

**A Educação do Campo e o estudo da realidade:
o processo de formação continuada de educadores no programa
Escola da Terra - Paraná**

*Rural Education and the study of reality:
the continuing education process of educators in the Escola da Terra Program – Parana*

*La Educación del Campo y el estudio de la realidad:
el proceso de formación continuada de educadores en el programa Escola da Terra – Paraná*

Ana Cristina Hammel¹
Universidade Federal da Fronteira Sul

Roberto Antônio Finatto²
Universidade Federal da Fronteira Sul

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a necessidade e a importância de se considerar a realidade (i)material da escola e da comunidade no trabalho pedagógico. O texto toma como base para a análise, as práticas, as experiências e as aprendizagens produzidas no programa Escola da Terra, no estado do Paraná, entre os anos de 2015 e 2021. O Programa, ao longo de suas quatro edições, desenvolveu um conjunto de ações com o objetivo de fortalecer a educação e a escola do campo como espaços de luta, resistência e de valorização dos diferentes tipos de conhecimento, sem desconsiderar a tarefa básica de socialização do conhecimento científico. A práxis desenvolvida permitiu tornar os/as sujeitos/as do campo e indígenas e os seus territórios como elementos estruturantes do fazer pedagógico. Diante do exposto, afirmamos a necessidade da política pública de formação continuada para a qualificação da educação básica e a construção de um projeto educativo onde o campo seja considerado como um território de vida.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola do campo. Interdisciplinaridade. Formação continuada de educadores.

Abstract: This paper presents a reflection on the necessity and importance of considering the (in)material reality of school and community for pedagogical work. This text takes as its basis for analysis some practices, experiences and learnings developed in the Escola da Terra Program, in the state of Parana, between 2015 and 2021. The Program, along its four editions, developed a set of actions with the objective of strengthening education and rural schools as struggle, resistance and valuation of different types of knowledge places, while considering scientific knowledge socialization. In addition, the project's praxis turned rural and indigenous subjects and territories into structuring elements for pedagogical work. Thus, we state the need of a continuing education public policy for basic education qualification, and for building up an educational project that considers the countryside as a territory of life.

¹ Doutora em História. Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Laranjeiras do Sul, Paraná, Brasil. E-mail: ana.hammel@uffs.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1902013686022606>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2236-8848>.

² Doutor em Geografia. Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Laranjeiras do Sul, Paraná, Brasil. E-mail: robertofinatto@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1040368644362393>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8467-5133>.

Keywords: Rural Education. Rural School. Interdisciplinarity. Educators' Continuing Education.

Resumen: Este trabajo presenta una reflexión acerca de la necesidad y de la importancia de considerarse la realidad (in)material de la escuela y de la comunidad en el trabajo pedagógico. El texto tiene como base para análisis las prácticas, las experiencias y los aprendizajes producidos en el programa Escola da Terra, en el estado de Paraná, entre los años de 2015 y 2021. El referido programa, a lo largo de sus cuatro ediciones, desarrolló un conjunto de acciones con el objetivo de fortalecer la educación y la escuela del campo como espacios de lucha, resistencia y de valoración de diferentes tipos de conocimiento, sin desconsiderar la tarea básica de socialización del conocimiento científico. La praxis desarrollada permitió volver a los sujetos del campo y a los indígenas en elementos estructurantes del trabajo pedagógico. De esa manera, afirmamos la necesidad de una política pública de formación continuada para la calificación de la educación básica y para la construcción de un proyecto educativo donde el campo sea considerado un territorio de vida.

Palabras-clave: Educación del Campo. Escuela de Campo. Interdisciplinaridad. Formación Continuada de Educadores.

Recebido em: 20 de julho de 2022.

Aceito em: 17 de agosto de 2022.

Introdução

A questão agrária brasileira incorpora, também, a educação. Historicamente, os povos do campo não tiveram acesso a uma educação que considerasse a sua realidade ou os seus interesses enquanto sujeitos que vivem nos territórios camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, faxinalenses, fundos e fechos de pasto, entre outros. O movimento da Educação do Campo, forjado na luta e na práxis dos sujeitos, tem conseguido garantir, desde o final da década de 1990, ações e projetos, inclusive na esfera da política pública, capazes de alterar o curso da educação destinada aos povos desses territórios.

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a necessidade e a importância de se considerar a realidade (i)material da escola e da comunidade no trabalho pedagógico, tendo como objeto de análise o processo de formação continuada de educadores realizado no programa Escola da Terra, no Paraná, entre os anos de 2015 e 2021. O Programa se constituiu como uma importante política pública para a formação continuada de educadores dos povos do campo, das águas e das florestas. O Paraná está entre os 26 estados federados que ofertam o Escola da Terra em regime de colaboração entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), as redes municipais de ensino e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus Laranjeiras do Sul*.

O texto foi elaborado por meio da revisão e da análise de documentos oficiais relacionados à política pública da Educação do Campo, em especial ao programa Escola da Terra, e, na análise das ações e dos materiais produzidos pelo coletivo de formadores e cursistas das quatro edições executadas no estado (2015-2016; 2017; 2018-2019; 2020-2021).

