



# Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



**Volume XIV, n. 2, set. 2020**  
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

**EIXO 2 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS.  
POLÍTICAS AFIRMATIVAS. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS.  
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. EDUCAÇÃO PARA A PAZ.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://doi.org/10.29380/2020.14.02.53>

Recebido em: **31/08/2020**

Aprovado em: **07/09/2020**

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESPECIFICIDADE DO  
TRABALHO PEDAGÓGICO DO SUDOESTE DO PARANÁ 20152019 UM PERCURSO  
DE PESQUISA ANUNCIADO; THE CONTINUED TEACHERS FORMATION BY THE  
SPECIFICS OF PEDAGOGICAL WORKS IN PARANÁS SOUTHWEST 20152019 A  
RESEARCH ROUTE; LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES EN LA  
ESPECIFICIDAD DEL TRABAJO PEDAGÓGICO DEL SUROESTE DE PARANÁ  
20152019 SE ANUNCIA UN CAMINO DE INVESTIGACIÓN

LUCIANE CERATI BORGES

<https://orcid.org/0000-0002-6768-7324>

CECÍLIA MARIA GHEDINI

## **RESUMO**

Pesquisar sobre formação continuada de professores, na especificidade da Educação do Campo, requer compreensão da totalidade, já que esta modalidade está imbricada aos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC). No caso deste estudo, destacam-se os processos na região sudoeste do Paraná, a fim de compreender em que consiste a formação continuada específica de professores das Escolas Públicas do Campo, via REFOCAR. Para tal, utilizaremos os estudos elaborados no projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Campus de Francisco Beltrão. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica. De tal modo formação continuada de professores, articulada pela REFOCAR, fortalece as Escolas Públicas do Campo, por ser promovida pela necessidade da prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação continuada de professores, REFOCAR, Educação do Campo

## **ABSTRACT**

The Researching about continuing formation of teachers, in the specifics of Field Education, do require comprehension of its totality, considering that this modality is imbricated to the Rural People's Social Movements. In the case of this study, highlights the process in the Southwestern region of Paraná, with the purpose of comprehending the details of continuing formation of teachers in Public Field Schools of said region, via REFOCAR. For that, we will make use of the studies developed in the research project of the Master's in Education formation program, done in Francisco Beltrão's Campus from the State University of West Paraná (Unioeste). The used method was bibliographical research. This way, the continuing formation of teachers, articulated by REFOCAR, strengthens the Public Field Schools, by promoting the needs for pedagogical practices.

Keywords: Continuing formation of teachers, REFOCAR, Field Education

## **RESUMEN**

La investigación sobre la formación continua del profesorado, en la especificidad de la educación de campo, requiere la comprensión de la totalidad, ya que esta modalidad está incomoda a los Movimientos Sociales Populares del Campo (MSPdoC). En el caso de este estudio, destacan los procesos en la región suroeste de Paraná, con el fin de comprender la formación continua específica de los docentes de las Escuelas Públicas del Campo, vía REFOCAR. Para ello, utilizaremos los estudios desarrollados en el proyecto de investigación del Programa de Posgrado en Educación - Maestría, de la Universidad Estatal de Paraná Occidental / Campus Francisco Beltrão. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica. De tal forma, la formación continua del profesorado, articulada por REFOCAR, fortalece a las Escuelas Públicas del Campo, pues es impulsada por la necesidad de la práctica pedagógica.

Palabras-clave: Formación continua de profesores. REFOCAR, Educación rural

## 1 A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA E SUAS QUESTÕES

A década de 1980 protagonizou significativas mudanças na história brasileira, por meio do reordenamento dos direitos civis com o fim da Ditadura Militar e promulgação da Constituição Federal em 1988, que no âmbito educacional instituiu a educação como um dever do estado, incluindo a educação rural. Entretanto, segundo SALES (2007), os projetos direcionados à educação rural eram pouco desenvolvidos, principalmente nos municípios, uma vez que “ficavam a cargo das administrações locais, uma vez que o ensino fundamental se torna responsabilidade do governo municipal” (p. 49).

