica da cultura; Matriz pedagógica da história. Para saber mais ver: CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana. (orgs.). **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 115-138.

buscam a garantia de suas necessidades físicas e biológicas, a partir da realização do trabalho em suas interações com a natureza e com eles próprios. Um processo educativo que não ocorre separado da vida, da cultura, das particularidades de cada pessoa, em suas relações sociais. (ARROYO, 2013).

Um conjunto de relações que envolvem trabalho, educação, humanização e emancipação, afinal, “[...] educar é humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética”. Arroyo (2013, p. 144). Os mestres têm o trabalho de “[...] democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, conduzir a criança, jovem ou adulto a aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores [...]”. (ARROYO, 2013, p. 144).

Assim como todas as demais atividades e práticas humanas, a educação constitui-se numa ação dirigida a atingir um determinado objetivo, uma determinada finalidade, definidos pelo sujeito da ação a partir de valores, mediados pela consciência, pelo conhecimento e domínio intelectual do autor da ação. (BONAMIGO, 2014, p. 94).

A Educação do Campo tem clareza das suas finalidades, pretende formar seres pensantes, críticos, vinculados à vida, ao trabalho, a sua existência. Além disso, vincula-se a um projeto de campo e de país.... Para tanto, ao analisar um processo que se vinculou a essa Modalidade de ensino, também se faz necessário desvelar seu aspecto formativo, o que nesse processo atendeu a essas matrizes pedagógicas de uma determinada educação que não se dá em si mesma, mas no interior de uma determinação social. Ao estar inserida em uma sociedade sob o domínio das relações sociais de produção capitalista, permeada de contradições, traz nos processos formativos as interferências dessas contradições. Por isso foi importante ter claro as mediações entre os

processos formativos, a sociedade e os objetivos e finalidades mais gerais da Modalidade da Educação do Campo.

Muitos são os limites que podem ser impostos à educação, pode-se citar por exemplo: ela ser sinônimo apenas de alfabetização, ou de escolarização ou ainda de formar, profissionalizar para o mercado de trabalho. Ela é sim tudo isso, mas não apenas isso. Ao analisar a educação e os processos educativos é importante encontrar neles esses diferentes elementos constitutivos da educação. “Se reduzirmos nosso olhar apenas à escola corremos perigo de não entendermos outros processos de aprendizado, socialização e cultura que tanto influenciam a educação escolar [...]”. (ARROYO, 2013, p. 147).

Foi com esse olhar amplo que se buscou encontrar características formativas dentro do processo aqui observado. Um primeiro elemento que emergiu da pesquisa realizada foi o **aspecto transformador dos sujeitos** que a formação desempenhou, criando uma identidade do ser professor/a, uma identidade que se aproximou com a identidade da escola do campo. A professora 6 (2022), afirmou “[...] *eu vejo sentido na minha prática [...]*”. Ver sentido significa que ela compreendeu a importância do seu trabalho, a necessidade de desenvolvê-lo todos os dias, não é um fazer por fazer, mecânico, é um ato intencional, pensado, carregado de subjetividade.

Essa relação também apareceu na fala do professor 1 (2022) ao afirmar que “[...] *de certa forma um processo mais vivo, mais carregado de decisões participativas, colaborativas, vão dando margem a construção de novas relações [...]*”. Na medida em que os professores e professoras foram se envolvendo no processo, assumindo posturas ativas de participação, maior pode ser a penetração no tecido social dos sujeitos e maior será sua transformação, criando novas relações. “*E formativo no sentido pedagógico, [...] a gente socializar as nossas impressões e captar outras impressões, então isso forma enquanto humano, uma formação humana se dá assim pra dizer*”. (PROFESSOR 2, 2022).

Ainda na perspectiva da transformação e da construção do sujeito, a professora 5 (2022) afirmou que: “[...] *você vai construir o teu conhecimento, a tua formação, você é o agente que constrói, o agente que vai tá ajudando na transformação através do diálogo, da troca de ideias com os teus colegas*”. A professora e o professor sendo agentes de transformação, não foi nada imposto, de cima para baixo, mas sim algo que partiu do meio em que estavam envolvidos, partiu de cada um/a, das mediações realizadas, a partir das condições existentes.

A possibilidade de “[...] *você construir-se professor né, da escola do campo, e construir a escola que você trabalha*”. (PROFESSORA 3, 2022). Dessa forma a identidade foi se constituindo, quando os sujeitos desenvolveram a percepção do pertencimento, do sentido do seu trabalho, do vínculo com a escola, com a Modalidade, levando a uma melhora das práticas educativas, atendendo as expectativas daqueles que buscavam uma formação.

O salto qualitativo na participação dos sujeitos, em relação às demais formações continuadas existentes, ficou notável nas falas das pessoas entrevistadas. Nesse processo, os professores e professoras foram instituindo uma nova identidade diferente daquela que tinham antes. Eles foram se transformando, transformando sua prática pedagógica, agindo nas contradições postas pela materialidade, efetivando um processo criador, que mobilizou ações, que mobilizou os sujeitos para a sua transformação e a transformação da realidade que os cercava.

Outro aspecto formativo que se vincula muita a matriz pedagógica da luta social, foi o **fortalecimento das escolas** promovido pela formação continuada. As escolas se fortaleceram enquanto lutavam por sua permanência. E a formação continuada foi colaborando com diversos elementos para que essa luta fosse legítima. Desde o amparo em relação às legislações existentes até o caminho para a implantação da Modalidade nas escolas.

Foi possível observar esse amparo na fala da professora 6 (2022), quando ela lembrou do trabalho realizado pelos representantes das instituições parceiras (Unioeste e Assesoar):

[...] eles foram fundamentais, eles também nos orientavam a registrar todos os nossos passos, tudo em ata, tudo em ata, sempre nos orientavam também a preparar a comunidade antes de uma reunião com as autoridades, isso a gente foi aprendendo sabe, a nos preparar primeiro, a conversar entre nós primeiro, pra quanto a gente ir pra uma reunião com as autoridades, a gente ir forte, a gente ir bem unido mesmo, demonstrar isso sabe, pras autoridades que a gente fosse conversar.

Esse processo de luta, especialmente do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, teve nessa parceria com a Unioeste e a Assesoar, além de um acompanhamento, um apoio institucional, uma vez que ambas as instituições fazem parte da Articulação Sudoeste por uma Educação do Campo, o que coloca as escolas na luta maior do Movimento Nacional da Educação do Campo, já que as mesmas não estavam/estão inseridas em um contexto de movimento social organizado, tratam-se de escolas públicas, não são escolas de assentamento ou outra especificidade.

A Educação do Campo emergiu dos MSP, de forma orgânica, como nos acampamentos e assentamentos do MST. A partir da legislação que se produziu com essas lutas sociais, aquelas escolas que não se vinculam diretamente a eles, encontram dificuldade de se colocar nesse Movimento decorrente de múltiplos fatores como por exemplo a falta de formação continuada específica.

Então eu acho que esse processo de articulação, mesmo sendo dois sistemas escolares né, eu lembro de conversas que a gente fez com o prefeito, então por exemplo, até mesmo assim de esclarecimento das autoridades, do que que o movimento da

escola do campo também lida né, então por exemplo, a gente esclarecia eles [...] de decisões normativas sobre as escolas do campo, sobre o problema de fechamentos, então, o processo que ocorre na escola também ela extrapola a esfera da comunidade e vai para os agentes públicos né, que estão relacionados com a existência da escola ali. (PROFESSOR 1, 2022).

O Movimento, no qual se insere a escola pública do campo, tem uma pauta bastante grande de demandas que essas escolas apresentam, muito já se conquistou e está previsto em normativas, leis, decretos, conforme observado nos capítulos 1 e 2 deste estudo. Entretanto, muito dessa pauta, apesar de uma base legal constituída, ainda são contraditórias na sua efetivação. Leis que não são cumpridas pelo poder público, garantias que não são asseguradas são exemplos dessas contradições. A parceria com as instituições promoveu maior conhecimento e envolvimento dessas dimensões que envolvem a Educação do Campo e suas escolas. Abriu-se, por isso, novos espaços de reflexão desde o que acontecia na prática, bem como aquilo que ainda precisa ser efetivado, com isso, ampliou-se seu alcance de atuação, ajudando as escolas no diálogo com o poder público municipal e estadual.

Com esse apoio, a comunidade escolar não se sentiu sozinha na luta, mas amparada por instituições que ao longo de décadas trabalham em favor da Educação do Campo, uma articulação que conversa com outras lutas mais amplas, chegando à luta nacional. Essa movimentação para que a Modalidade seja implementada, criou diversos aprendizados, desde o sentido dessa luta, a legislação que a garante, o movimentar-se em favor da escola, a necessidade de se fortalecer diante das instituições políticas, construindo um embasamento teórico, legal, para fundamentar as ações realizadas.

A matriz pedagógica da luta social afirmou esse caráter educativo presente na luta. O agir diante da realidade imposta, a insatisfação,

a contestação, promovem a humanização dos sujeitos. A Educação do Campo defende uma escola que ajude a desenvolver a esperança pela mudança diante de situações difíceis e de negação de direitos constitucionais. Trabalhar para formar cidadãos que não fiquem inertes diante de injustiças, mas que estejam dispostos a agir pelo bem comum. (CALDART, 2015).

Ter esse acompanhamento de instituições que já estão inseridas nessa luta favoreceu para que as escolas aprendessem os caminhos desse agir pela transformação,

[...] a Assesoar é, em 2018 começou também a integrar a Secretaria Executiva da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, então é um acompanhamento que se dá também numa escala maior pra perceber como que tá esse termômetro da Educação do Campo, no sentido das ameaças, mas também no sentido da resistência, da mobilização [...], então esse é um acompanhamento mais político, mais de articulação, tem um outro acompanhamento que é um acompanhamento mais de observar o que que outros sujeitos que defendem, que constroem a Educação do Campo, como que eles tão se portando, que também a Assesoar é, se coloca nesse, como que dá pra dizer, nessa batalha, nesses conflitos, se coloca junto, por exemplo com o MST, com os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, que são organizações historicamente que sempre defenderam e construíram a Educação do Campo [...]. (PROFESSOR 2, 2022).

Assim, mesmo as escolas não sendo instituições vinculadas a movimentos sociais populares constituídos, elas se aproximaram deles por meio das parcerias com a Assesoar e Unioeste que fizeram essa mediação de trazer para a formação, para o pensar coletivo das escolas, o que está acontecendo em âmbitos maiores com relação as demandas

das escolas do campo, **inserindo as escolas em um movimento de luta regional, estadual e nacional**, com e para além do município de Itapejara D' Oeste. Essa inserção pode ser vista como mais um elemento formador, atrelado ao fortalecimento das escolas.

[...] a gente fez essa parceria com a Assesoar, então, você sabe o que que é você receber o cartaz aonde que diz quando plantar, um cartaz que te ensina quando plantar as coisas, a motivação, você sabe o que que é você receber um folder que te convida pra escolher, aquele das sementes, que volta e meia acontece, [...] olha que maravilha você saber aonde acontece, se nós não tivesse essa parceria a gente não saberia nunca, [...], sabe o que que é ter um convite pra ir lá em Brasília, que nem aconteceu com duas professoras da escola que foram em Brasília fazer uma apresentação, gente, isso é um orgulho pra nós. (PROFESSORA 4, 2022).

A fala da professora cita vários exemplos desse aprendizado possibilitado pela parceria. Ela destacou a felicidade de poder saber das notícias relacionadas à Educação do Campo, a valorização das escolas quando convidadas para participarem de eventos em nível nacional, como foi o caso de duas professoras que foram participar do FONEC em 2018, evento que comemorou os 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA. Na ocasião, as professoras apresentaram o trabalho: “A experiência da formação pedagógica das escolas no campo de Itapejara D'Oeste/PR”, levando um pouco da experiência vivenciada pelas escolas para ser compartilhada e também trazendo novas ideias e ações pensadas por outros coletivos. (JORNAL PLANTÃO DO CAMPO, 2018, p. 8).

O orgulho sentido pela professora e sua fala de satisfação em relação aos feitos proporcionados pela formação permitiram identificar esse fortalecimento que esse movimento provocou. A possibilidade da luta da escola ser vista nacionalmente por meio de um evento científico

renovou esperanças desse lutar constante enfrentado pelas instituições, uma vez que se entrou em contato com situações parecidas e com isso, o sentimento de que não se está sozinho na caminhada, ajudou a promover o otimismo necessário para que se continuasse lutando.