O artigo está dividido em duas partes principais, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, apresentamos o programa Escola da Terra no contexto das políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil; na segunda parte, caracterizamos o Programa no Paraná, destacando a importância do estudo da realidade no processo de formação continuada de educadores enquanto recurso para qualificar a educação básica.

A Educação do Campo, a produção e a socialização do conhecimento na perspectiva da política pública: o programa Escola da Terra

A Educação do Campo, enquanto política pública nacional, é recente no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais foram publicadas em 2002 e, a partir desse ano, várias foram as ações que compuseram o entendimento da especificidade da escolarização nas comunidades do campo, das águas e das florestas. O programa Escola da Terra é resultado da política de formação continuada para os educadores do campo em nível nacional, instituído pela Portaria nº 579 de 02/07/2013 do Ministério de Estado da Educação (BRASIL, 2013), integra o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). O regime de colaboração com as universidades públicas federais permitiu que o Programa chegasse a 26 estados brasileiros, alguns desses com a oferta desde o ano de 2013 (COLLARES; XAVIER; ALBURQUEQUE, 2018).

O Escola da Terra tem acumulado aprendizagens ao longo do processo de reflexão-ação promovido com os educadores amparado no debate político e pedagógico das escolas públicas localizadas no campo que, em alguns estados, como no Paraná, incluem as escolas indígenas, quilombolas e aquelas localizadas nas ilhas.

A natureza e a especificidade da escola do campo marcam a sua identidade articulada a um contexto sócio histórico vinculado à vida e ao trabalho no campo, mas também à ausência e à negação da escolarização nesses espaços (SOUZA, 2010). Os dados sistematizados pelo coletivo de formadores do Programa revelaram que, em 2015, o Paraná possuía 2.148 escolas estaduais, dessas, 571 estavam no campo; as escolas municipais somavam, nesse mesmo ano, 5.117 estabelecimentos, sendo 953 no campo (BORSATTO; FINATTO, 2021). Muitas dessas unidades apresentam desafios na oferta

do ensino, sendo esses ligados às condições de infraestrutura dos prédios, às condições das estradas, ao transporte público de qualidade, ao acesso à tecnologia, à biblioteca, aos manuais didáticos, entre outros. Em muitas comunidades, a escola foi fechada e os estudantes precisam se deslocar até o distrito ou a sede do município para estudar. Em alguns casos, as escolas estão localizadas até 40 quilômetros do local de moradia dos estudantes (BORSATTO; FINATTO, 2021).

A luta contra a precarização e o fechamento das escolas no campo foi produzindo uma compreensão de educação ampliada, vinculada à comunidade e aos sujeitos atendidos. Essa escola, mais do que ensinar a ler e a escrever, precisa superar a “visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório” (BÖNMANN, 2015, p. 19) e cujo processo pedagógico afirma a necessidade de sair do campo *para ser alguém na vida*.

A produção da pedagogia da escola do campo dialoga com a prática social organizada nos movimentos sociais camponeses (ARROYO, 1989). Ela é resultado da luta de diferentes “grupos identitários” e da produção das suas existências no campo. Dentre esses grupos, estão os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas, os assentados da reforma agrária, os agricultores e os assalariados rurais – todos formam a categoria sujeito histórico. O que os particulariza é a prática social, cultural, as relações de trabalho com a terra e a pertença à classe trabalhadora, em oposição à classe latifundiária (SOUZA, 2010).

Ao considerar a categoria sujeito histórico, a Educação do Campo assume o conhecimento como produção humana, em diferentes tempos e espaços, considera a realidade como base para a produção e a apropriação da produção científica e tecnológica. O campo e os camponeses, ao lutarem por condições de vida na terra, articulam ciência, cultura, experiências e trabalho. Neste sentido, a escola do campo deve considerar a particularidade e a singularidade (FRIGOTTO, 2010) com o amplo acesso ao conhecimento sistematizado e acumulado historicamente pela humanidade, ao mesmo tempo em que incorpora, valoriza, problematiza e reconhece os valores, as crenças e a cultura do grupo identitário que atende (BÖNMANN, 2015).

Assim, a escola do campo, ao assumir a realidade como base do trabalho pedagógico, a entende como um processo amplo, interdisciplinar, que considera a especificidade e o geral, incorporando a práxis pedagógica como elemento central do planejamento. Esse processo está articulado ao objetivo central da Educação do Campo e da política educacional no/do campo, que visa:

democratizar e ampliar a oferta de ensino público, gratuito e de qualidade no campo para as populações do campo; qualificar o processo de Formação Continuada dos educadores do campo; reconhecer as categorias sociais do

campo como sujeitos de direito; possibilitar o desenvolvimento de capacitações para que o jovem possa expandir a sua liberdade de forma a escolher permanecer ou não no campo; valorização das populações rurais do campo. (BÖNMANN, 2015, p. 43)

Nesse curto espaço de tempo desde a sua origem, o que remete ao final da década de 1990, a Educação do Campo acumulou uma série de experiências para a escolarização, não apenas dos camponeses, mas, sobretudo, para a classe trabalhadora, na medida em que considera o sujeito histórico como elemento central na ação educativa. Isso implica em considerar a formação dos educadores nessa dimensão. Os cursos de formação inicial e continuada ganharam, principalmente nos anos 2000, uma nova estrutura, incorporando o debate político e pedagógico da Educação do Campo.