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

Em 1996, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBN 9.394/96), passa a garantir a oferta da educação básica para a população rural, permitindo adequações às particularidades de cada região, no que se refere aos conteúdos, flexibilização do currículo e do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Além disso, também passa a garantir com que o processo de ensino tenha metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos educandos, adequando-se a especificidade do trabalho da zona rural (BRASIL, 1996).

Com a realização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (I CNEC), em 1998, objetivando articular a educação básica do campo como um projeto popular de Brasil e, principalmente, um projeto popular de desenvolvimento do Campo, por meio de um processo onde os conteúdos e metodologias adotadas no campo educacional levassem em conta “a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo” (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p.16), alguns programas acabaram sendo direcionados para a formação inicial dos educadores do campo como o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA) e em 2006, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Contudo, ainda permanecia o desafio da formação continuada específica dos professores que atuam nas Escolas Públicas do Campo.

No caso deste estudo, destacam-se os processos na região sudoeste do Paraná, sempre próximos à extensão e pesquisa da UNIOESTE, que tem se destacado na história de produção da Educação do Campo em nível nacional. No âmbito da formação continuada específica dos professores do campo, na região Sudoeste do Paraná, de 1998, até final de 2003, desenvolve-se um processo de formação continuada de professores com todas as Escolas do Campo de Francisco Beltrão[1] que, diante dos desdobramentos políticos, configura-se para outro período, mantendo-se com algumas escolas municipais e da região até a atualidade [2].

A partir de 2015, passa-se a desenvolver um projeto de extensão articulado à pesquisa, com o objetivo de fortalecer as Escolas Públicas do Campo[3], com foco em produzir, diferentes mediações que articulam o trabalho pedagógico das escolas de anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com a formação continuada dos professores. Nesse processo com as escolas, a formação iniciou por meio de um grupo permanente de estudos, com todas as escolas que integravam o grupo de extensão, com professores e agentes educacionais I e II de seis escolas do Núcleo Regional de Educação (NRE), de Francisco Beltrão[4], acadêmicos e professores da Unioeste, onde se estudavam

textos bases sobre a Educação do Campo, a modalidade, forma e conteúdo das práticas pedagógicas, interdisciplinaridade, articulação entre escola comunidade entre outros. Contudo, os encontros eram nuclearizados em instituições de ensino da cidade Francisco Beltrão, o que dificultava o acesso das escolas de outros municípios.

O projeto teve uma boa adesão dos professores destas Escolas Públicas do Campo, porém a grande maioria dos professores eram contratados pelo Processo Seletivo Simplificado do estado do Paraná (PSS), e tinham que deixar a escola ao término de cada ano letivo, e junto com ela um processo já fortalecido a cada ano. De tal modo, a cada ano criavam-se vínculos com o trabalho pedagógico, com os educandos, comunidade e escola, contudo estes eram rompidos ao encerramento de cada ano letivo. O PSS ocasiona alta rotatividade dos docentes e impede que criem vínculos com o processo da escola e o lugar onde ela se insere. Diante desses fatos e, a partir do processo de trabalho, durante os anos de 2015 e 2016, em 2017, constitui-se uma rede: “Rede de Formação de Professores pelo Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo: Caminhos de Conhecimento e Resistência” (REFOCAR) que, contraditoriamente, vai se produzindo por conta dos desafios que os professores encontravam para manter os vínculos iniciados no trabalho com as Escolas do Campo. Nesta perspectiva, pode-se considerar que a Rede materializa-se, como resultado do processo de rearticulação das escolas, como um espaço/lugar onde havia maiores possibilidades de se manter os vínculos entre os professores, a articulação de experiências e práticas educativas, os alunos e suas famílias e comunidades.

Com o objetivo principal de estabelecer vínculos e identidade dos professores nas Escolas Públicas do Campo a REFOCAR, passa a ser uma ferramenta de fortalecimento dessas escolas no Sudoeste do Paraná frente a perda da especificidade da Educação do Campo e a nuclearização dessas instituições, permitindo assim criar enraizamento dos vínculos entre comunidade e instituição de ensino, por meio das práticas pedagógicas interdisciplinares.