Mais uma professora relatou exemplos desse fortalecimento a partir das suas percepções e vivências como docente de uma das instituições:

Eu trabalhei na escola do campo há mais de 5 anos, então naquela época ela tava totalmente enfraquecida, pessoal achando que ia fechar, tinha turmas que tavam sendo fechadas por falta de alunos e tal. Hoje eu chego [...] e vejo, que daí eu voltei depois de quatro anos né, eu encontrei outra escola, um monte de alunos novos, pessoas que antes tavam pensando em sair de lá hoje eu vejo que as pessoas querem entrar naquela escola, a própria comunidade de lá que tava desanimada, deu um ânimo, tanto que tem um monte de pais indo lá e arrumaram toda horta escolar, se fosse a cinco anos atrás antes dessa, desses encontros que tem sido feito e tudo, [...] antes disso nós não ia conseguir pegar pais nenhum lá pra arrumar [...], então aquilo ali anima não só os professores, anima a comunidade inteira, porque você vê, antes eu tava com três, quatro alunos dentro de cada sala, quando eu sai [...], agora eu volto eu me deparo com salas que tem vinte alunos, então já dá um ânimo, é outra escola, né, a gente pode ver assim que, [...] antes tinha uma certa vergonha, nossa eu tô indo estudar na Barra Grande, não, agora eu tô indo estudar na escola do campo. Eu acho que mudou muito, transformou a escola, é a minha visão, eu falo isso sempre, inclusive em casa. (PROFESSORA 9, 2022).³⁸

38. Entrevista realizada em 15/09/2022.

O depoimento da professora 9 vêm ao encontro da fala da professora 4, ambas apresentaram essa alegria, essa motivação ao olhar para essa transformação que veio ocorrendo nas escolas, e que foi além, animando a comunidade, como foi dito. Interessante destacar que a professora 9 teve um período de interrupção da sua atuação na escola. Por isso, pareceu ser mais visível para ela essa mudança. Uma mudança que abrange quantidade de estudantes, envolvimento de pais, da comunidade, sentimento de pertencimento, gosto por querer estudar nessas escolas, enfim, elementos carregados de significados que somados, favoreceram para reafirmar o caráter educativo aqui defendido.

Apesar de serem escolas pequenas eu vejo que elas se fortaleceram bastante no sentido de conteúdo, de presença né, com o início das formações criou-se os eventos característicos da escola, teve a Mostra de Saberes e Sabores, a Gincana, e isso fez com que a escola se fortalecesse perante a comunidade, perante a sociedade, o município, até mesmo as entidades públicas municipais, prefeito enfim, eu acho que a escola se mostrou muito mais forte, mais presente e importante, então acho que isso também ajuda a fazer com que a escola se mantenha viva, em pé. (PROFESSORA 7, 2022).

Esse fortalecimento também esteve relacionado com a manutenção das escolas, ou o afastamento do risco de fechamento das mesmas, especialmente do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. A luta contra o fechamento apareceu em diversas falas como uma questão difícil de ser enfrentada. O fechamento é um determinante que rodeia as escolas situadas na territorialidade rural há bastante tempo, causando desgaste emocional e físico aos envolvidos, conforme apontam as professoras 2 e 6: “*Eu acho que o que mais cansa é a luta, de ter que tá sempre lutando fazendo uma coisa diferente sabe, porque é uma luta, [...] sempre tá lutando, sempre tá lutando pra não deixar*

fechar [...]”. (PROFESSORA 2, 2022). *“A escola há muitos anos vem batalhando, a comunidade em si vem batalhando pela manutenção da escola, pela permanência da escola. Foram enfrentadas diversas tentativas de fechamento da escola ao longo das últimas décadas [...]”.* (PROFESSORA 6, 2022).

Essa situação desfavorável acabou gerando esse desgaste e também limitando de algumas formas que o processo formativo acontecesse em sua amplitude, pois a preocupação em manter as escolas em pleno funcionamento também exigiu da equipe escolar ações que demandavam tempo, como por exemplo as visitas realizadas para fortalecer as matrículas e as reuniões feitas nas escolas municipais da cidade que foram citadas no item 3.3 deste estudo.

Assim, eu (pausa, emocionada) é muito envolvimento né, (pausa, emocionada) é muito envolvimento e esse processo todo assim da formação continuada ele não é, ele não está sozinho sabe, não é só o processo de formação, sempre a luta pela permanência da escola está presente sabe, a gente não consegue se dedicar só pensando: a vamos fazer a formação né, vamos fazer nosso, nosso PPP acontecer. A gente está sempre preocupado com a manutenção da escola, a gente tem que estar sempre na defensiva sabe, não dá para sossegar, não dá para ter descanso e o processo formativo ele vem nesse sentido sabe, de auxiliar mesmo de fortalecer [...]. (PROFESSORA 6, 2022).

As circunstâncias que envolvem as escolas do campo exigem esse esforço daqueles/as que acreditam na sua permanência, é um constante reafirmar-se enquanto escola que compromete momentos importantes de formação. No limite do tempo disponível para formação continuada, os professores e professoras precisaram pensar em ações que evitassem o fechamento das escolas. Uma situação que se

mostrou contraditória uma vez que é direito dos estudantes do campo frequentarem uma escola próxima da sua residência e que o conteúdo esteja vinculado à sua realidade.

O envolvimento demonstrado pela professora em sua fala emocionada confirma o quanto a escola do campo depende dos sujeitos que dela fazem parte. E a formação continuada foi um exemplo disso. Foi uma busca desse coletivo que se preocupou diariamente com a sua permanência das escolas na comunidade porque compreendeu ao longo desses anos a sua importância social. Nessa perspectiva, a formação “[...] fortaleceu e deu uma direção pra nós, porque cada um ia para um lado, perdido [...]” (PROFESSORA 4, 2022). Outra professora também afirmou sobre esse aspecto: “Percebo várias mudanças, por exemplo, as ameaças de fechamento que a escola sofria diminuíram”. (PROFESSORA 10, 2022).³⁹

Essa organização coletiva, que também faz parte das matrizes pedagógicas da Educação do Campo, cria um ambiente educativo capaz de demonstrar a possibilidade da mudança, da indignação diante das injustiças, ensinando o quanto as lutas já ocorridas na história foram importantes e o quanto a participação de cada um dentro dela faz a diferença para a construção de uma sociedade melhor, mais igualitária. (CALDART, 2015).

Essas relações provocadas por uma organização coletiva que buscou lutar pela permanência das escolas superam o âmbito escolar e avançam para a comunidade porque a presença da escola interfere na vida das famílias que ali residem, são pais que compreendem o processo, as inúmeras situações que as escolas precisam enfrentar e assumem para si também o trabalho de as defender, então a luta vai se tornando maior, vai ganhando força em uma relação mútua entre escola e comunidade.

Percebeu-se então uma **relação forte com a comunidade**, que envolveu inicialmente a luta contra o fechamento, mas que se ampliou

39. Entrevista realizada em 21/10/2022.

para as demais ações que as escolas realizaram, desde reuniões com autoridades até atividades cotidianas e/ou eventos promovidos pelas mesmas.

[...] a comunidade também se mostra em termos de participação assim, tudo o que a escola faz a comunidade está presente, a comunidade abraça, acho que a comunidade em si é muito participativa com tudo o que acontece aqui, e entre todos os eventos, mas quando a escola faz também né, então a escola, a escola é parte disso aqui, a escola, a escola é um dos núcleos eu acho, que a comunidade se envolve. (PROFESSORA 6, 2022).

O sentido de pertencimento foi destacado pela professora ao afirmar que a escola é parte da comunidade, por isso que a luta é de todos, é um sentimento mútuo de defesa. A comunidade defende as escolas e elas defendem a comunidade porque os laços de proximidade são fortes. Por muitas vezes, apesar das perguntas questionarem sobre “as escolas”, respeitando a formalidade das duas instituições (municipal e estadual), as pessoas entrevistadas responderam no singular: “a escola”, isso demonstrou essa relação unitária que foi sendo construída e que foi refletida na opinião das pessoas. Elas enxergam uma escola que faz parte de uma comunidade.

Outro elemento que colaborou para essa relação foi o orgulho que a comunidade sentia da escola e de tudo que foi promovido, “[...] tudo que acontece que a escola promove, nossa, brilha os olhos de todo mundo, vamos ajudar, vamos participar, todo mundo”. (PROFESSORA 1, 2022). Observa-se que foi ampla a aceitação da comunidade, e isso se deu porque ela se reconheceu na escola. Sentir anseio de participar, significa sentir-se bem em realizar tal atividade, porque foi um serviço voluntário, foi por doação. Estar em um evento promovido pela escola foi exercer a sua própria vontade, assumir para si aquela situação, reconhecer-se enquanto sujeito que faz parte do processo.

[...] eu percebo o próprio olhar que a comunidade tem com a escola, do zelo, do cuidado, da preocupação, de conversa, de passar ali na escola, a gente sai da formação ou tá entrando tem pessoa da comunidade te dando um oi ali, vem, conversa, isso que a gente nem tá lá muito perto sempre né, mas a gente percebe isso. (PROFESSOR 2, 2022).

Esse cuidado que foi destacado na fala do professor 2 caracterizou essa forte relação que foi percebida nesse processo. Para as escolas, sentir esse acolhimento proveniente das pessoas da comunidade, encorajou no enfrentamento de demandas que muitas vezes ultrapassaram seus limites. Além disso, deu sentido ao trabalho realizado diariamente uma vez que esse zelo também remeteu a uma afirmação de que o trabalho era significativo para a comunidade, que a presença da escola era/é importante e necessária.

Nesse aspecto foi possível afirmar que escola e comunidade se fortaleceram. A comunidade valorizou a presença da escola, participando de todos os eventos e colaborando nas ações porque compreendeu a importância de se ter uma escola, um espaço onde ocorre mais do que ensino e aprendizagem. E para a escola, o apoio da comunidade representou a valorização do seu trabalho e o estímulo para seguir na defesa da sua permanência.

Essa proximidade normalmente é característica de comunidades pequenas, entretanto, foi possível perceber que depois do início da formação continuada, especialmente na dimensão dos eventos, e suas realizações, essa proximidade foi ampliada, uma vez que o envolvimento da comunidade tanto na “Mostra de Saberes e Sabores” quanto na “Gincana de Tutte Le Persone”, o protagonismo da comunidade foi evidenciado. “[...] é bem produtivo, as pessoas se envolvem, principalmente a comunidade aqui que ela é bastante é, receptiva com o que a escola oferta [...]”. (PROFESSORA 5, 2022).

O envolvimento da comunidade acabou potencializando outros aspectos que também emergiram do processo de formação continuada, como por exemplo a forma com que ela foi pensada, organizada, construída. Por ser uma comunidade ativa, quando professores e professoras se colocaram no movimento de pensar as suas práticas pedagógicas, criaram ações que procuraram envolver a comunidade de alguma forma, porque existiu uma relação de confiança de que as propostas seriam assumidas também por eles.

A Mostra de Saberes e Sabores realizada em 2022 pode ser citada como um exemplo: A escolha da temática: “A produção artesanal do vinho na comunidade de Barra Grande” (temática da escola estadual) e “Unidos pelas Sementes” (temática da escola municipal), foram pensadas com a certeza de que a comunidade abriria as portas de suas propriedades para as pesquisas dos estudantes. Assim como estaria presente na escola para participar do que fosse necessário.

A produção artesanal do vinho é algo que acontece na comunidade de Barra Grande há bastante tempo, bem como o cultivo de diferentes alimentos. Por isso, ao levar esses assuntos para sala de aula, os/as professores/as estavam cientes de que a ajuda da comunidade seria necessária. Por existir uma relação próxima, os/as professores/as conseguiram realizar atividades como visitas às casas para que os estudantes conhecessem os objetos utilizados na produção do vinho, coletas de sementes para trocas, rodas de conversa para que os mais experientes falassem aos mais jovens como se dava o processo de produção e o plantio de alimentos, por exemplo.

Diante disso, a **construção coletiva da formação continuada**, já evidenciada no item 4.2 sobre a metodologia, ganhou força com esse apoio proveniente da comunidade. Esse pensar coletivo iniciou nas escolas, durante a formação, mas na medida que surgiram práticas que envolveram a comunidade, a coletividade se ampliou para além da escola porque para materializar a prática, foi preciso o apoio dos

sujeitos da comunidade e nessa relação também surgiram novas ideias, sugestões e aprendizados.

Nesse movimento os professores e professoras **aprenderam em processo** em uma constante **reflexão da prática**, uma vez que no exercício de implementar tais propostas pedagógicas, o envolvimento de diferentes sujeitos provocou mudanças no agir pedagógico. Tardif (2002, p. 49-50) ao afirmar sobre os saberes provenientes da experiência, apontou que:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2002, p. 49-50).

Essa interação apontada pelo autor, de forma inicial, se dá em sala de aula, com os estudantes, mas também se expande para outros espaços e outros sujeitos. Nesse contato com o outro, se ensina e se aprende, porque cada sujeito é carregado de particularidades, saberes, comportamentos. Essa relação promove possibilidades de reflexão por parte dos professores e professoras, reavaliando metodologias, observando resultados, refletindo se o que foi planejado seguiu o caminho traçado ou devido as circunstâncias houve necessidade de adaptação, mudança, replanejamento.