Os programas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), integrado ao então Ministério do Desenvolvimento Agrário; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Pronacampo, ambos vinculados ao Ministério da Educação, são exemplos de conquistas no âmbito da política nacional para a constituição da Educação do Campo em todo o território.

O programa Escola da Terra, como já mencionado, é uma ação do Pronacampo e visa a formação continuada por meio de curso de aperfeiçoamento, com duração de 180 horas, na modalidade alternância (composta por dois períodos denominados de tempo universidade e tempo comunidade). O seu objetivo é atender professores de comunidades do campo e quilombolas que atuam, em especial, em classes multisseriadas ou que a elas estão vinculados. (BRASIL, 2013).

A modalidade ou o regime de alternância tem propiciado o diálogo com a realidade nos diferentes territórios, uma vez que alterna os tempos e espaços de formação. O território se constitui enquanto espaço de vida, de disputa, de poder e de construção/consolidação dos conhecimentos (MEDEIROS, 2009), *lócus* da materialidade da produção da vida e da docência. Portanto, é central que a formação dos educadores resgate os saberes produzidos na prática docente nas escolas camponesas, que consistem em memórias construídas individual e coletivamente (VERDÉRIO; LEITE; CAMPOS, 2018), que apresentam os desafios e as lutas tecidas cotidianamente, muitas vezes, em ambientes adversos.

No Paraná, assim como em outros estados brasileiros, a história da Educação do Campo é marcada pela luta e pela resistência. A articulação dos movimentos e organizações sociais do campo tem provocado o debate sobre a especificidade e a natureza das escolas do campo. A elaboração coletiva desses sujeitos se traduz em uma série de materiais

orientadores da prática pedagógica e, também, representa a resistência dos coletivos escolares (comunidades, educadores e estudantes).

A formação de educadores do campo foi pautada com destaque ainda na II Conferência Estadual de Educação do Campo, ocorrida em novembro de 2000, no município de Porto Barreiro (VERDÉRIO, 2018). A Carta de Porto Barreiro, documento produzido no evento, registrou a reivindicação da criação de cursos de graduação (Pedagogia da Terra) em regime de alternância e, desde então, diferentes universidades públicas no estado passaram a ofertar cursos de formação de educadores nesta modalidade.

Além da reivindicação da formação inicial de educadores, a formação continuada era um desafio nas escolas do campo diante da quase inexistência de atividades formativas. A partir de 2008, o Paraná foi atendido pelo programa Escola Ativa, que buscou minimizar os índices de evasão e elevar as taxas de conclusão nas turmas multisseriadas do campo (BRASIL, 2008). Entretanto, essa iniciativa demonstrou pouca efetividade nos municípios atendidos e muitas escolas multisseriadas acabaram sendo fechadas nas comunidades.

Em 2013, a partir da consolidação do Pronacampo, houve uma série de ações com vistas a melhorar a qualidade do ensino, acesso e permanência nas escolas no campo. O Escola da Terra é uma dessas iniciativas, que prevê, de acordo com o artigo 4º da Portaria n. 579, de 2 de julho de 2013, os seguintes componentes:

- I - formação continuada e acompanhada dos professores que atuam em escolas do campo, nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, bem como daqueles professores responsáveis pela assessoria pedagógica a essas escolas, doravante chamados tutores;
- II - materiais didáticos e pedagógicos;
- III - monitoramento e avaliação;
- e IV - gestão, controle e mobilização social.

Em outras palavras, conforme consta no site do MEC, é uma ação que:

caracteriza-se por promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, oferecer recursos: livros do PNLD Campo e Kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, apoiar técnica e financeiramente aos estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2013).

Como é possível observar, a Portaria prevê uma série de ações e responsabilidades assumidas pelo MEC em regime de colaboração com as redes de ensino estadual e municipal e as universidades federais. Dentre as responsabilidades, cabe destacar o aporte de materiais didático pedagógicos aos docentes das escolas e o aporte financeiro aos

sistemas de ensino. Entretanto, no caso do Paraná, esses materiais não chegaram a serem encaminhados às redes de ensino e às escolas do campo, assim como também não ocorreu o aporte financeiro para a qualificação da educação básica. Neste sentido, no estado, o foco do desenvolvimento da ação limitou-se ao artigo 5º da Portaria, ou seja, a oferta do curso de formação continuada.

Assim, o programa Escola da Terra, no Paraná, se materializou por meio das formações continuadas alternadas entre o tempo comunidade e o tempo universidade, buscando apreender as questões da realidade e, a partir disso, organizar o processo de ensino e de aprendizagem. A realidade ganha centralidade no processo de formação dos educadores/as do campo paranaense dada a diversidade e a especificidade das comunidades e das escolas ali existentes.