Em 2019, a REFOCAR passa a ter uma plataforma *on-line* de formação continuada com o objetivo de criar uma oportunidade a mais de estudo. Para isso os professores constituem grupos de estudos presenciais nas próprias Escolas Públicas do Campo onde trabalham, ou mesmo, nos municípios onde residem, buscando formar e apoiar grupos de estudos ao alcance das condições dos professores e agentes educacionais que atuam nas Escolas Públicas do Campo, respondendo às necessidades de conhecimento e produção de vínculos que fortaleçam estas escolas, juntamente com seus profissionais e comunidades para assim consolidar a Educação do Campo como política pública no país (REFOCAR, 2020).

Nesse sentido, a Rede[5] constitui-se como possibilidade de pesquisa, a fim de compreender em que consiste a formação continuada específica de professores específica das Escolas Públicas do Campo, investigando de que forma esta formação continuada que se efetiva via REFOCAR pode ser potencial no “fazer-se” da Escola Pública do Campo, na perspectiva desta modalidade educacional. Nesta pesquisa, desde a especificidade da formação continuada da REFOCAR, busca-se compreender os vínculos e relações entre a formação continuada e o trabalho pedagógico desenvolvido concomitantemente, tendo como questão norteadora dessa pesquisa em que medida a prática pedagógica desenvolvida pelo processo de rearticulação das escolas públicas do Campo (2015-2019), produz sentido e significado que alcançam o processo de formação continuada específica das escolas públicas do campo.

Compreende-se que discutir sobre formação continuada de professores na atual conjuntura social, na especificidade da Educação do Campo, requer compreensão da totalidade e dos objetivos, já que esta modalidade está imbricada aos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC), pois “a educação do campo é um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações” (CALDART, 2012, p. 257). De tal modo, a Educação do Campo se produz no contexto da luta de classes, e carrega contradições também no âmbito pedagógico (CALDART, 2012).

A Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações (CALDART, 2009, p. 40-41).

Como o vínculo de origem da Educação do Campo está atrelado aos trabalhadores que vivem e trabalham no campo, esta concepção de educação carrega consigo o protagonismo de seus movimentos assim como suas contradições, que impulsionam as lutas. Deste modo, a Educação do Campo além de ser uma modalidade específica, constitui-se também como uma proposta educacional emancipatória, porque garante o direito ao conhecimento científico aos sujeitos do campo. Trata-se de um processo educacional em constante construção, pois dele faz parte a realidade com costumes, crenças, princípios e saberes populares situados no movimento que compõe a totalidade.

[...] a Educação do Campo produziu-se como um fenômeno social e educacional que engendra um processo educativo dos Movimentos Sociais “fazendo-se” na materialidade de suas referências formativo-educativas. A experiência deste “fazer-se”, tecida por sujeitos concretos num projeto contra hegemônico de país nos limites das lutas sociais e nas disputas de espaço do Estado, produziu sustentações permitindo que “ancoradouros” fossem se constituindo materializados nas referências formativo-educativas, que, pelas suas mediações, possibilitam descentramentos à escola [...] (GHEDINI, 2017, p. 372-373).

De tal modo, na sua origem, o “do” da Educação do Campo está relacionado com o protagonismo dos sujeitos que compõe a luta por acesso à educação, pois são os trabalhadores que integram os movimentos que constroem uma política de educação, que criam oportunidade para esta concepção educacional tornar-se uma prática pedagógica (CALDART, 2009).

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

Nesse sentido, ao constituir-se como uma prática social popular a Educação do Campo efetiva uma ruptura com a concepção de educação rural que, por sua vez, mesmo sendo direcionada aos trabalhadores que vivem e trabalham no campo, pauta-se em valores urbanos e limita-se a promover a assistência dos sujeitos por meio de um ensino desvinculado da realidade social. Nessa perspectiva, a Educação do Campo pode ser compreendida como uma luta contra hegemônica, ao valorizar os saberes e as experiências populares do espaço do campo, pois o campo é um local e “seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são” (CALDART, 2009, p. 46). Assim, a Educação do Campo busca desenvolver práticas educativas emancipatórias, que vão além dos conteúdos disciplinares, buscando elucidar o antagonismo entre educação rural e educação do campo.