Portanto, uma formação que partiu da construção coletiva, que considerou a reflexão de cada sujeito como um ponto de partida, aproximou-se qualitativamente da superação da formação clássica ou tradicional. Esse ponto pode ser observado na fala do professor 1, ao responder sobre os aspectos formativos desse processo:

[...] o professor não vai ser só ouvinte, não vai ser passivo, não vai receber coisas prontas assim, mas que ele vai ter que mobilizar um pensamento crítico, analítico sobre o que tá ocorrendo e também pensar no envolvimento de alguma ações, algumas tarefas, isso pode mobilizar com certeza um processo diferente da sua formação porque as vezes a gente ouvia muitos depoimentos [...] alguns depoimentos na formação: “bem pra mim curso de formação era outra coisa, vinha aqui dava uma palestra, não aqui a gente tem que decidir, tem que conversar”, então alguns elementos muito importantes de uma metodologia [...] de uma concepção de formação continuada vai estar associado diretamente ao que a gente espera de um processo formativo, então esses elementos estão muito associados, e que vai também no meu entendimento, ou seja, como o professor é concebido na formação, fazer ele pensar a possibilidade de como ele concebe uma formação, se ele passa por um processo de uma atividade sendo pensada diferente, isso tem um elo de processos de levar à aprendizagens, e as aprendizagens são em todas as idades, [...], então acredito que ele também aprende em processo, como a metodologia está sendo constituída ele pode levar [...] uma forma também de pensar práticas pedagógicas [...]. (PROFESSOR 1, 2022).

Ficou evidente na fala do professor que a metodologia escolhida para essa formação diferiu das formações tradicionais. Os próprios participantes chegaram a “estranhar” o formato, porque estavam acostumados a somente ouvir palestras. Dessa forma, um importante salto

qualitativo se apresentou na escolha metodológica. Trazer o professor e a professora para o centro das discussões, para o desenvolvimento de um **processo crítico-reflexivo**, que levou a novas aprendizagens.

Nóvoa (1992) defendeu que as formações devem provocar as reflexões críticas dos professores, colaborando para um processo emancipatório de entendimento sobre si e sobre sua prática. A formação foi vista pelo autor como um investimento e deve ser capaz de favorecer a construção da identidade pessoal e profissional. Precisa ser compartilhada, respeitando saberes individuais e coletivos, promovendo uma troca onde “[...] cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. (NÓVOA, 1992, p. 26).

Entretanto, construir uma formação continuada diferente, que atenda tais princípios, certamente é um processo desafiador e envolve diferentes situações. Um dos mais difíceis que foi citado em diversas falas dos/as entrevistados/as foi a rotatividade dos/as professores/as, especialmente na escola estadual. Por ser uma escola com poucas turmas, não há aulas suficientes para lotação de padrão dos professores efetivos⁴⁰ e ainda, as circunstâncias em torno da contratação dos/as professores/as temporários/as para atuarem nas escolas estaduais do Paraná, não garantem a permanência dos mesmos por longos períodos na escola. A professora 5 (2022) afirmou: “[...] nós não temos o professor que continua na escola né, então assim, aquele professor faz naquele ano daí é difícil dar continuidade porque muda professor, porque aqui na escola a gente não tem o professor efetivo”.

Essa dificuldade também foi expressa na fala do professor 1 (2022):

[...] quando a gente vai iniciar isso num ano, com professores que não participaram, então isso é uma realidade complexa, de como que a

40. No Estado do Paraná, para lotação de padrão em uma escola é necessário que a mesma tenha pelo menos 15 aulas da disciplina de concurso do professor.

gente precisa retomar, a gente precisa reelaborar algumas ações, repensar conforme a singularidade de cada sujeito, docente, né, porque ali tem uma personalidade envolvida na formação que é muito sensível, então por exemplo, se a pessoa tá ali nessa escola nesse ano, bem, as ações do processo de formação já vieram sendo pensadas a mais tempo, então é sempre um movimento de relembração, de ressignificação, que não é nunca total, a gente nunca alcança, porque quem passa pela experiência tem uma outra construção daquela que tá ali, que não sabe que vai ficar, então há uma outra mobilização para as docências né. Então eu chamo, [...] desses fatores que intervêm, que são temporais, são profissionais, e assim por diante, ou seja, são elementos da condição que a gente pode dizer é, não ideais da escola do campo e da escola pública brasileira [...].

As condições de trabalho acabaram interferindo no andamento da formação continuada, limitando avanços maiores. Surgiu a necessidade de retomar constantemente os princípios, metodologia, objetivos, para que todos se apropriassem do processo. Quanto maior for o tempo que o professor e a professora estiverem atuando na escola, maior será o seu vínculo com ela e conseqüentemente sua identidade com a Educação do Campo será ampliada, potencializando a implementação da Modalidade.

Desde as primeiras Conferências Nacionais Por Uma Educação do Campo, (1998 e 2004) em seus textos base, essas questões limitantes já foram denunciadas, passaram-se mais de duas décadas e algumas ainda persistem, dificultando o andamento das escolas em vários aspectos incluindo a implementação efetiva da Modalidade. A situação da rotatividade de professores/as foi exposta pela professora 6 em sua fala:

[...] nem o próprio professor sabe o ano que vem se vai estar aqui ou não, então acho que isso dificulta até o próprio engajamento do professor porque é

formação extra, as formações são feitas fora do horário de trabalho [...] a gente procura pensar em uma prática diferenciada pra que seja feita, embasada né, em reflexões, em estudos, e isso tudo dá trabalho, dá mais trabalho né, e então eu vejo assim que [...] pelos nossos professores serem em sua maioria contrato temporário então acho que isso também dificulta o engajamento do professor; porque, porque que ele vai se dedicar por uma coisa que se o ano que vem ele não sabe se vai estar aqui, vai trabalhar a mais por uma coisa que talvez o ano que vem ele não esteja aqui, não esteja usufruindo disso. (PROFESSORA 6, 2022).

Esse cenário, portanto, acabou comprometendo a formação continuada, que nem sempre conseguiu avançar conforme o planejado. O elemento apontado pela professora 6, do engajamento dos participantes, também ficou comprometido para alguns, na medida em que era incerto para eles a presença na escola. Por conta disso, nem sempre conseguia criar os laços identitários tão relevantes para o aprendizado. Arroyo (2013b) apontou que a inexistência de um corpo docente estável na escola, com formação específica, acaba dificultando a consolidação da Educação do Campo.

A formação continuada, tem como princípio a continuação do trabalho, do estudo, e o que se vê nessas escolas que enfrentam tal problema com a rotatividade dos professores, que são a maioria das escolas públicas do campo brasileiras, é a constante interrupção da formação pensada pelas escolas, inserida no contexto da Educação do Campo. Há, portanto, uma contradição no sentido de formar-se continuamente. As legislações buscam promover uma formação continuada, mas não proporcionam as condições básicas mais gerais para que elas ocorram de forma qualitativa.

Entretanto, para minimizar essa situação, a formação realizada pelas escolas do campo de Itapejara D'Oeste, todos os anos estende o convite para que os professores e professoras, mesmo não tendo aulas

nas escolas, participem dos encontros coletivos, ou sejam colaboradores do processo. (ATA DA FORMAÇÃO CONTINUADA, 2017). Alguns aceitam o convite e seguem no grupo desde o seu início, outros, por várias situações, acabam não conseguindo ou não desejando prosseguir, interrompendo seu processo formativo.

De toda forma, esse limite também se mostra educativo, porque exige dos sujeitos um repensar estratégias, um agir rodeado de fenômenos externos a ele, mas que influenciam na sua prática e por isso precisam ser compreendidos. “É a vivência da historicidade e a busca de superar as contradições presentes no movimento da realidade o que permite ao ser humano crescer como sujeito humano, participando da própria intencionalidade de sua formação”. (CALDART, 2015, p. 129-130).

Portanto, aprendendo a trabalhar com esses elementos externos, os professores e professoras participantes da formação continuada, buscaram constantemente, em suas práticas pedagógicas, efetivar a **implementação da Modalidade da Educação do Campo nas escolas**. Esse foi um dos principais objetivos do coletivo, desde as primeiras movimentações para o surgimento da formação, “[...] *as pessoas buscavam fazer a Educação do Campo, pensando nessa característica né de que tem que ser Educação do Campo*”. (PROFESSORA 3, 2022).

Foi possível perceber na fala da professora 7 essa implementação:

No início eu segui os conteúdos e a partir das formações que eu comecei a participar eu comecei a trazer mais a temática do campo e eu vi que isso de fato surte efeito, claro que nem sempre a gente trás tudo isso, porque a nossa escola é uma escola bem específica, porque nós temos alunos do campo, tem alunos que vem da cidade, então assim a gente tem que considerar todo nosso público, não só o público do campo, então nem sempre a gente trabalha só voltado a isso, mas claro que as formações fizeram com que eu repensasse totalmente a minha prática didática e trouxesse

um pouco mais essa questão do contexto do aluno para a preparação das aulas, para a sala de aula. (PROFESSORA 7, 2022).

A professora comentou que a partir do momento em que iniciou a formação, ela passou a adaptar os conteúdos à realidade dos estudantes, considerando que a escola atende estudantes do campo e da cidade⁴¹ e busca efetivar um ensino que atenda as expectativas de todos eles. Comentou também que a formação levou a “repensar sua prática didática”, demonstrando que o processo fez sentido, transformando de alguma forma seu trabalho.

Esse movimento leva a realização de **aulas mais atrativas** para os estudantes porque eles passam a se identificar com o processo. A professora 4 (2022) ao ser questionada sobre a reação dos estudantes depois que ela começou a implementar as práticas pensadas na formação, afirmou: “[...] eu vejo que eles ficam bem motivados, eles gostam, porém todos tem que trabalhar [...]”. A professora 7 (2022) também comentou: “*É algo bem trabalhoso para o professor só que por outro lado é algo muito prazeroso, tanto pro professor quanto pro aluno porque você consegue trabalhar o seu conteúdo, mas de uma forma mais dinâmica [...]*”.

A professora 4 apontou a motivação dos estudantes. Ela também afirmou que isso se deu quando todos os professores trabalhavam as práticas pedagógicas, de forma interdisciplinar. Assim, os estudantes assimilavam melhor os conteúdos de cada disciplina e compreendiam o objetivo de uma temática geral no trabalho específico de cada disciplina. A professora 7, apesar de considerar que a efetivação dessas práticas pedagógicas exigia mais trabalho, o resultado final compensava por ser prazeroso para todos, além de tornar as aulas mais atrativas.

41. Por opção das famílias, e algumas vezes também por falta de vagas na escola urbana, alguns estudantes da cidade frequentam o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, e usam o transporte escolar que foi ofertado pelo município.

A **interdisciplinaridade** foi, desse modo, um outro elemento qualitativo nesse processo, uma vez que ela potencializou a aprendizagem. Desde o pensar as práticas pedagógicas, seus processos de implementação, as relações que cada disciplina pode fazer observando seus conteúdos curriculares, até a efetivação em sala de aula, constituíram mediações muito importantes e significativas, que caminharam para um salto qualitativo que envolveu não só professores e professoras, mas especialmente os estudantes. “[...] *trabalhar dessa forma interdisciplinar foi uma coisa muito boa pra mim, que eu gostei muito de trabalhar e penso que os alunos também gostaram [...]*” (PROFESSORA 3, 2022).

A professora destacou o quanto gostou de trabalhar de maneira interdisciplinar e sua percepção quanto aos estudantes foi a mesma. Quando as diferentes disciplinas conseguem “conversar” em seus conteúdos, a percepção dos estudantes no processo de aprendizagem pode ser otimizada. A formação continuada das escolas do campo de Itapejara D’ Oeste, criou um espaço para o exercício de práticas interdisciplinares, na medida em que os professores e professoras, foram instigados a experienciar e compartilhar ideias de trabalho que pudessem ser incorporados nas mais diversas disciplinas escolares.

Além dos elementos formativos já destacados, uma outra característica desse processo de formação continuada que apresentou relevante importância para a educação e para pesquisa, foi a **aproximação das escolas com a Universidade** e o **incentivo a pesquisa científica**⁴², bem como a **busca por processos formais de estudo** por parte dos professores e professoras participantes. A presença da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão, como uma

42. Cabe destacar a participação de alguns professores e professoras da formação continuada em eventos científicos apresentando resumos expandidos, relatos de experiência e artigos científicos. Alguns exemplos foram: a participação no FONEC em 2018 e no 37º SEURS – Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, em 2019.

instituição parceira, permitiu que as escolas estreitassem laços com a pesquisa científica e com o meio acadêmico.

Ao serem questionados(as) sobre os resultados dessa formação até o presente momento, os(as) entrevistados(as) destacaram em suas falas esses elementos. O professor 2 (2022) afirmou perceber que alguns participantes “[...] *pegaram esse movimento e conseguiram desencadear um processo pessoal, profissional de estudo e que isso é extremamente excelente, é muito bom, quicá que todas as escolas que tivessem formação as Universidades ao entorno pudessem é, oportunizar isso [...]*”.

O professor 1 (2022) também destacou que aos poucos o processo “[...] *vai de certa forma encorajando as pessoas a ir para processos formais de aperfeiçoamento [...] e aquelas pessoas que estão formadas a mais tempo, retomar o que elas as vezes ouviram, agora vão falar, ouvir também de uma forma diferente*”. Segundo ele, as “[...] *formações desse tipo, elas são muito ricas em termos de aprendizado e também de construção de relações humanas, porque elas mexem com elementos que extrapolam aquilo que a gente está muito acostumado [...]*” (PROFESSOR 1, 2022).

Esse encorajamento, na maioria das vezes, aconteceu devido a aproximação com a Universidade, com a pesquisa científica, que foi surgindo aos poucos, como por exemplo na escrita de um resumo expandido para apresentar em um evento científico, como o caso das professoras que participaram em Brasília do FONEC, ou então de um artigo científico, ou um projeto de mestrado, processos que desencadeiam um aprendizado que também as desafiava, instituindo uma nova identidade desse professor e dessa professora.