No próximo item deste texto, apresentamos, de forma mais detalhada, como a realidade ganhou centralidade no Programa. Cabe destacar que, do ponto de vista da política pública, como uma ação governamental, a vinculação com os “processos produtivos locais, potencializadores de práticas econômicas, culturais, sociais e ambientais *são* capazes de garantir a permanência e a reprodução das populações camponesas” (BONAMIGO, 2014, p.15). Assim, a escola que se coloca na perspectiva de formação dos sujeitos históricos tem como função social e estratégia didática trabalhar o conhecimento vinculado à necessidade humana, ou seja, às condições materiais de existência com vistas a superar as situações de exploração na sociedade contemporânea.

O programa Escola da Terra no Paraná: caracterização e histórico

No Paraná, o programa é ofertado desde 2015, tendo formado, segundo os dados do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC/MEC), 1.280 educadores de cerca de 300 escolas localizadas em 80 diferentes municípios. Os dados disponíveis no SIMEC revelam informações importantes sobre o Escola da Terra no estado, além do número de cursistas atendidos, o perfil aponta que a maioria são mulheres, 1.120 no total, com idades entre 30 e 50 anos, algumas possuem mais de 60 anos e estão há mais de 30 anos trabalhando nas escolas.

Esses dados foram produto de quatro edições do Programa, tendo cada edição a duração de 200 horas, sendo 120 horas de tempo universidade e 80 horas de tempo comunidade. O coletivo de formadores foi constituído por 25 docentes de diferentes áreas do conhecimento e de instituições de ensino superior estaduais e federais do sul do país.

Destaca-se que o Programa atendeu diferentes formas organizativas das escolas. Além das multisseriadas, foram atendidas as escolas organizadas em ciclos de formação humana com complexos de estudos³ (CFHCE), as escolas multianos⁴ e as escolas indígenas. A diversidade das escolas do campo paranaense expressa a diversidade das comunidades e dos sujeitos, essa foi uma premissa básica considerada no planejamento das atividades ministradas pelos formadores do Escola da Terra, ou seja, a realidade foi o fio condutor que permeou as atividades de formação.

humana com complexos de estudos⁵ (CFHCE), as escolas multianos⁶ e as escolas indígenas. A diversidade das escolas do campo paranaense expressa a diversidade das comunidades e dos sujeitos, essa foi uma premissa básica considerada no planejamento das atividades ministradas pelos formadores do Escola da Terra, ou seja, a realidade foi o fio condutor que permeou as atividades de formação.

As escolas atendidas se caracterizam, sobretudo, pela resistência e pela garantia do direito das crianças, jovens e, em alguns casos, até os adultos, de estudarem em suas comunidades, e, portanto, devem ser valorizadas e assistidas em suas demandas. Hammel, Gehrke e Verdério (2016, p.16) ao analisarem este contexto, afirmam:

As escolas resistem nos diferentes territórios mesmo diante dos diferentes tipos de precarização, como a falta de estrutura, abandono pelo poder público e enfrentam cotidianamente as políticas de esvaziamento do campo, resultando em muitos casos, no seu fechamento. A aposta da nucleação das escolas do campo nega o direito das crianças, adolescentes e jovens a estudar na comunidade onde vivem, obrigando a utilizar transporte escolar precarizado que chega a durar mais de duas horas até a escola nuclearizada.

As formações foram organizadas a partir de três eixos centrais visando consolidar, aprofundar e identificar os limites da organização do trabalho pedagógico a partir dos

³ A organização escolar por ciclos está prevista na LDEN 9.394/96. No caso das escolas paranaenses, essas escolas estão localizadas em áreas de reforma agrária e possuem os complexos de estudos como organização metodológica. São cerca de 12 escolas, além das escolas itinerantes, também algumas escolas de assentamentos como o Col. Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguaçu e o Col. Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, em Cascavel.

⁴ As escolas multianos foram criadas pela Secretaria da Educação e do Esporte – SEED, em 2019. Elas são organizadas em duas fases: a fase I compreende o 6º e o 7º ano do Ensino Fundamental II, e a fase II compreende o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II.

⁵ A organização escolar por ciclos está prevista na LDEN 9.394/96. No caso das escolas paranaenses, essas escolas estão localizadas em áreas de reforma agrária e possuem os complexos de estudos como organização metodológica. São cerca de 12 escolas, além das escolas itinerantes, também algumas escolas de assentamentos como o Col. Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguaçu e o Col. Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, em Cascavel.

⁶ As escolas multianos foram criadas pela Secretaria da Educação e do Esporte – SEED, em 2019. Elas são organizadas em duas fases: a fase I compreende o 6º e o 7º ano do Ensino Fundamental II, e a fase II compreende o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II.

princípios e fundamentos da Educação do Campo, sendo eles: Eixo I - Princípios e Fundamentos da Educação do Campo: organização do trabalho pedagógico; Eixo II - Cooperação e Agroecologia; Eixo III - Práticas Interdisciplinares em Educação do Campo. Esses eixos expressaram não apenas os anseios dos docentes atendidos, mas, sobretudo, a concepção de escola que o Programa foi construindo ao longo da sua trajetória. Trajetória essa, marcada pelo profundo diálogo e respeito à construção coletiva e à função social da escola nos territórios camponeses e indígenas.