A denominação de educação **do campo** engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas. Este confronto, que se expressa na forma

semântica, só é possível de ser entendido social e humanamente no processo de construção de um movimento social e de um sujeito social e político (FRIGOTTO, 2010, p.15).

Esse movimento de contradição de mudanças da educação rural para a Educação do Campo, enquanto luta contra hegemônica, infere de forma direta na concepção de formação de professores, pois, com a mudança de concepção, muda-se também a perspectiva da formação para que “atenda as novas dimensões e princípios que formam a identidade da educação do campo” (ALENCAR, 2010, p. 214).

Cabe considerar que, neste período, a Educação do Campo fortaleceu-se com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo 2002 (DOEBEC – 2002) (Resolução CNE/CEB nº1/2002), mudam o caráter da escola rural para Escola do Campo, a DOEBEC - 2006 (Parecer CNE/CEB nº 1/2006) que normatiza a Pedagogia da Alternância, e a DOEBEC – 2008 (Resolução CNE/CEB nº 1/2008), que trata do Transporte Escolar Intracampo. Com o Decreto Federal nº 7.532 de 2010, a Educação do Campo tornou-se uma política de Estado, seguido da Resolução nº 4, de treze de julho de 2010, que a institui como uma modalidade educacional. Nesta mesma perspectiva, destaca-se no estado do Paraná a Resolução nº 4. 783/2010 GS/SEED, que institui a Educação do Campo como política pública do estado do Paraná.

Contudo, tanto no estado do Paraná quanto na região Sudoeste, a maior parte das escolas não conseguiu avançar numa proposta educacional específica, manteve-se o caráter urbano, ou seja, não antagonizaram com as concepções de Educação do Campo e também por conta disso, muitas escolas continuaram sendo fechadas e/ou nuclearizadas em centros urbanos.

Tratando-se da formação de professores, no Sudoeste do Paraná houve iniciativas de formação inicial, porém, para que estes projetos se concretizassem foi necessário um intenso período de luta para que se firmasse esse processo. Ainda em 2001, iniciaram-se as negociações com instituições de ensino superiores públicas para articular essa parceria e que se concretiza em 2003, iniciando o curso em 2004, com Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão. (GHEDINI et. al, 2016).

Em relação à formação continuada de professores construíram-se algumas propostas com metodologias educativas que se desafiaram a propor possibilidades de trabalho com a Educação do Campo, objetivando promover a superação da educação rural ainda vigente nas escolas públicas do campo da região. Neste contexto, trabalhos dedicaram-se ao fortalecimento de práticas educativas que consolidassem a Educação do Campo no “fazer-se” desta escola pública. Uma destas primeiras iniciativas se dá em 1998, no contexto do PVR<sup>[6]</sup>, quando se inicia:

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

No ano de 1999, inicia-se um Programa de Formação Continuada dos Professores Municipais envolvendo todas as escolas situadas no campo no município de Francisco Beltrão, no âmbito do PVR, contava com o apoio da prefeitura Municipal, da então Facibel<sup>[7]</sup> e da Assesoar. Este alcançava as escolas dos anos iniciais como também nos anos finais do Ensino Fundamental situadas no campo<sup>[8]</sup> do município de Francisco Beltrão. Em maio do ano 2000, os professores elaboraram um documento para que o programa passasse a ser uma política pública, que foi instituída em 30 de novembro de 2000, pelo Projeto de Lei nº 038/2000. Este programa esteve em curso até 2004,

quando a formação passa a ser desenvolvida pela Unioeste (GHEDINI et al. 2016).

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

Ainda segundo os autores, esse processo de formação continuada junto à secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão, se manteve nos anos seguintes, até o presente momento, com enfoques teóricos-metodológicos diferenciados em relação ao que se desenvolvia no PVR.