[...] teve uma coisa que me marcou que foi aí, a partir desse projeto que eu voltei a produzir, que eu voltei a escrever, e que me incentivou a voltar a estudar inclusive, a pensar em fazer o mestrado, a pensar em submeter um projeto, a

pensar em escrever pra revistas científicas, que é uma coisa que a gente não tem muito incentivo enquanto professor da rede pública, mesmo da rede particular; se você não tem, digamos assim, uma Instituição de Ensino Superior que te motive, nós não somos motivados, então eu acho que essas formações relacionadas a Universidade [...] elas são muito importantes pra mostrar que nós temos que continuar escrevendo o conhecimento que nós produzimos, nós deixamos muito só na prática e não passamos pro papel. (PROFESSORA 3, 2022).

Esse depoimento da professora 3 salientou esse aspecto da formação pessoal, que se mostrou extremamente qualitativo. A educação em geral e, especialmente, a Educação do Campo, necessitam de professores/as capacitados/as, pesquisadores, produtores de conhecimento. A professora demonstrou sua preocupação com a escrita científica, com o compartilhamento dos saberes, da presença da Universidade na escola pública, colaborando para que esse processo aconteça.

Deixar o conhecimento somente na prática como afirmou a professora, está relacionado também as condições impostas a escola pública atualmente, a “[...] *estrutura que a gente vive né que a Educação do Campo vive e também da condição dos educadores, da condição em que a gente tá, então é uma condição de, de não ter tempo para pensar, de não ter tempo para elaborar, de não ter valorização da formação [...]*”. (PROFESSOR 2, 2022). Todos esses aspectos são limitantes para o desenvolvimento integral dos professores e professoras e para a educação em geral.

Essa percepção também foi destacada pela professora 6 (2022):

[...] um dos grandes desafios também, que impactam diretamente pra gente evoluir no nosso processo de formação continuada, está relacionado com as condições de trabalho dos professores, é, as horas atividade são muito reduzidas, [...] não

sobra um espaço pra que a gente possa pensar na especificidade da escola, nesse nosso projeto político pedagógico que a gente está construindo, nesse processo de formação continuada [...]. (PROFESSORA 6, 2022).

O fator “tempo” e também a autonomia das escolas, interferiu diretamente no andamento da formação continuada. As dimensões foram pensadas, entretanto, as práticas pedagógicas que compunham cada uma delas necessitavam de constante estudo, diálogo entre o coletivo escolar e isso demandava tempo, preparação, avaliação, para que se pudesse efetivar o que estava sendo construído. “[...] *eu gostaria de ter mais tempo, mais autonomia pra gente conseguir organizar melhor [...].*” (PROFESSORA 6, 2022).

Esses limites apresentaram-se como contradições à escola do campo, uma escola que necessitava estar constantemente reafirmando sua importância social, defendendo-se de ameaças de fechamento, demonstrando um trabalho condizente com a Modalidade, mediada por um sistema educacional que não proporciona condições favoráveis para a realização de todas essas necessidades. A falta de tempo, as poucas horas atividades disponíveis na carga horária, a rotatividade de professoras, a falta de autonomia, são exemplos de como as escolas estavam/estão condicionadas a algo maior do que a sua capacidade de fazer a diferença. “[...] *são esses altos e baixos que vão ocorrendo no processo de formação que é próprio dele e que tem que ser avaliado, [...] como que [...] ainda a gente não atingiu um momento de envolvimento tão rico como se esperava por causa das condicionalidades postas [...].*” (PROFESSOR 1, 2022).

Mesmo diante dessas condições, foi possível afirmar que o coletivo de professores e professoras das escolas do campo de Itapejara D’Oeste/PR foram construindo um processo formativo processual e não pontual. Mediadas pelas determinações impostas às escolas públicas do campo, esse coletivo trabalhou para reafirmar-se enquanto escola do

campo, para efetivar a Educação do Campo em suas aulas, em seu ambiente escolar. Os elementos formativos que emergiram das entrevistas, bem como da pesquisa realizada, demonstraram que a formação continuada das escolas do campo, pensadas por elas, foi além da implementação da Modalidade. Isso porque as movimentações entorno da formação geraram uma capacidade de reflexão e organização que pode avançar para além da Educação do Campo, um aprendizado que pode servir para outros processos aos quais esses professores/as possam estar envolvidos, outras lutas, outras escolas...

Os aspectos formativos demonstraram uma superação na concepção clássica de formação continuada, pois colocaram os professores e professoras como agentes que constroem conhecimento, que são ativos no processo, que refletem sua prática, criando mecanismos de ensino aprendizagem. O processo de formação continuada aqui analisado, demonstrou ser capaz de inserir a escola em um movimento maior de luta pela Educação do Campo e pela permanência das escolas na comunidade, na medida em que provocou mudanças na forma com que esse coletivo agia na comunidade, nos encontros com autoridades e na própria defesa dessa educação.

Uma síntese geral de todos os elementos potencializadores desse processo, bem como seus limites, poderá ser observada na conclusão deste estudo, que não teve por intenção uma análise final, mas sim abrir novas possibilidades de descobertas, estudos, dúvidas, de um movimento que fez a diferença para muitos daqueles e daquelas que o vivenciaram.

CONCLUSÃO

O meu sentimento neste momento da escrita é de emoção. Chegar à conclusão de um estudo de mestrado que precisou ser realizado concomitantemente ao trabalho diário de sala de aula, sem permissão de afastamento para estudos, vivenciando condições de trabalho desfavoráveis, em um momento em que a pesquisa científica sofre constantes ataques, em que recursos para a educação são escassos e políticas neoliberais estão sendo implementadas sem espaço para aqueles e aquelas que mais precisam da educação possam defender seus direitos.

O mestrado foi o início de minha experiência na pesquisa científica, mas já serviu para provocar uma transformação pessoal em diferentes sentidos: na maneira de ver a educação, na compreensão do ser humano, na necessidade de estar em contato com o outro, de poder falar o que se pensa, de refletir sobre as inúmeras relações, mediações e conflitos que estão postos na sociedade e o quanto tudo isso interfere nas decisões tomadas e, além disso, na percepção do quanto a investigação é necessária, o quanto estudar faz bem!

Nestes dois anos vivenciei situações que foram desafiadoras no sentido de ter impulso para continuar, mas foi nos estudos do mestrado que encontrei um espaço para absorver esses acontecimentos e aprender com os obstáculos, superando-os. Por isso, aprendi o quanto estudar faz bem. Enquanto pesquisamos não aprendemos apenas teorias, aprendemos a viver, nos tornamos humanos, aprendemos com a singularidade. O estudo provoca a reflexão, a mudança, a transformação, é um movimento que leva para novos olhares, novos desafios, novas percepções e tudo isso é extremamente formativo.

Diante disso, posso afirmar que não encontrei todas as respostas, e acredito que essa totalidade na pesquisa científica não se alcança, porque a cada passo que se dá na busca por uma resposta, se abrem inúmeras outras

perguntas que podem ser objetos de outras pesquisas. Mesmo assim, este trabalho, que teve como questão central buscar as características - potencialidades e limites – do processo de formação continuada de professores e professoras das escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste/PR, no período de 2017 a 2022, participantes do projeto de extensão da Unioeste em parceria com a Assesoar, encontrou algumas respostas que podem servir como importantes reflexões para este e para outros processos de formação continuada de professores/as.

A potencialidade foi entendida aqui como a capacidade de transformação da realidade, ou seja, dentro da formação continuada analisada, quais os aspectos qualitativos que permitiram e permitem uma mudança real nas práticas educativas dos professores e professoras envolvidos, bem como nas escolas do campo a qual ela esteve/está vinculada. Assim, como toda ação tem seus pontos positivos, há também aqueles que ainda precisam melhorar, denominados aqui de limites. Tratou-se de um processo, que não está pronto, mas que se movimentou na materialidade da vida, da sociedade, portanto, elementos internos e externos às escolas acabaram interferindo nas ações por elas realizadas.

Por serem fortes influências na construção da educação, este estudo partiu de um olhar macro em relação à formação continuada de professores e professoras, buscando observá-la em âmbito nacional, estadual e municipal, para perceber como se deram as estruturas desse objeto e como as formulações maiores acabaram interferindo nas decisões e práticas locais. Dessa forma, observou-se que, historicamente, a educação destinada aos povos do campo, especialmente nos primeiros anos da República, foi sendo conduzida de forma frágil, sem a merecida atenção dos governantes, que não a trataram como prioridade.

Os/as professores/as não receberam uma formação sólida, faziam o que podiam, nas condições que tinham, que não era o ideal, mas o real. Tiveram uma formação inicial bastante deficitária, muitos professores ainda leigos, atendendo estudantes em escolas multisseriadas,

responsabilizando-se pela organização total da escola, desde questões burocráticas, documentais, de limpeza e merenda, além da sua tarefa principal de ensinar. E quanto à formação continuada, foram raros os cursos existentes.

Algumas ações foram organizadas por iniciativas de coletivos que tinham o discernimento de que uma educação de qualidade depende de professores/as bem formados/as. Por isso, foram criando experiências em formação de professores/as que se aproximavam das suas convicções, como por exemplo a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire que buscou levar o ensino aqueles/as que por muito tempo foram excluídos desse acesso. Os cursos de magistério do FUNDEP e do ITERRA que proporcionaram formações voltadas para a especificidade do campo, e com a preocupação de capacitar qualitativamente para o trabalho com essa especificidade também se destacam nessa historicidade da Educação do Campo.

Dessa forma, a construção da Educação do Campo e da formação continuada de professores e professoras a ela vinculada, emergiu das lutas dos Movimentos Sociais Populares que em seus esforços, elaboraram projetos educacionais disruptivos, caminhando para uma transformação da escola, promovendo sempre a partir do debate, da troca de ideias, um vínculo maior entre o estudante e o ensino, potencializando novas relações sociais.

Foi um caminho, permeado por determinações e contradições. O breve resgate histórico dessa Educação do Campo no Brasil foi capaz de identificar algumas delas, que ainda interferem na construção dessa Modalidade. A dificuldade da implementação de políticas públicas favoráveis é uma delas, a necessidade constante de estar reivindicando para que se efetivem essas políticas é outro aspecto que necessita ser levado em conta. Nada veio de graça, sempre foi resultado de mobilizações populares. Os projetos de governo são outro exemplo, ao passo que ocorria a troca de gestão, muitos avanços estagnavam e até retraíam as conquistas.

Outra dificuldade esteve na implementação da Educação do Campo. Constatou-se aqui que um dos motivos dessa dificuldade se deu pela falta de formação continuada específica. Para implementar a Modalidade é necessário estudo, tempo, preparação, elementos que são potencializados em uma formação contínua. O/a professor/a precisa aprender a ensinar, ele/a precisa refletir a sua ação, precisa compreender que educação está construindo, em que meio está inserido/a, compreender o todo, conhecer a trajetória dessa educação, para que sua prática tenha sentido, primeiro para ele/a, e depois para seus estudantes.

Ao observar as diferentes propostas de formação continuada ofertadas aos professores e professoras das duas escolas do campo de Itapejara D'Oeste/PR, constatou-se que essa especificidade na formação continuada não ocorreu de forma abrangente. Historicamente, o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes recebeu formações provenientes da Secretaria de Estado da Educação, formações que foram pensadas para um público amplo e com normas estabelecidas que nem sempre contemplavam todos os/as professores/as, uma vez que exigiam estar em algum estágio da carreira ou então uma quantidade específica de participantes que a escola do campo não abrange.

As professoras da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi receberam formação continuada organizada pelo Departamento Municipal de Educação, algumas mais gerais, que trabalharam demandas específicas momentâneas como por exemplo: dificuldades de aprendizagem, como trabalhar a ludicidade na educação infantil, o desenvolvimento intelectual da criança, entre outras. Foram as professoras da rede municipal que mais perto chegaram de uma formação específica em relação a Educação do Campo. Nos anos de 2012 e 2013 participaram do Programa Escola Ativa, voltado para escolas rurais multisseriadas.

Nesse programa, as professoras puderam exercer o contato com os fundamentos da Educação do Campo, participar de eventos que envolveram outras escolas com características semelhantes da sua, trocar

experiências, conhecimentos, produzir por meio de atividades práticas, alguns materiais pedagógicos úteis para o seu trabalho e além disso, caminhar para a aproximação do ensino à realidade dos seus estudantes. Entretanto, por ser uma proposta de governo, o Programa Escola Ativa não teve continuidade, sendo, portanto, uma ação pontual e, segundo Candau (2007), as ações pontuais remetem à formação clássica, não havendo dessa forma a superação dessa concepção.

Diante disso, a análise das concepções metodológicas e das políticas públicas em formação continuada ofertadas nas duas últimas décadas, aos professores e professoras do município de Itapejara D' Oeste, sejam da rede estadual ou municipal, demonstrou que a existência de formação mais geral, supre inicialmente uma necessidade dos/as professores/as, pois proporciona um contínuo estudo e contato com diferentes temáticas que envolvem a educação em geral, além disso, oferece a certificação necessária para o avanço na carreira, porém deixa a desejar em muitos aspectos que são fundamentais para a aprendizagem dos estudantes.