A formação continuada dos educadores se estruturou por meio da práxis social. Entendemos que é este um importante elemento para superar os desafios presentes na educação e nas escolas do campo diante das políticas neoliberais que tem ocasionado o desaparecimento de muitas comunidades em nome da mercantilização do território. Estas questões permearam o estudo da realidade, as reflexões teóricas e o planejamento pedagógico no Escola da Terra.

As ações do Escola da Terra e o vínculo com a realidade na formação de professores

O estudo da realidade pressupõe o conhecimento sobre o território em que a escola está inserida. Ela é produto-produtora das territorialidades existentes e não pode se apartar dos processos concretos ocorridos no seu entorno. No esforço de produzir este entendimento, o programa Escola da Terra, nas suas diferentes edições, tem contribuído para a produção, atualização e o uso do Inventário da Realidade como recurso estruturante na organização do trabalho pedagógico.

Trabalhar a partir da realidade vincula-se a um projeto de escola e de educação. Nos baseamos em Caldart et al. (2016, p.2) para apresentar o entendimento sobre esta concepção: “[...] é preciso pensar a escola como parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e natureza, intencionalizados em uma direção emancipatória”. E, também, acrescentam: “Buscamos um modo de estudo que articule trabalho, conhecimento, ensino e participação dos estudantes na condução da vida escolar. E buscamos construir a escola como um lugar de formação humana multidimensional e um centro cultural de referência para a comunidade” (2016, p.2).

O Inventário da Realidade é um importante recurso para alcançar estes objetivos. Ele se constitui em um instrumento para a realização do levantamento de dados materiais e imateriais sobre a escola e o seu território. Diante dessa abrangência e finalidade, “a sua construção exige um trabalho coletivo, permanente, portanto, acaba se transformando em um processo de formação dos sujeitos que nele se envolvem e de fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade” (RIBEIRO, et al., 2022, p.12).

Ribeiro et al. (2022) também destacam que inventariar, analisar e transformar a realidade requer um método específico. Defendem, portanto, que o materialismo histórico dialético é que permite conhecer a realidade para além da aparência e compreender as múltiplas determinações dos fenômenos:

Sáimos, assim, de um estado sincrético de conhecimento da realidade, passamos por um processo de análise da mesma (ancorados, inclusive, no que foi produzido em cada área do conhecimento) para chegarmos a sínteses que nos guiarão na organização do trabalho pedagógico, potencializando-o com vistas à formação de sujeitos mais críticos, mais conscientes, conhecedores da realidade e aptos a se tornarem lutadores e construtores de uma nova sociabilidade (RIBEIRO et al., 2022, p.43).

Esta concepção orientou o trabalho de inventariar a realidade buscando levantar dados para a elaboração de propostas capazes de produzir o enfrentamento das contradições e problemas vividos nas comunidades rurais. Trata-se, portanto, de tornar o trabalho pedagógico comprometido com a superação dos dilemas da sociedade atual.

Algumas escolas participantes do Escola da Terra, especialmente aquelas das áreas de reforma agrária e organizadas em CFHCE, já possuíam o Inventário da Realidade. Coube, portanto, uma retomada e atualização do documento. No caso das escolas onde o Inventário ainda não havia sido elaborado, pautou-se a sua produção em conjunto com os estudantes, os educadores que não participavam da formação e a comunidade escolar. Este levantamento foi fundamental, também, para orientar o processo de formação continuada desenvolvido no Programa, pois ele permeou os debates e as ações executadas, como já mencionado.

Diante da diversidade de situações e do tempo necessário para o levantamento a campo, nem sempre os inventários conseguiram reunir, em detalhes, o conjunto de elementos e contradições presentes nas escolas e nos seus territórios. Mesmo assim, eles forneceram pontos de apoio fundamentais para as reflexões teóricas e para a práxis, neste caso, representada pelo fazer pedagógico nas escolas.

Os dados permitiram realizar uma leitura sobre o campo e o processo de desenvolvimento em curso, destacando a posição dos camponeses e indígenas. Foi possível identificar as contradições produzidas pelo modelo hegemônico do agronegócio como parte da questão agrária brasileira. O campo paranaense, retratado nos inventários da realidade, escancarou a lógica mercantil da atividade agropecuária, os impactos da produção de *commodities*, a exploração do trabalho, os problemas ambientais e sociais decorrentes da produção convencional, o esvaziamento do campo e a precarização ou o fechamento das escolas.

Por outro lado, contraditoriamente a esse processo, os levantamentos da realidade também revelaram um conjunto de iniciativas de valorização da vida no campo. Há, portanto, um conjunto de ações protagonizadas por movimentos sociais, comunidades camponesas e indígenas, de luta e resistência, para permanecer ou retornar para a terra. O campo, neste caso, é o lugar da geração de renda, mas também da produção para o autoconsumo, o lugar de valorização da cultura, das festas, dos encontros, dos momentos de lazer, do conhecimento e da educação.

Diante desse cenário, como nos lembra Fernandes (2008, p.285), o território do agronegócio é diferente dos territórios camponeses e indígenas. Para o autor citado, “[...] enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida”. Essa realidade não pode ser desconsiderada, principalmente, quando levantamentos no Paraná, apontam, por exemplo, que o programa Agrinho, de iniciativa privada, é o mais difundido entre os programas acessados pelas escolas multisseriadas (CHRISTOFFOLI e CAMPOS, 2021).