No ano de 2015, inicia-se outro processo de formação continuada de professores, por meio de um projeto de extensão desenvolvido também pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná<sup>[9]</sup>, no âmbito do GEFHEMP, com o objetivo de fortalecer as Escolas Públicas do Campo frente aos ofensivos de mercadologização da educação e do fechamento dessas escolas (BONAMIGO; GHEDINI; RITTER, 2020). Pode-se inferir neste sentido, que processos como esses, que se destacam tem uma forte vinculação com o que se espera com projetos de Educação do Campo, como diz Arroyo (2012), há elementos para superar o protótipo único, generalista, fragmentado e de caráter urbano de formação continuada dos professores das Escolas Públicas do Campo.

No início deste projeto de extensão, a formação continuada de professores das diferentes escolas era realizada com um Grupo Permanente de Estudos que os reunia, juntamente com os agentes educacionais I e II, tendo seus estudos pautados pelas necessidades de resignificação das práticas pedagógicas na perspectiva da Educação do Campo. Além disso, objetivava-se produzir referências nas relações de conteúdo e forma para a modalidade da Educação do Campo que, apesar da promulgação da Resolução 04/2010 (MEC/CNE/CEB), até então, as Escolas Públicas do Campo não contavam com uma regulamentação que garantisse sua especificidade.

No ano de 2017, conforme relata GHEDINI (2020), após dois anos do processo em curso no projeto de extensão, cria-se uma Rede de professores das escolas públicas do campo:

[...] com o propósito de articular os educadores: “Rede de Formação de Educadores pelo fortalecimento das escolas públicas do campo: caminhos de conhecimento e resistência” (REFOCAR). [...] com a finalidade de aprofundar o conhecimento dos professores que atuam em escolas do campo pela formação, [...] fortalecendo assim, as escolas públicas do campo ao aproximar os estudos, as práticas pedagógicas e os sujeitos, na prática, coordena e dá capilaridade às ações nos locais onde se inserem as escolas, essenciais para o andamento do processo (2019, p. 5).

Vale salientar que a REFOCAR é resultado de uma contradição presente na concretude dos processos de rearticulação das escolas, uma vez que as maiores dificuldades das Escolas Públicas do Campo do Sudoeste do Paraná está na contratação temporária dos professores pelo PSS [10]. Esta forma de contratação acaba por fragmentar as relações de trabalho e as práticas educativas das escolas.

Nesse processo, no ano de 2018, realiza-se o I Encontro Nacional de Escolas Públicas do Campo (I ENEPUC)<sup>[11]</sup> com objetivo de socializar, articular referências e experiências de processos em curso

nas Escolas Públicas do Campo, visando sistematizar bases de conteúdo e forma à modalidade educacional da Educação do Campo. O I ENEPUC teve como intuito “oportunizar a socialização de experiências em curso nas Escolas Públicas do Campo, articular os educadores e possibilitar diálogos sobre a Educação do Campo e as Escolas Públicas do Campo” (GHEDINI, 2020, p, 3).

Durante a realização do evento foi firmado um manifesto<sup>[12]</sup> com metas e ações para consolidar o compromisso diante do processo de fortalecimento das Escolas Públicas do Campo para os próximos dois anos, que se desdobram em sete eixos que buscam sistematizar por meio de estudo, e investigações uma nova proposta de reorganização das Escolas Públicas do Campo. Dentre esses destaca-se o quinto eixo que pretende “Promover formação continuada às escolas por meio de programas de Extensão Universitária, das organizações dos trabalhadores, da REFOCAR entre outros” (MANIFESTO I ENEPUC, 2018), incentivando assim a pesquisa sobre a Educação do Campo, e fomentando a necessidade da formação permanente e continuada de professores, despertando assim, para o aporte da Rede de Formação de Educadores.