A lacuna em formação específica para trabalhar com a Educação do Campo não foi sanada por essas propostas. Por isso, o último capítulo deste estudo buscou observar no processo de formação continuada das escolas do campo em parceria com a Unioeste e a Assesoar, iniciado em 2017, a possibilidade ou não dessa superação. Além disso, o quanto essa formação atendeu às expectativas daqueles/as que atuam nas escolas do campo e a contribuição para as práticas educativas desses professores e professoras, levando em consideração as múltiplas determinações que influenciam o processo.

Uma delas é o fato de serem duas escolas públicas, uma municipal e outra estadual, que estão inseridas em um meio distinto, em que existem políticas públicas a serem cumpridas, seguem normas, regras, diretrizes, oriundas de órgãos competentes e por isso constituem-se de maneiras específicas. Muitas ações pensadas no coletivo precisaram ser adaptadas

para a realidade da escola municipal e/ou estadual, não só no aspecto de ensino e de aprendizagem, mas também nas questões regimentares de cada instituição.

Apesar disso, destaca-se a importância da formação contemplar esses dois sistemas de ensino, porque os estudantes que frequentam a escola municipal em sua maioria, seguem estudando depois no Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. É o mesmo prédio escolar, e na percepção das famílias é uma escola apenas, a escola da Barra Grande. Portanto, se as práticas já vão sendo pensadas para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes desde cedo estarão em contato com a Modalidade e compreendendo o que é a Educação do Campo.

A participação conjunta na formação promoveu debates que avançaram as questões pedagógicas de sala de aula. Debateu-se na formação demandas das duas escolas, como por exemplo o número de estudantes matriculados, os riscos de não abertura de turmas, as necessidades de reformas e melhorias do prédio, entre outras. Por mais que em algumas vezes, essas questões afetassem mais o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, a presença da escola municipal ajudou a fortalecer a luta coletiva.

O elemento “escola da Barra Grande” se apresentou mais forte do que a divisão legal dos níveis de ensino. Para a comunidade a escola é única. Não foi possível perceber uma distinção na presença da comunidade e na sua defesa em relação a uma escola ou outra. O que foi possível identificar é que por meio da formação, está ocorrendo uma aproximação maior entre os/as professores/as de ambas as escolas. Porque eles/as passaram a se encontrar para formação juntos/as, e por conta disso, criar práticas pedagógicas que respeitam as suas possibilidades, dentro de um mesmo espaço de discussão.

Mesmo assim, ainda não se alcançou um estágio totalmente ideal de participação dos professores e professoras em todos os encontros, isso em decorrência dos limites existentes no processo. Esses limites são de

caráter pessoal e institucional. Os limites pessoais que emergiram desta pesquisa estão relacionados ao cansaço dos/as professores/as e a falta de tempo destinado à formação dentro da sua carga horária de trabalho. Esse processo acontece em horários alternativos, além do expediente normal que os/as professores/as já cumprem e isso provoca um desgaste maior para todos/as, gerando cansaço e desânimo em participar.

Além disso, a falta de motivação para formação, resultado de múltiplas situações, seja o fato do/a professor/a que já alcançou o último estágio do plano de carreira, e por isso, não sente mais a necessidade de formação, seja pelas políticas públicas atuais que cortaram direitos relacionados a carreira dos/as professores/as, ou então o atraso no pagamento dos direitos já conquistados, congelamento de propostas de plano de carreira, reajuste salarial, entre outras. Todas essas situações acabam desestimulando os/as professores/as a seguir com a formação continuada.

Outro limite é o fato de a maioria dos/as professores/as da escola estadual serem contratados em regime especial, conhecido no Estado do Paraná como PSS – Processo Seletivo Simplificado. Esses professores e professoras não tem um plano de carreira que os contemple, seus salários não avançam conforme os cursos que realizam, e por isso não são estimulados a procurar tais formações. Ainda, esse regime provoca uma rotatividade muito grande de docentes na escola, o que leva a constantes interrupções no processo formativo de cada um deles.

Por tudo isso, a formação se mostrou desafiadora para aqueles que a organizam. Porque além de trabalhar os conteúdos necessários da formação, foi preciso despertar o interesse de todos os envolvidos, fazer com que participassem, demonstrar de alguma forma que apesar de tudo, a presença de cada um/a era importante e necessária para que se efetivasse na prática uma mudança nas escolas. E não basta estar presente, porque não era isso que se queria, era ser presença, dialogar, se colocar aberto para essa transformação.

Criar um processo de formação com uma proposta diferente daquela que os professores e professoras estavam acostumados/as, foi uma tarefa que exigiu muito dos/as colaboradores/as. A pesquisa destacou como são as formações disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Paraná e pelo Departamento Municipal de Educação de Itapejara D'Oeste, elas são mais abrangentes, e não tem como ponto principal de sua organização o protagonismo do/a professor/a, portanto, o processo formativo aqui estudado, precisou despertar nos/as participantes essa possibilidade e necessidade de iniciativa própria, de criação pessoal, de colaboração mútua e coletiva.

Trata-se de um processo, e por ser processo não está pronto. É um constante trabalho realizado em cada encontro, colocar os professores e professoras para refletir. Pensar a Educação do Campo, a escola, os estudantes, a comunidade, os conteúdos, os recursos e tudo isso de maneira articulada. Refletir o ensino, a prática pedagógica mediada por todas as relações que a interferem. Por isso, é desafiador como muitas professoras apontaram em suas falas. É desafiador porque é diferente do que elas estavam acostumadas a fazer. É desafiador porque as colocou como agentes de decisões, de reflexões. É desafiador porque elas precisaram pensar a escola que desejam.

E esse desafio por elas destacado, movimentou para um despertar individual e coletivo. Individual porque precisava partir de cada um/a, foi na relação de cada disciplina e de cada conteúdo a ser ensinado que eram criadas as propostas que poderiam ser articuladas com outros saberes, envolvendo outras pessoas. As provocações eram combustível para essa reflexão, elas promoveram uma ressignificação do que é uma formação continuada e colaboraram para que os professores e professoras percebessem a necessidade de serem participantes ativos.

Ao se perceberem como parte essencial do processo, sentiram-se valorizados e compreenderam que a sua presença naquele meio é necessária. Ao dar voz a todos os sujeitos, criou-se um ambiente de

igualdade. Quando todas as falas são valorizadas e constantemente incentivadas, as pessoas vão aos poucos perdendo o medo de falar, de expor a sua opinião, porque percebem a importância dela. É um caminho para a superação de uma formação clássica em que os/as docentes são mais passivos/as do que ativos/as.

Esse processo formativo veio trabalhando para isso, para superar um modelo de formação pouco provocativo e reflexivo. O processo criado pelas escolas do campo de Itapejara D'Oeste, com a parceria da Unioeste e da Assesoar, está indicando uma nova maneira de fazer formação continuada. Uma formação que é **das** escolas, construída desde o primeiro encontro, por todos e todas que faziam e fazem parte do coletivo escolar, pensadas por eles/as, respeitando as condições das escolas, e por isso, caminha para a superação qualitativa em relação às formações que chegam prontas, que são pensadas pelas Secretarias de Educação ou outras instituições que as ofertam.

Essa formação continuada está se mostrando formativa em diversos aspectos, como no fortalecimento das escolas na luta contra o fechamento, nas maneiras de enfrentar as diferentes ameaças de fechamento de turmas. Os/as participantes aprenderam como se defender, como elaborar estratégias de defesa, como usar a legislação ao seu favor, como documentar tudo o que fazem em relação a essas lutas. Aprenderam o caminho da resistência!

A formação reforçou a relação entre a escola e a comunidade que já existia, mas que, por meio dos eventos criados e de outras atividades que envolviam variadas dimensões, abriu-se caminho para um envolvimento maior da comunidade nas atividades da escola. Antes da formação, a comunidade já defendia a escola e participava de reuniões de pais, apresentações culturais e outras, mas depois da formação a comunidade passou a ser participante ativa das atividades pensadas pelas escolas, como na Gincana *Di Tutte Le Persone*, na Mostra de Saberes e Sabores do Campo, nas atividades do Laboratório Agroecológico, por exemplo.

Uma outra forma de contribuir para as práticas educativas das escolas do campo, foi o aspecto coletivo dessa formação. Sua construção sempre partiu da coletividade, da participação de todos nesse pensar a Educação do Campo e a sua implementação. Esse exercício foi potencializador porque valorizava cada participante dentro da sua subjetividade e criava oportunidades para que diferentes opiniões e percepções fossem avaliadas no desenvolvimento das ações pedagógicas.

Quando se respeita essas singularidades, o processo inclina-se para um crescimento qualitativo, porque as experiências de cada um são valorizadas e servem como possíveis respostas aos limites existentes. O pensar coletivo da formação foi potencializador em diferentes sentidos, um deles foi o sentimento de valorização que pode despertar nos/as participantes, ao serem ouvidos/as e suas opiniões debatidas. Além disso, a troca de ideias engrandece o processo, porque promove uma soma de experiências que impulsionam as ações.

Essa coletividade também acaba despertando ainda mais o desenvolvimento da interdisciplinaridade no cotidiano escolar. Quando o coletivo pensou as práticas pedagógicas para cada uma das dimensões (Evento, Produção, Práticas Pedagógicas de Sala de Aula e Práticas Pedagógicas Extra Sala de Aula), houve um movimento que partiu da disciplina de cada um/a, mas que avançou para as articulações possíveis com outros conteúdos, exigindo um exercício reflexivo de novas maneiras de ensinar.

Essa interdisciplinaridade foi potencializada também pela escolha de temáticas gerais a serem trabalhadas ao longo de cada ano letivo. A Revolta dos Posseiros de 1957, A produção Artesanal do Vinho na Comunidade de Barra Grande e Unidos Pelas Sementes, são exemplos de temas que emergiram dos encontros coletivos, a partir da história da comunidade e que estimularam cada docente a pensar em como trabalhar os conteúdos da sua disciplina inserindo determinada temática no debate específico da sua aula.

Esse exercício pode colaborar para uma compreensão maior dos estudantes nos seus processos de aprendizagem, porque eles estarão em contato com algo que é característico da sua comunidade, da sua história de vida e por isso, pode despertar um interesse maior em conhecer determinado assunto. Além disso, a interdisciplinaridade pode ser capaz de despertar maior sentido e significado ao que se aprende e tornar as aulas mais atrativas para os estudantes.

Um dos questionamentos feitos nesta pesquisa foi o que dentro dessa formação continuada é necessidade de atender a uma categoria específica de escola. Percebeu-se que a implementação da Modalidade da Educação do Campo nas escolas é o ponto crucial dessa formação. Essa preocupação foi o ponto de partida para sua implementação e continua sendo o debate principal de cada encontro. Como implementar a Educação do Campo de fato nas escolas? Era uma dúvida que percorria toda a equipe escolar e que a formação continuada tem ajudado na busca por respostas.

A parceria com duas instituições que fazem parte da Articulação Sudoeste Por Uma Educação do Campo foi um elemento importante para encontrar essa resposta. A Unioeste, campus de Francisco Beltrão/PR, além de atuar de forma bastante frequente desde as primeiras movimentações para o surgimento da Educação do Campo no Brasil e no Paraná, foi precursora de cursos de formação inicial e continuada que contemplavam a Modalidade.

Além disso, essa proposta de formação recebeu o apoio do grupo de pesquisa RETLEE - Laboratório de representações, espaços, tempos e linguagens em experiências educativas, vinculado à Unioeste de Francisco Beltrão/PR, em sua atividade de extensão, que busca promover formações continuadas de professores/as que caminhem pela via paralela às formações tradicionais que chegam às escolas públicas, porque acredita na valorização dos diferentes saberes, no trabalho colaborativo, na autonomia da escola, na reflexão constante de seus Projetos Políticos Pedagógicos, e na construção coletiva das práticas que são efetivadas nas escolas.

Essa possibilidade de experienciar uma formação diferente das que estão acostumados, ao mesmo tempo em que continuam participando das formações oferecidas pelos gestores públicos, foi um elemento qualitativo para os professores e professoras porque os colocou em situações formativas diferentes, que exigiram deles atitudes distintas. Aos poucos vão percebendo o quanto cada uma delas foi capaz de lhes proporcionar aprendizados que serão úteis para seu trabalho e o quanto as diferentes metodologias podem atender suas expectativas em relação aos momentos formativos.

Ainda, a presença da Assesoar nessa parceria mostrou-se favorável às escolas uma vez que tal entidade, assim como a Unioeste, é uma defensora assídua da Educação do Campo, da Educação Popular, da agricultura familiar, e por conta disso, está inserida em eventos, debates, reuniões que tratam dessas lutas. Esse apoio permitiu que as escolas estivessem por dentro das notícias mais atuais dentro da Educação do Campo, da pesquisa científica, da resistência, pois a Assesoar serviu também como uma ponte de ligação com outras experiências educativas, colocando as escolas em um movimento maior.