Rossi e Vargas (2017, p.219) afirmam que “[...] o *Agrinho* se constitui na expressão ideológica dominante capitalista”, pois ele “apresenta o agronegócio como “o” melhor e mais benéfico “modelo de desenvolvimento” agrário que deve ser defendido e aceito por todos já que se trata do mais “moderno”, “inclusivo” e “harmônico” sistema de estruturação da agricultura perante a sociedade atual”. Cabe, portanto, uma avaliação das próprias concepções de desenvolvimento que chegam até as escolas. Essa avaliação deve estar presente em qualquer atividade de formação continuada de professores, uma vez que a educação é central para projetar o futuro e superar a realidade atual.

Buscando contribuir nesta direção, o Escola da Terra executou atividades, conforme quadro 01, no sentido de avaliar criticamente o projeto hegemônico em desenvolvimento no campo e, ao mesmo tempo, apontar, desde as possibilidades das escolas e do trabalho docente, alternativas de transformação da realidade.

Quadro 01 – Ações e resultados do programa Escola da Terra – Paraná (2015-2021)

Ações desenvolvidas durante as formações da escola da Terra
- Estudo e reflexões teóricas;
- Trabalho de campo em escolas, áreas de produção agroecológica e cooperativas;
- Socialização de experiências, práticas e vivências sobre processos ocorridos nas escolas e comunidades;
- Sistematização e análise de dados da realidade;
- Elaboração de planos de aula e práticas pedagógicas interdisciplinares;
Ações resultantes do Escola da Terra nas escolas e comunidades
- Diálogo entre escola e a comunidade para produção e sistematização de dados da realidade;
- Estímulo ao trabalho coletivo;
- Auto-organização dos estudantes;
- Práticas pedagógicas disciplinares e interdisciplinares com base na realidade;
- Eventos para socialização e intercâmbio de conhecimentos entre os sujeitos das escolas e das comunidades;
Outros resultados do programa
- Realização de pesquisas sobre as escolas do campo paranaense;
- Produção de artigos, livros e capítulos de livros sobre os temas abordados nas formações;
- Publicação de guias metodológicos sobre a cooperação, a agroecologia, o inventário da realidade e a cartografia social escolar;
- Fortalecimento da articulação entre os diferentes níveis administrativos envolvidos na execução do programa (municípios, estado e país);
- Intercâmbio e fortalecimento dos vínculos entre os educadores formadores e entre os educadores cursistas.

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

As práticas pedagógicas produzidas no âmbito do Escola da Terra tomaram como base a cooperação e a agroecologia⁷ na relação direta com as características dos territórios camponeses e indígenas. Buscou-se, portanto, estabelecer uma conexão da escola com a sua realidade, inclusive no trabalho pedagógico, “articulando os conhecimentos científicos aos conhecimentos cotidianos/experiências e aos conhecimentos escolares; à organização da escola considerando as multi-idades; à valorização da relação da escola com a vida, entre outros aspectos” (HAMMEL e GEHRKE, 2022, p.07 e 08).

O trabalho com a agroecologia na educação exige, como nos lembra Caldart (2022), o entendimento histórico da relação sociedade e natureza, de o que é essencialmente a agricultura e das particularidades da produção agroecológica enquanto um modo de vida.

⁷ Este trabalho não comporta uma análise mais detalhada das definições da cooperação e da agroecologia. Isso pode ser encontrado em Sevilla Guzmán (2006), Alteiri e Toledo (2011) e Christoffoli et al. (2020).

Entendemos que não há agroecologia sem cooperação, é a partir do trabalho cooperativo que as ações de superação do modelo de produção convencional são potencializadas e fortalecidas. Assim, conforme Christoffoli et al. (2020), cabe à escola, desde a infância, trabalhar para o desenvolvimento de formas organizativas coletivas e cooperadas.

Com base nesse entendimento, os participantes do Escola da Terra realizaram o exercício de desenvolver práticas tendo a cooperação e a agroecologia como elementos estruturantes no diálogo com a realidade e com os conteúdos curriculares. Entre as práticas realizadas, citamos: a produção do Inventário da Realidade; as oficinas de jogos cooperativos; o trabalho de organização e auto-organização dos estudantes em grêmios estudantis e núcleos setoriais; a gestão escolar articulada com a comunidade; a construção da horta agroecológica; o resgate e a construção de banco de sementes crioulas; o trabalho com os saberes populares e as plantas medicinais; a recuperação de variedades nativas de bracatinga e o manejo sustentável de erva-mate e a feira dos sem-terrinhos na escola itinerante (CHRISTOFFOLI et al., 2020; HAMMEL et al., 2019).

Entre os resultados do programa, as sistematizações realizadas ao longo das edições integram três livros; cinco edições da coletânea *Escrevedores da Liberdade*, que trazem os textos escritos por crianças das escolas (incluindo nas línguas Kaingang e Guarani); três guias metodológicos (da agroecologia; cooperação; Inventário da Realidade com a cartografia social escolar). Além de outros textos, como artigos e capítulos de livros, com o registro e a avaliação do percurso formativo.

Nos depoimentos sistematizados ao longo das edições do Programa, os cursistas foram descrevendo a importância do curso e como a formação pedagógica contribuiu para qualificar a prática docente. De acordo com Padilha et al. (2016, p.264):

[...] no âmbito das Escolas Itinerantes foram realizados estudos, práticas e o acompanhamento às escolas tanto no que tange à realização dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos, como as atividades vinculadas à Jornada Nacional: Alimentação Saudável um direito de todas e todos! Assim o processo formativo foi construído pelos sujeitos participantes, sejam eles: a equipe de formadores, os tutores e tutoras vinculados às escolas, as educadoras e educadores cursistas. Com isso, reafirma-se que a Escola Itinerante não caminha por si só e sim em conjunto com os sujeitos que dela fazem parte, ligando a escola com a comunidade e com a vida das pessoas.

O depoimento registrado pelo coletivo de educadores da Escola Itinerante⁸ revela alguns indicadores das formações realizadas. Nas palavras dos educadores/cursistas:

O Programa Escola da Terra, em sua formação, proporcionou aos professores do campo pensar e compreender que suas ações pedagógicas influenciam suas comunidades. Essas devem ter consciência que possuem uma história, trabalhos importantes, jeitos de ser, saberes tecnológicos e da natureza, enfim, uma rica cultura. Esses povos do campo precisam valorizar-se, sabendo que também são construtores de conhecimentos; portanto, protagonistas da História. E o professor é o grande agente de valores e atitudes. [...] A formação Escola da Terra trouxe essa proposta, incutindo o conceito de uma escola e professor que valorizam, congregam, integram os conhecimentos e as memórias de sua gente; que despertam o desejo de cultivar e preservar esses conhecimentos e memórias, bem como impulsionam para as ações, tanto na esfera coletiva, como individual, para o bem do ambiente onde vivem, resultando em acesso e permanência com qualidade de vida no campo (HURKO; DARÉ; ARRUDA, 2016, p. 300-301).

Com base nos depoimentos dos educadores/cursistas fica registrado como o trabalho pedagógico ganhou outra dimensão quando ocorreu em conexão com a realidade local, pois a escola precisa fazer sentido na vida dos sujeitos e o conhecimento deve contribuir para a solução de questões reais.

A quinta edição do programa Escola da Terra, no ano de 2022, tendo como referência o acúmulo das edições anteriores, está sendo ofertada em nível de curso de especialização *lato sensu*, com o desafio de aprofundar os conhecimentos sobre a natureza e as especificidades da Educação do Campo e produzir materiais pedagógicos para as escolas do campo e indígenas. São 50 cursistas de diferentes regiões paranaenses que atuam em escolas organizadas em CFHCE, multianos e multissérie.

Conclusões

Este artigo buscou afirmar a importância do programa Escola da Terra como política pública para contribuir na qualificação do ensino básico no e do campo. Vale destacar, entretanto, que apesar da abrangência e do trabalho realizado nas formações continuadas, a escola do campo ainda carece de investimentos públicos para potencializar a sua função de produtora e socializadora de conhecimentos no diálogo direto com os sujeitos e os territórios em que está inserida.

⁸ São escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Elas possuem essa denominação por sua característica provisória e pelo seu vínculo com a comunidade acampada. No Paraná, são 9 escolas itinerantes localizadas em diferentes regiões do estado.

O Escola da Terra buscou, ao longo das formações, compreender, historicamente, como o campo brasileiro, incluindo o projeto de educação concebido para a população que ali vive, foi produzido. Nesse sentido, foi possível construir, com base em processos dialógicos, na perspectiva de Freire (1983), entendimentos coletivos sobre as necessárias mudanças nas práticas produtivas, organizativas e educacionais para este espaço. O Programa tem se estruturado a partir de princípios formativos para que a escola SEJA da criança, do estudante; do conhecimento; da cooperação; da agroecologia; do trabalho. Cada princípio, gestado na relação com a terra e com a vida na terra (HAMMEL e GEHRKE, 2022).

A oferta da formação continuada tem garantido aos educadores do campo o seu direito de continuar estudando em um espaço de profícuo diálogo, de trocas de experiências, de produção de conhecimentos e de materiais acerca da docência. Além disso, tem sido um espaço de resistência e de fortalecimento da função social da escola. Este tipo de ação, mesmo em um contexto de precariedade do investimento público, tem possibilitado que as universidades, as redes de ensino e o MEC cumpram, por meio de um trabalho articulado, o seu papel institucional na oferta da educação pública e de qualidade para os brasileiros.

Referências

ARROYO, M. G. A escola e o movimento social: relativizando a escola. *Revista da ANDE*, São Paulo, n. 12, 1989.

BONMANN, P. A. *Realidades das Escolas do Campo: um olhar Crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – UNIJUI. 2015. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/3624/patricia%20bonmann%20tcc.pdf?sequence=1&isallowed=y>. Acesso em: 05 de ago. 2022.

BONAMIGO, C. A. Possibilidades de interlocução entre educação do campo e desenvolvimento regional. In: ANPED SUL, Florianópolis, 2014. *Anais...* Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/118-1.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.