Diante disso, foi possível identificar que por meio dessa parceria e do início desse processo formativo, as escolas do campo de Itapejara D'Oeste/PR estão conseguindo implementar a Modalidade da Educação do Campo. É certo que, devido aos limites impostos, que excedem as condições das escolas, essa implementação não se dá na dimensão desejada pelo coletivo escolar. Entretanto, o que se conseguiu realizar desde 2017 já é motivo de orgulho para as escolas e para a comunidade.

Nesses cinco anos de existência, a formação já conseguiu fortalecer as escolas em matrícula de estudantes, em presença e participação da comunidade, no surgimento de um grêmio estudantil atuante, no desenvolvimento de aulas mais atrativas, entre outros aspectos qualitativos. Ainda, por meio dela, o coletivo escolar pensou e reestruturou os Projetos Políticos Pedagógicos, tanto da escola municipal, como

da estadual, elaborou as suas propostas pedagógicas partindo das suas realidades, respeitando a história da comunidade e dos seus estudantes.

Mesmo a preocupação principal dessa formação ser a implementação da Modalidade da Educação do Campo, contatou-se na pesquisa que ela foi além, ela serviu para estimular professoras no caminho da pesquisa científica, da escrita acadêmica, na participação de eventos em nível nacional e também a seguir para processos formais de aperfeiçoamento, como o Mestrado e o Doutorado, por exemplo.

Essa formação está instituindo uma nova identidade aos professores e professoras das escolas do campo, criando neles/as um sentimento de pertencimento. Na medida em que cada um aceita o convite de estar nesse coletivo, além do seu horário de trabalho, discutindo as possibilidades de mudança para as escolas, afirmam pelas suas ações que se preocupam com elas, que elas fazem parte das suas vidas e que por isso merecem sua atenção e seu tempo.

As escolas estão caminhando para efetivação da Modalidade da Educação do Campo, levando em consideração as matrizes pedagógicas que essa educação defende. O processo despertou maior interesse dos estudantes por meio de aulas mais atrativas e dinâmicas, além de revelar uma forte relação entre escola e comunidade, relação que já existia, mas que foi potencializada pela efetivação das dimensões, em especial a dimensão evento, que envolve diretamente a comunidade.

Diante disso, é possível afirmar que a hipótese inicial foi confirmada. Uma formação continuada **das** escolas do campo, pensadas por elas, construída desde o início pelo coletivo escolar, levando em consideração as suas demandas, as suas angústias e também os seus limites, é sim capaz de fortalecer as escolas, de afastar o risco de fechamento, de proporcionar um salto qualitativo, contrapondo-se às formações tradicionais, com características transmissivas. Esse processo formativo analisado na Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e no Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes demonstra uma forma

singular de implementação da Modalidade da Educação do Campo. Instituiu-se levando-se em conta as particularidades e singularidades da realidade dos sujeitos participantes, da comunidade, das escolas, não se limitando a copiar ou ‘importar’ um modelo já implementado em outras escolas, comunidades, territórios ou outros sujeitos.

Entretanto, assim como toda pesquisa, ao chegar a essa etapa do estudo, um leque de outras perguntas se abrem na mente da pesquisadora. Saber se essa formação colaborou ou não para melhorar o aprendizado dos estudantes é uma dúvida que merece ser respondida. Além dessa, a análise de cada uma das práticas pedagógicas correspondentes a cada dimensão, destacando as relações entre a elaboração e a implementação de cada uma delas. Outro questionamento que emergiu da pesquisa é saber o quanto o envolvimento dos professores e professoras pode ser determinante para o sucesso das práticas pedagógicas ou se isso depende mais da metodologia escolhida para sua efetivação.

Certamente essa formação continuada específica **das** escolas do campo de Itapejara D’ Oeste/PR merece que outras pesquisas a abracem como objeto de estudo, porque se mostrou rica em possibilidades e os profissionais envolvidos, desde os que atuam diretamente na escola, como os que ocupam cargos de gestores públicos, sempre estiveram dispostos a responder e auxiliar no que foi preciso.

E como compromisso social que toda pesquisa científica deve ter, pretendo apresentar os resultados aqui encontrados, bem como essas novas possibilidades de descobertas, para os professores e as professoras das escolas do campo de Itapejara D’Oeste, em nossos momentos formativos, bem como enviarei uma cópia deste estudo para o Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, e também para o Departamento Municipal de Educação de Itapejara D’ Oeste.

Para finalizar, com a intenção de ilustrar todo esse processo formativo aqui estudado, peço que o/a leitor/a imagine uma estrada de chão cheia de curvas e algumas pedras pelo caminho, no entorno dela,

muitos girassóis e árvores floridas que embelezam todo o percurso. As curvas e as pedras atrapalham bastante a viagem, mas não a impedem de ser realizada, eles atrasam um pouco, dificultam, as vezes desanimam, mas os girassóis e as árvores floridas servem de impulso para prosseguir.

As curvas e as pedras são os limites impostos nessa formação: o tempo, a rotatividade de professores/as, a falta de incentivo, o cansaço, as inúmeras outras demandas que chegam às escolas, que muitas vezes dificultam a realização da formação da maneira que o coletivo deseja. Os girassóis e as árvores floridas são as potencialidades: o fortalecimento das escolas, o incentivo a pesquisa científica, a relação forte com a comunidade, o/a professor/a mais reflexivo/a, a interdisciplinaridade, a construção coletiva e o fortalecimento identitário de cada participante!

Assim é a formação continuada das escolas do campo de Itapejara D'Oeste: um caminho percorrido que necessita continuar sendo percorrido! Obstáculos? Contradições? Determinações? Sim, fazem-se presente. São constitutivos da realidade. Ao mesmo tempo podem limitar, mas também podem potencializar a construção de mediações pelos sujeitos individuais e coletivos. Há um processo de instituição dessas subjetividades, em comunidade, em coletividade, que se forma e se educa em práticas capazes de transcender “o fardo histórico dos tempos atuais”! (MÉSZÁROS, 2007).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Benedita de. et al. Formação de professores do campo na Unioeste e experiências educativas com escolas do campo. In: ALMEIDA, Benedita de. **Educação do Campo**: práticas educativas em escolas e formação de educadores no Sudoeste. Francisco Beltrão: s. d.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). **A bússola do escrever**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. p. 25-44.

ALVES, Eliseu; SOUZA, Geraldo da Silva; MARRA, Rener. Êxodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010. **Revista de política agrícola Embrapa**. Brasília, ano XX, n. 2, p. 80-88, abr./maio/jun., 2011.

ANTONIO, Clésio Acilino. et al. **Educação do Campo, formação continuada e práticas curriculares em construção**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2010.

ANTONIO, Clésio Acilino. **Educação do Campo**: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil. Cascavel: Edunioeste, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAGÃO, Marcia Cristina da Cruz. **A Educação do Campo e o Programa Escola Ativa**: uma análise do programa em escolas sergipanas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette;

MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 67-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) **Educação e crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.138-165.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013b. p. 359-365.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Prefácio Memórias de educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. et al (orgs.). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Universidade de Brasília, 2020a. p. 11-30. E-book.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. et al. (orgs.). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Universidade de Brasília, 2020b. p. 217-226. E-book.

ASSESOAR, Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural. **Escolas do campo de Itapejara d’ Oeste realizam a II Mostra de saberes e sabores do campo**. Disponível em: <https://assesoar.org.br/escolas-do-campo-de-itapejara-doeste-realizam-a-ii-mostra-de-saberes-e-sabores-do-campo/>. Acesso em: 30 dez. 2022.

BARRADAS, Cleane de Jesus Costa. **Educação do Campo: formação continuada de professores do Programa Escola Ativa em Buriti (MA)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Formação de professores/as e os desafios para a (re) invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo.

(org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (série cultura, memória e currículo; v.6). p. 68-93.

BASSO, Susana Vera. **Conteúdos de conhecimento linguístico para o ensino da alfabetização**: uma análise sobre a formação de alfabetizadores na política do PNAIC. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2017.

BELLETINI, Karina; BONAMIGO, Carlos Antônio. A Educação do Campo e suas relações com os processos de ocupação populacional e da terra no Sudoeste do Paraná. In: **Anais** da Jornada do Centenário de Paulo Freire, II ENEPUC – Encontro Nacional das Escolas Públicas do Campo, XVI Semana da Educação Unioeste, Colégio Estadual Mário de Andrade de Francisco Beltrão e III Semana de Integração dos Colégios Estaduais Mário de Andrade, Arnaldo Busato – Verê e Telmo Muller – Marmeleiro. Organizado por Carlos Antônio Bonamigo; Dhênis Rosina. Francisco Beltrão, 2021. p. 293-305. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/PROEX/eventos/anais/Anais_Centenario_Paulo_Freire.pdf. Acesso em: 30 jan. 2022.

BEM, Anderson; LIMA, Maria das Graças de. A política educacional dirigida à educação rural no Brasil: estudo de caso na mesorregião do oeste do Paraná. **Revista brasileira de educação em geografia**. Campinas, v. 5, n. 10, p. 54-75, jul./dez., 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal: Porto, 1994. p. 47-51.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pra mim foi uma escola...** o princípio educativo do trabalho cooperativo. Passo Fundo: UPF, 2002.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pedagogias que brotam da terra**: um estudo sobre práticas educativas do campo. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BONAMIGO, Carlos Antônio. Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral. **EDUCERE** – Revista da Educação, Umuarama, v. 14, n. 1, p. 83-101, jan./jun. 2014.

BONAMIGO, Carlos Antônio; SILVA, Vosnei da. Do campo para a cidade: transformações socioculturais no trabalho camponês. **Akrópolis**, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 125-137, abr./jun. 2012.

BONAMIGO, Carlos Antônio; SILVA, Mariane Morandin da; GUIMARÃES, Rosângela da Silva. Fechamento das escolas públicas do campo da região sudoeste do Paraná: um panorama histórico. In: GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (org.). **Educação do Campo**: pesquisas, estudos e práticas no sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 197-226.

BONAMIGO, Carlos Antônio et al. Educação do campo: uma avaliação do Pronacampo no Sudoeste do Paraná. In: BONAMIGO, Carlos Antônio et al. (org.). **História regional**: diversidades históricas do Sudoeste do Paraná. Francisco Beltrão: Editora Jornal de Beltrão S/A, 2017. p. 41-60.

BONAMIGO, Carlos Antônio; CARDOSO, Daniele. Multianos, multisseriadas e novos fechamentos de escolas: a Educação do Campo no Sudoeste do Paraná entre 2020 e 2021. In: BONAMIGO, Carlos Antônio; GHEDINI, Cecília Maria. (orgs.). **Educação do campo**: desafios de construir novas referências históricas. Chapecó: Livrologia, 2022. (Coleção GEFHEMP; 02). p. 139-168.

BORGES, Maíla Aparecida Ferreira. **Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo**: experiências no contexto de duas pré-escolas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BORGES, Luciane Cerati. **A formação continuada de professores do campo e a Refocar**: rearticulação entre o movimento da educação do campo e a modalidade educacional - região sudoeste do paraná - 2015-2020. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dez. 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e outras providências. Brasília, 11 de ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 8 mai. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 3 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006, Brasília: CNE, 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 23/2007, Brasília: CNE, 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14344-pceb023-07&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2008, Brasília: CNE, 2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010**, Brasília: CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pronacampo**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/208-noticias/591061196/17608-programa-implementara-educacao-do-campo-e-atendera-76-mil-escolas>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Coordenadoria de Geoprocessamento e Monitoramento Ambiental, Secretaria de Desenvolvimento Territorial, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Caderno territorial sudoeste paranaense**. CGMA, 2015. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_088_Sudoeste%20Paranaense%20-%20PR.pdf. Acesso em: 07 mar. 2022.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Projovem campo saberes da terra. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra> Acesso: 21 dez. 2021.

CARTA DE PORTO BARREIRO. 2000. Assinam a Carta, conforme figura no documento: Apeart, Assesoar, CRABI, CPT, Cresol-BASER, CUT, DESER, Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro-PR, Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão-PR, Setor de Educação da UFPR, Departamento de Serviço Social da UEL, Unicentro e Unioeste. Disponível em: https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/carta_de_porto_barreiro.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (coords). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papius, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: Formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 147-158.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 257-264.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana. (orgs.). **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 115-138.

CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos**. Rio de Janeiro: IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1999. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0621.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira. (org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. 2. ed. Campinas – SP: Papirus, 2004, p. 63 - 88.

CANÁRIO, Rui. Escola: crise ou mutação? In: CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Armed, 2006. p. 11-17.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUCAMI, Maria da Graça Nicoletti. (orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 139-152.

CARVALHO, Luciana Carrion. **Metanoia: histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo**. 2015.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

CASARIL, Carlos Casemiro. Formação sócio-espacial sudoeste paranaense. **Mercator**, Fortaleza, v. 16, e. 16019, p. 1-20, ago. 2017.

CASTRO, Rosangela da Costa; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Interações entre teoria e prática: formação continuada e saberes docentes nas salas multisseriadas do município de Petrolina-PE. In: OLIVEIRA, Lucia Marisy Souza Ribeiro de; FLORES, Fulvio Torres. (orgs.). **Escola do campo espaço de vida e de trabalho: a educação rompendo paradigmas**. v. 2. Curitiba: Editora CRV, 2014.

CHAGAS, Valnir. **Agora**. In: CHAGAS, Valnir. Educação brasileira: O ensino de 1º e 2º Graus – antes, agora e depois? São Paulo: Saraiva, 1978. p. 77-100.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 103-126.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 9. ed. 2008.

CIAVATA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p.408-415. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

COSTA, Lucinete Gadelha da; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; COSTA, Lucielio Marinho da. Educação do Campo nos últimos 20 anos: conquistas, retrocessos e resistências. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 24, n. 41, jan./abr. 2019.

CORRAL, Claudemir Esquerdo 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, Marlene Lucia Siebert; GEHRKE, Marcos. **Caderno de experiências práticas pedagógicas em escolas do campo**: da realidade à formação crítica e à auto-organização dos estudantes. Guarapuava: Unicentro, 2017. p. 103-136.

BETOGNI, Andreia Aparecida. **Pedagogia da Alternância e formação do jovem na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR**: avanços, limites e desafios. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

DUARTE, Terezinha de Jesus Aire. **A política de formação continuada de professores da educação do campo em Confresa – MT**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

DUARTE, Valdir Pereira. Histórico e fundamentos do Projeto Vida na Roça. In: PROJETO VIDA NA ROÇA, **vivenciando e refletindo sobre as bases do desenvolvimento do campo**. v. 3. Francisco Beltrão: Unioeste/Assesoar/Prefeitura Municipal, 2002.

DUARTE, Valdir Pereira. **Escolas públicas no campo**: problemática e perspectivas: um estudo a partir do Projeto Vida na Roça. Francisco Beltrão: Assesoar, 2003.

DUARTE, Volmar. **A formação na escola pelo Programa Pacto**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2018.

EMBRAPA, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Contando Ciência**: mapa da Região Sul. 2022. Disponível em: <https://www.embrapa.br/contando-ciencia/regiao-sul>. Acesso em: 22 dez. 2022.

FARIAS, Sérgio André. **Análise da formação continuada dos professores de geografia no PDE**: um estudo dos orientandos da Unioeste – Francisco Beltrão. 2013. Dissertação (Mestrado em

Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; SOUZA, Cleicinéia Oliveira de. Nas páginas da revista Campanha Nacional de Educação Rural/CNER: “Professoras missionárias”, entre a formação e a missão. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.8, n.24, p.67- 83, set./dez. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 133-146.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 496-500.

FIORI, José Luiz. O Brasil e seu “entorno estratégico” na primeira década do século XXI. In: SADER, Emir. (org.). **10 anos de governo pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLASCO Brasil, 2013. p.31-52.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora. 2005.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **Anotações sobre a conjuntura e a política educacional**. Texto preliminar para discussão, baseado em live proferida em programação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE – em 28/03/2022. Reprodução autorizada.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 258-262. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf> Acesso em: 01 out. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 265-272.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete; et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 748-755.

FONEC. Por uma política pública de educação do campo: texto base. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. et al. (orgs.). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Universidade de Brasília, 2020. p. 151-191. E-book.

FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PESQUISA (FUNDEP). **Coragem de educar**: uma proposta de educação popular para o meio rural. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

FURTADO, Lays. **25 anos do Massacre de Eldorado do Carajás marca a Luta Internacional Camponesa**. MST. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/04/16/25-anos-do-massacre-de-eldorado-dos-carajas-marca-a-luta-internacional-camponesa/> Acesso em: 24 jul. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. p.139 - 152.

GEFHEMP. Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais. Acervo Dados Populacionais, Taxas de Urbanidade/Ruralidade, Propriedades rurais e Atividades Produtivas do Sudoeste do Paraná. 2021. Disponível em: <https://www.unioeste.br/>

portal/grupos-de-pesquisa-francisco-beltrao/gefhemp/acervo. Acesso em: 28 mar. 2022.

GHEDINI, Cecília Maria; ONÇAY, Solange Toderó Von. Educação do Campo no Estado do Paraná: ações, sujeitos e disputas tecendo a experiência da articulação paranaense – 1998-2012. In: GHEDINI, Cecília Maria et al. **Educação do Campo no Estado do Paraná: um registro das lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016. p. 63-91.

GHEDINI, Cecília Maria et al. Iniciativas e ações de formação-educação que construíram a experiência da Articulação Paranaense de Educação do Campo. In: GHEDINI, Cecília Maria et al. **Educação do Campo no Estado do Paraná: um registro das lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016. p. 115-149.

GHEDINI, Cecília Maria; JANATA, Natacha Eugênia; SCHWENDLER, Sonia Fátima. Formação de educadores e a experiência do curso de especialização em educação do campo/UFPR. In: GHEDINI, Cecília Maria et al. **Educação do Campo no Estado do Paraná: um registro das lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016. p. 169-185.

GHEDINI, Cecília Maria. **A produção da Educação do Campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização**. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

GHEDINI, Cecília Maria; BERTÉ, Rosane. (orgs.). **Cadernos Escola Pública do campo: Planejamento coletivo-interdisciplinar e instrumental metodológico**. v. 1. Francisco Beltrão: Unioeste, 2018.

GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (org.). **Educação do Campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa**: educação do campo e trabalho docente. 2009. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

HISTÓRICO MARISTA EM ITAPEJARA D'OESTE. 50 anos presença marista Itapejara D'Oeste. São Paulo: FTD educação, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>. Acesso em: 21 jul. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo agropecuário 2017**: agricultura familiar. 2017 Disponível em: https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/pdf/agricultura_familiar.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População do Paraná**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama> Acesso em: 19 jan. 2022.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Paraná em Números**. 2019. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Parana-em-Numeros>. Acesso em: 19 jan. 2022.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Os vários Paranas**: sudoeste paranaense: especificidades e diversidades. 2009. Disponível em: https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2019-09/Sudoeste%20Paranaense_especificidades%20e%20diversidades_2009.pdf. Acesso em: 07 mar. 2022.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno estatístico município de Itapejara D'Oeste**. 2022. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85580&btOk=ok>. Acesso em: 02 jun. 2022.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA - ITERRA – **Curso Normal – Projeto Pedagógico** – Cadernos Nº 10 – dez/2004.

ITAPEJADA D'OESTE. **Lei Nº 1588/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Itapejara D'Oeste para o decênio 2015/2025. Itapejara D'Oeste, 2015.

ITAPEJARA D'OESTE. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes**. Itapejara D'Oeste, 2017.

ITAPEJARA D'OESTE. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi**. Itapejara D'Oeste, 2022.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e educação. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 500-507.

LAZAROTO, Elaine. **A formação continuada do professor pedagogo no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999

LEONTIEV, Alexis. **Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**. Florianópolis, v. 10, n.esp. p. 37-45, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, set. 1982.

MANIFESTO dos Educadores: mais uma vez convocados 1959. In: **MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massanunga, 2010, p. 27-33.

MARIANO, Alessandro Santos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Fechar escola é crime social: causas, impactos e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. In: 6 Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais; 2 Seminário de Direitos Humanos. Toledo, PR. **Anais...** Toledo, Paraná: UNIOESTE, 2014, p. 1-16. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12985651-Fechar-escola-e-crime-social-causas-impacto-e-esforcos-coletivos-contr-o-fechamento-de-escolas-no-campo.html>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.13-31.

MARTINS, Fernando José. Elementos fundamentais da educação do campo. In: GHEDINI, Cecília Maria. et al. **Educação do Campo no Estado do Paraná: um registro das lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016. p. 19-43.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política: Tradução de Reginaldo Sant'Ana. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Livro I. v. I.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTEI, Lauro Francisco. A reforma agrária brasileira: evolução do número de famílias assentadas no período pós-redemocratização do país. **Estud. Soc. e Agric.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 301-325, 2012.

MATTOSO, Jorge. Dez anos depois. In: SADER, Emir. (org.). **10 anos de governo pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLASCO Brasil, 2013. p.111-122.

MAYCOT, Édina. **Caminhos da história itapejarense**. Pato Branco: LogoArt, 2001.

MAZUR, Ivânia Piva. **O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D' Oeste/PR**: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 445-451.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MENDES, Marciane Maria. **A escola do campo e o seu significado**: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação

do Paraná. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, v. 04, São Paulo, fev. 2000, p. 7-15. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MONTEIRO, Denis; LONDRES, Flavia. Pra que a vida nos dê flor e frutos: notas sobre a trajetória do movimento agroecológico no Brasil. In: SAMBUICHI, Regina Helena Rosa [et all] (org.). **A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil**: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável. Brasília: Ipea, 2017. p. 53-83.

MONTEIRO, Dirce Charara; GIOVANNI, Luciana Maria. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda Junqueira. (org.) **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000, p. 129 -144.

MST. **O MST**: Nossa história. Disponível em <https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/>. Acesso em: 22 jul. 2021.

MUNARIM, Antônio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 31., 2008, Caxambu. Trabalhos GTs. Caxambu, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--> Int.pdf. Acesso em: 10 ago. 2013.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista do Centro de Educação**. Edição: 2008, v. 33, n. 01. p. 57- 72. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm> 1/8. Acesso em: 13 jul. 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 31 out. 2021.

NUPECAMP. Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em: <https://utp.br/nupecamp/>. Acesso: 21 dez. 2021.

OLIVEIRA, Daniela Carla de; GEHRKE, Marcos. Escola itinerante no estado do Paraná: contribuições políticas e pedagógicas para educação do campo. In: GHEDINI, Cecília Maria et al. **Educação do Campo no Estado do Paraná: um registro das lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016. p. 151-168.

OLIVEIRA, Betty. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: OLIVEIRA, Betty; DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

OUTEIRO, Marlete Turmina. **O processo de implementação da educação do campo nas escolas do núcleo regional de educação de Pato Branco: limites, desafios e possibilidades**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco.

PALUDO, Conceição. Educação popular e educação do campo: nexos e relações. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa. (orgs.) **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 64-76.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: educação do campo / Paraná.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf. Acesso: 20 dez. 2021.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Curitiba: SEED-PR, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf. Acesso: 20 dez. 2021.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. **Instrução nº 009/2006 Grupo de Estudo.** Curitiba: SEED-PR, 2006b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao092006.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. **Instrução nº 002/2007 Grupo de Estudo.** Curitiba: SEED-PR, 2007a. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao022007sued.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. **PDE Programa de Desenvolvimento Educacional: Documento Síntese.** Curitiba: SEED-PR, 2007b. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_rotatorios/2007_a_2012/documento_sintese_2007.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. **Instrução nº 005/2007 Grupo de Trabalho em Rede.** Curitiba: SEED-PR, 2007c. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao052007sued.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei nº 15.825/2008**. 28 de abril de 2008. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2008a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-15825-2008-parana-inclui-os-municipios-de-palmas-clevelandia-honorio-serpa-coronel-domingos-soares-e-mangueirinha-na-regiao-sudoeste-do-estado-do-parana-para-todos-os-efeitos-estatisticos-de-orgaos-publicos-do-estado-do-parana>. Acesso: 07 mar. 2022.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. **Instrução nº 003/20078 Grupo de Estudo**. Curitiba: SEED-PR, 2008b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao032008.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. **Orientações gerais grupo de estudos 2008**. Curitiba: SEED-PR, 2008c. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/bancoquestaoavaliativa/OrientacoesGeraisGE2008.pdf?PHPSESSID=2022061516231239>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº. 002/2009 Grupos de Estudo**. Curitiba: SEED-PR, 2009. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao022009sued.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Políticas públicas da SEED valorizam a educação do campo. Educação. PR, 2010a. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/PoliticaspUBLICAS-da-SEED-valorizam-educacao-do-campo>. Acesso em: 19 ago. 2021.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação/PR. **Parecer 1011/10 CEE/CEB - 06 de outubro de 2010**. Curitiba: CEE/CEB, 2010b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_11818_pa_ceb_1011_10.pdf?query=PLENA. Acesso em: 22 fev. 2022.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Secretarial 4873/2010** – GS/SEED – 28 de outubro de 2010. Curitiba: SEED, 2010c. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69377&indice=1&totalRegistros=1> Acesso: 21 dez. 2021.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº. 010/2010 Equipe Multidisciplinar**. Curitiba: SEED-PR, 2010d. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao102010.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer Normativo 01/2018**. Curitiba: CEE. 2018a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-PR_6_pa_cp_normativo_01_18.pdf Acesso: 21 dez. 2021.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Equipe Multidisciplinar texto base**. Curitiba: SEED-PR, 2018b. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/equipesmultidisciplinares/2018/textobase_equipesmultidisciplinares_2018.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

PARANÁ. **Diagnóstico agropecuário paranaense: safra 2019/2020**. Curitiba: Secretaria da Agricultura e do Abastecimento. 2021. Disponível em: https://www.agricultura.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/radiografia_4.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

PARANÁ. **Escola digital professor: formadores em ação**. 2022. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao. Acesso em: 29 jun. 2022.

PEREIRA, Amarildo Nunes; ROSSETTO, Edimar Rodrigo; SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo. A educação do campo no sudoeste do estado do Paraná: novas experiências curriculares no Colégio São Francisco da Bandeira. In: XXI ENCONTRO NACIONAL

DE GEOGRAFIA AGRÁRIA TERRITÓRIOS EM DISPUTA: OS DESAFIOS DA GEOGRAFIA AGRÁRIA NAS CONTRADIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO, 2012, Uberlândia. **Anais**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia: 2012. p.1-17. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1010_1.pdf. Acesso em: 09 mar. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIRA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 25-32.