BORSATTO, M.; FINATTO, R. A. Caracterização das escolas multisseriadas do Paraná. In: HAMMEL, A. C.; FERREIRA, E. M.; GEHRKE, M.; FINATTO, R. A. (Orgs.). *Escolas multisseriadas do Paraná: um estudo a partir do Programa Escola da Terra*. Curitiba: CRV. 2021. p. 61-74. Acesso em: 20 de maio de 2022. DOI: <https://doi.org/10.24824/978655578879.2>.

BRASIL, Portaria MEC nº 579, DE 2 DE JULHO DE 2013. Institui a Escola da Terra. GABINETE DO MINISTRO. DOU de 03/07/2013 (nº 126, Seção 1, pág. 11). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13476-port-579-472013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. *Programa Escola Ativa: Aspectos Legais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, FNDE, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

CALDART, R. S.; HADICH, C.; TARDIN, J. M.; DAROS, D.; SAPELLI, M. L.; FREITAS, L. C.; KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; SILVA, N.; MARTINS, A. *Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo*. 2016. Veranópolis, Rio Grande do Sul. [não publicado].

CALDART, R. S. *A Agroecologia na Formação de Educadores*. 2022. [não publicado].

CHRISTOFFOLI, P. I.; HAMMEL, A. C.; CAMPOS, A. S. M.; NATACHA, E. J. *Guia da Cooperação na Escola*. Laranjeiras do Sul: Ceagro. 2020.

CHRISTOFFOLI, P. I.; CAMPOS, A. S. M. Os programas desenvolvidos nas escolas multisseriadas do campo. In: HAMMEL, A. C.; FERREIRA, E. M.; GEHRKE, M.; FINATTO, R. A. (Orgs.). *Escolas multisseriadas do Paraná: um estudo a partir do Programa Escola da Terra*. Curitiba: CRV. 2021. p. 61-74. Acesso em: 02 ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24824/978655578879.2>.

COLLARES, D.; XAVIER, N. R. V.; ALBUQUERQUE, P. P. Escola da Terra: a formação docente como espaço reflexivo na interdependência entre extensão, ensino e pesquisa. 2018. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/213.pdf>. Acesso em: 31 de jul. 2022.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs.). *Campesinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 273-301.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, G. Projeto Societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al. (Org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010.

HAMMEL, A. C.; GEHRKE, M. Programa Escola da Terra no Paraná: uma referência na política de formação continuada de professores no Paraná. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. Tocantinópolis, v.7, p.01-21, 2022. Acesso em: 02 ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13810>.

HAMMEL, A.; GEHRKE, M.; VERDÉRIO, A. (Orgs.). *Formação Continuada de educadores das escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná: a experiência do programa Escola da Terra*. Tubarão/SC: Copiart, 2016.

HAMMEL, A. C.; CAMPOS, A.; XAVIER, L.; JANATA, N. E.; CHRISTOFFOLI, P.; GADELHA, R.; LOPES, T. (Orgs.). *Agroecologia - Guia metodológico para educadores(as) das escolas do campo*. Tubarão/SC: Copiart, 2019.

HURKO, M. C. L.; DARÉ, M. L. B.; ARRUDA, R. P. A Escola da Terra em Cândido de Abreu. In: HAMMEL, A.; GEHRKE, M.; VERDÉRIO, A. (Orgs.). *Formação Continuada de educadores das escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná: a experiência do programa Escola da Terra*. Tubarão/SC: Copiart, 2016, p. 279- 304.

MEDEIROS, R. M. Território, espaço de Identidade. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 217-228.

PADILHA, A. M et al. A Escola da Terra nos acampamentos do MST: vivências, propostas e desafios no contexto das escolas itinerantes do Paraná. In: HAMMEL, A.; GEHRKE, M. VERDÉRIO, A. (Orgs.). *Formação Continuada de educadores das escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná: a experiência do programa Escola da Terra*. Tubarão/SC: Copiart, 2016, p. 235-279.

RIBEIRO, A. et al. Inventário da Realidade: orientações e práticas pedagógicas. In: FARIAS, M. I.; FINATTO, R. A.; LEITE, V. J. (Orgs.). *Inventário da Realidade e Cartografia Social: possibilidades metodológicas nas escolas do campo*. Guarapuava: Apprehendere, 2022, p. 12-84. Acesso em: 02 ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.55820/978.65.88217.46.7>.

ROSSI, R.; VARGAS, I. A. Ideologia e Educação: Para a Crítica do Programa Agrinho. *Revista NERA*. Presidente Prudente, ano 20, n.º.40, p. 206-224, 2017. Acesso em: 02 ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i40.4919>.

SOUZA, M. A. *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007*. Curitiba: UFPR, 2010.

VERDÉRIO, A.; LEITE, V. J.; CAMPOS, J. C. Enlaces de memórias produzidos e sustentadores do Programa Escola da Terra Paraná. In: VERDÉRIO, A.; HAMMEL, A. C.; GEHRKE, M. (Orgs.). *Formação continuada de professores das escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná*. Tubarão/SC: Copiart, 2018. p. 53-82.

VERDÉRIO, A. *A pesquisa em processos formativos de professores do campo: a Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE (2010 - 2014)*. 2018. 362 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.