PONTES, Maria Lúcia de. Sujeitos coletivos de direitos. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 724-728.

PROJETO VIDA NA ROÇA. **Vivenciando e refletindo sobre as bases do desenvolvimento no campo**. v. 3. Francisco Beltrão: Unioeste/Assessor/Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, 2002.

RAMAL, Camila Timpani. O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural. **Anais da X Jornada do HISTEDBR**, Vitória da Conquista, 2011.

RETLEE. **Projeto de extensão**: formação de professores do Laboratório de representações, espaços, tempos e linguagens em experiências educativas. Francisco Beltrão, PR: Unioeste, 2018.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo e escola ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 23-40, jul/dez., 2011.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013a. p. 293-299.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013b.

RITTER, Janete. O curso de pedagogia para educadores do campo da Unioeste. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia.** Curitiba: PUCPR, 26-29 out. 2009. p. 3208-32016. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3105_1411.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, Emir. (org.). **10 anos de governo pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLASCO Brasil, 2013. p.31-52

SANCHES, Denise Godoi Ribeiro. **Educação ambiental na escola do campo: processos, procedimentos e práxis pedagógicas no contexto escolar.** 2016. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SANFELICE, José Luiz. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005.

SANTOS, Franciele Soares dos. **Formação de Educadores militantes no MST: a experiência do curso Pedagogia da Terra na Unioeste/PR.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SANTOS, Angelita Cristine dos. **A Educação do Campo e o processo de operacionalização da legislação: rearticulação de escolas públicas do campo no sudoeste do Paraná de 2015 a 2020.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

SANTOS, Angelita Cristine dos; GHEDINI, Cecília Maria. A escolas públicas localizadas no campo e a institucionalização de referências em Educação do Campo. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 657-675, mai/ago. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i2.71017>. Acesso em: 09 jan. 2023.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. (orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p.161-178.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, out./dez. 2017.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; GEHRKE, Marcos. **Caderno de experiências práticas pedagógicas em escolas do campo**: da realidade à formação crítica e à auto-organização dos estudantes. Guarapuava: Unicentro, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et. al. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p.151-166.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v.7, n.1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João. et. al. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p.151-166.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v.7, n.1, p. 286-293, jun. 2015.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Pedagogia e pesquisa na obra de Paulo Freire. In: ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio Jorge; KARPINSKI, Raquel. (orgs.). **A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares**. Lajeado: Univates, 2017.

SERENA, José Claudio; CAMARGO, Alvino de Lima. **Álbum histórico de Itapejara D'Oeste**. Passo Fundo: Inst. S. P. Berthier, 1968.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. 2009. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/17/f1098linha-do-tempo-da-educao-desenvolvida-no-espao-rural-no-brasil.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SILVA, Luciana Maria de Matos et al. A coordenação estadual da educação do campo na Secretaria de Estado da Educação do Paraná: ações e contradições na gestão de políticas públicas educacionais entre

os anos de 2003-2010. In: GHEDINI, Cecília Maria. et al. **Educação do Campo no Estado do Paraná: um registro das lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016. p. 93-113.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUZA, Maria Antônia de. (org.). **Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. O problema brasileiro de educação. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. p. 39-52.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

TODERO, Izelda. **Ciências da natureza e o contexto do campo: formação de professores de anos iniciais em um curso normal magistério no litoral norte do Rio Grande do Sul**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2019.

VENDRAMINI, Célia Regina; TIRIBA, Lia. Classe, cultura e experiência na obra de E.P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 55, p. 54-72, mar., 2014.

VERDÉRIO, Alex. **A materialidade da educação do campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentavam**: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na Unioeste. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001. p.7-47.

WARDE, Mirian Jorge. O professor leigo. Até quando? **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2010.

FONTES HISTÓRICAS

ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO. **Ações de fortalecimento e resistência das escolas do campo.** Itapejara D'Oeste, 2017, Livro 1.

ATA DAS ESCOLAS DO CAMPO. **Ações de fortalecimento e resistência das escolas do campo.** Itapejara D'Oeste, 2018, Livro 2.

ATA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA. **Formação pedagógica: Escola no Campo e Educação do Campo.** Itapejara D'Oeste, 2017-2022.

ITAPEJARA D'OESTE. **Pasta Escola Ativa 2012-2013.** Itapejara D'Oeste: Departamento Municipal de Educação, 2013.

I CALENDÁRIO DO PIONEIRO. **Pioneiros! 43 anos no cenário itapejarense, construindo nossa história.** Administração municipal 2005/2008. Itapejara D'Oeste, 2008.

JORNAL PLANTAO DO CAMPO. Escola Estadual do Campo Carlos Gomes e Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi. n. 1. Assesoar/Unioeste: Out. 2018.

JORNAL PLANTAO DO CAMPO. Escola Estadual do Campo Carlos Gomes e Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi. n. 2. Assesoar/Unioeste: Ago. 2019.

JORNAL PLANTAO DO CAMPO. Escola Estadual do Campo Carlos Gomes e Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi. n. 1. Assesoar/Unioeste: Out. 2022.

APÊNDICES

Apêndice 1: Roteiro de entrevista semiestruturada para professores, pedagoga e direção, que participaram do grupo de formação das escolas do campo de Itapejara D'Oeste/ PR, 2017-2022

1. Existe formação continuada na escola em que você trabalha? Você pode comentar um pouco sobre elas?
2. Comente sobre o grupo de estudos de formação continuada que você participou na escola do campo...
3. Você teria algo a falar sobre o surgimento do grupo de estudos?
4. Em relação ao funcionamento, a organização do grupo, você pode relatar sobre isso?
5. Como se dá a escolha dos temas/assuntos a serem estudados em cada encontro?
6. Você pode me falar sobre a metodologia do estudo?
7. Em relação aos resultados dessa formação até o presente momento, como foi para você essa experiência?
8. Após o início do grupo de estudos, houve mudanças em sua prática diária de trabalho nas escolas do campo? Se sim, é possível citar alguns exemplos?

9. Como você vê as Escolas do Campo de Itapejara D'Oeste após esses 5/6 anos de existência do grupo de estudos?

10. Você gostaria de comentar/falar mais algo sobre o processo de formação continuada que você participou?

Apêndice 2: Roteiro de entrevista semiestruturada para os representantes das instituições parceiras: Unioeste e Assesoar

1. Você poderia falar sobre o surgimento do grupo de estudos das escolas do campo de Itapejara D'Oeste?
2. Você poderia comentar sobre a sua participação nesse grupo de estudos?
3. Em relação ao funcionamento, a organização do grupo, você pode relatar sobre isso?
4. Como se dá a escolha dos temas/assuntos/conteúdos a serem estudados em cada encontro?
5. Você pode me falar sobre a metodologia do estudo?
6. Em relação aos resultados dessa formação até o presente momento, como foi para você essa experiência? E para os demais participantes, tem algo a dizer?
7. Como você vê as escolas do campo de Itapejara D'Oeste após esses 5/6 anos de existência do grupo de estudos?
8. Em que aspectos é possível destacar a dimensão formativa dessa experiência desenvolvida desde 2017?
9. Você gostaria de comentar/falar mais algo sobre esse grupo de estudos, essa formação continuada?

ANEXOS

Anexo 1: Parecer Consubstanciado do CEP



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA DAS ESCOLAS DO CAMPO, UNIOESTE E ASSESOAR EM ITAPEJARA D OESTE, PR - 2017-2022

Pesquisador: SILVIA CHRISTINA COPATTI BUSSOLARO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55632022.6.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.262.894

Apresentação do Projeto:

"A presente pesquisa utiliza como aporte teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético e uma abordagem qualitativa, a intenção aqui apresentada tem como objetivo geral, a partir de um estudo de caso, analisar os processos de formação continuada de professores e suas práticas educativas nas escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste – PR, participantes do projeto de extensão da Unioeste, em parceria com a Assesoar, com recorte temporal de 2017, ano em que iniciou o grupo de formação, até 2022. Os objetivos específicos são: Analisar as políticas públicas construídas historicamente sobre a formação continuada de professores vinculados à educação do campo no Brasil, no Paraná e Itapejara D'Oeste. Compreender as concepções (teoria, metodologias e políticas públicas) de formação continuada de professores nas escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste; Analisar as práticas coletivas de formação continuada nas escolas do campo de Itapejara D'Oeste, participantes do projeto de extensão da Unioeste, em parceria com a Assesoar - 2017-2022. O estudo justifica-se pela necessidade de entender como se dão os processos de formação continuada, especificamente nas escolas do campo, sobretudo aqueles que são construídos pelos próprios sujeitos que dela fazem parte, emergindo das discussões de grupo e das dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo. O Município de Itapejara D'Oeste possui duas escolas do Campo, são elas: a Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. A metodologia escolhida será por meio de entrevistas

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 5.262.894

semiestruturadas com aproximadamente 13 participantes do grupo de estudo das duas escolas, sendo eles: nove (9) professores, uma (1) pedagoga, uma (1) diretora e dois (2) representantes das instituições parceiras (Unioeste e Assesoar). As entrevistas serão gravadas e logo após transcritas fielmente. Além das entrevistas propõe-se a análise de documentos produzidos na formação que são as atas dos encontros, os registros de memória de cada encontro, materiais produzidos na formação, fotos dos eventos realizados e documentos legais que regem a formação continuada de professores."

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

"Analisar os processos de formação continuada de professores e suas práticas educativas nas escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste – PR, participantes do projeto de extensão da Unioeste, em parceria com a Assesoar - 2017-2022."

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

"Analisar as políticas públicas construídas historicamente sobre a formação continuada de professores vinculados à educação do campo no Brasil, no Paraná e Itapejara D'Oeste.

Compreender as concepções (teoria, metodologias e políticas públicas) de formação continuada de professores nas escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste;

Analisar as práticas coletivas de formação continuada nas escolas do campo de Itapejara D'Oeste, participantes do projeto de extensão da Unioeste, em parceria com a Assesoar - 2017-2022."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"Esta pesquisa é de caráter qualitativo, com estudo bibliográfico, análise de documentos produzidos no grupo de formação continuada e entrevistas semiestruturadas com as pessoas envolvidas na formação. No decorrer da pesquisa, não se pretende nenhum risco aos participantes, mas se houver algum constrangimento sobre algum conteúdo de alguma questão das entrevistas, ela não será feita. Será preservada a identidade do entrevistado, as perguntas serão abertas e a pessoa vai ficar bem a vontade para responder ou não. Os possíveis pequenos riscos serão amenizados, garantindo a proteção do entrevistado. Caso ocorra algum problema de saúde com o entrevistado, será prestado todo o atendimento médico sob responsabilidade da pesquisadora."

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR **Município:** CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 5.262.894

Benefícios:

"A partir dessa pesquisa pretende-se colaborar na compreensão das metodologias das formações continuadas, seus pressupostos teóricos, suas formulações, e especialmente seus reflexos no aprendizado dos alunos do campo, é relevante para o meio acadêmico uma vez que permite contribuir para outras pesquisas, para a prática diária dos docentes e ainda assim, em última instância, para o registro da prática, a memória histórica e a possibilidade de referencial teórico para as escolas estudadas. Além desses benefícios, ao levar em consideração o processo de reflexão dos sujeitos participantes da pesquisa, após a conclusão desta, ela poderá se constituir em objeto de novos estudos e de avaliação do percurso realizado pelos docentes participantes, assim como abre-se a possibilidade de ampliação dessa experiência formativa para outras escolas, fortalecendo a modalidade da Educação do Campo e suas escolas na região sudoeste do Paraná."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Dissertação Programa De Pós-Graduação Em Educação (PPGEFB), Pesquisa de relevância para Ciências Humanas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Folha de Rosto – de acordo
2. TCLE –de acordo,
3. Termo de Ciência do estudo de campo: de acordo (NRE e Prefeitura)
4. Instrumento de Coleta de Dados: de acordo
5. Termo de não início da coleta de dados: de acordo.
6. Termo de Dados de Arquivo: de acordo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1888916.pdf	05/02/2022 09:59:05		Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
UF: PR Município: CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prppg@unioeste.br



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 5.262.894

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisa.docx	05/02/2022 09:53:52	SILVIA CHRISTINA COPATTI BUSSOLARO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/02/2022 09:45:23	SILVIA CHRISTINA COPATTI BUSSOLARO	Aceito
Outros	Roteirodeentrevistasemiestruturada.pdf	05/02/2022 09:32:50	SILVIA CHRISTINA COPATTI BUSSOLARO	Aceito
Outros	declaracaomunicipio.pdf	05/02/2022 09:31:33	SILVIA CHRISTINA COPATTI BUSSOLARO	Aceito
Declaração de concordância	declaracaonre.pdf	05/02/2022 09:28:32	SILVIA CHRISTINA COPATTI BUSSOLARO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	05/02/2022 09:26:10	SILVIA CHRISTINA COPATTI BUSSOLARO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	05/02/2022 09:23:46	SILVIA CHRISTINA COPATTI BUSSOLARO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 24 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
Bairro: UNIVERSITARIO
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Página 04 de 04