A partir do ano de 2019, com base nas definições do I ENEPUC, cria-se na REFOCAR uma Plataforma de Estudos *on line* pela qual os professores se inscrevem e têm acesso aos materiais de estudo e, nos seus locais de trabalho ou município sem precisar se deslocar até o grupo de estudos permanente, aumentando significativamente o número de participantes e também de grupos de estudos coletivos. Como afirma GHEDINI; BONAMIGO; RITTER; “[...] de um ano para outro, passa-se de 40 a 160 professores participantes, organizados em 12 grupos que funcionam na modalidade de autogestão” (2020, p. 10). Cabe ainda salientar, que os grupos realizam dez encontros anuais e, ao final organiza-se um trabalho final com os resultados dos estudos do ano letivo (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER;, 2020).

Deste modo, como a formação continuada de professores na REFOCAR se dá em meio a estas contradições, em confronto com projetos de Educação Rural e de Educação do Campo, que se materializam no trabalho pedagógico, em que se reconhece a especificidade das escolas pelas práticas pedagógicas em curso no processo de rearticulação, desenvolvido entre os anos de 2015 a 2019, que leva-nos a investigar: os sentidos e significados produzidos nessas práticas que podem se constituir em potencialidades educativo-formativas na formação continuada específica de professores, desenvolvida, neste contexto do processo formativo em curso.

## 1. RECUPERANDO ASPECTOS HISTÓRICOS

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

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

Trata-se do movimento ruralista [...] com proposta e iniciativas de ajustar o

currículo das escolas primárias e normais às peculiaridades do meio. Buscava-se utilizar a escola para reforçar valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se construir num instrumento de fixação do homem ao campo. Com vistas à preparação de professores especializados para o magistério na zona rural defendeu-se a criação de “escolas normais cuja denominação expressava não apenas a localização da escola em zonas agrícolas ou pastoris, mas sobretudo o objetivo de transmitir o conhecimento de agronomia e higiene rural. (TANURI, 2000, p. 75).

Para isso, tornou-se necessário capacitar educadores para trabalhar nas áreas rurais, pois os professores enviados para trabalhar nas instituições educativas rurais eram inexperientes quanto a esse contexto. Assim, em 1934, criou-se a primeira Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, estado do Ceará, que disponibilizaria a formação especializada para professores rurais. A formação disponibilizada pela Escola Normal Rural era totalmente voltada para a vida no campo, visto que o princípio que perdurava nesta época, era a educação para a vida como destaca Araújo (2011, p. 242): “[...] o cerne do objetivo de uma escola normal rural era o de propiciar a formação do professorado conveniente à realidade e valores socioculturais das populações do campo [...]”.

Deste modo, podemos compreender que a formação de professores das Escolas Rurais tinha o objetivo de capacitar profissionais para instrumentalizar a população para que permanecesse no campo, por meio de um ensino que priorizasse o trabalho e a vida no campo, com menos enfoque no conteúdo escolar. Esta formação logo passou a ser adotada em outros estados brasileiros, como enfatiza Tanuri (2000, p. 75), “[...] Alagoas, Bahia, Pernambuco, Sergipe e Rio Grande do Sul [...]”. Essas instituições de formação dos educadores rurais foram contempladas pela Lei Orgânica, permitindo a expansão significativa por todo o território nacional. Deste modo, segundo Tanuri (2000, p. 75) *apud* Lourenço Filho (1953, p. 63), “[...] em 1951 funcionavam no país 121 “cursos normais regionais” de par com as escolas normais comuns, então em número de 434”.

A partir da década de 1940, o ruralismo pedagógico acabou perdendo espaço, e a Educação Rural passa constituir-se de através de campanhas comunitárias (BARREIRO, 1989), que passavam a reger a educação rural no Brasil, que eram “[...] fundamentadas pela técnica de Desenvolvimento da Comunidade, cuja educação, esteve ligada aos convênios estabelecidos no período com os EUA” (BARREIRO, 1989, p. 91). Como estas campanhas não estavam somente correlacionadas à educação rural, mas também ao desenvolvimento comunitário e do trabalhador camponês, deu-se um passo fundamental para “a institucionalização da técnica do “Desenvolvimento de Comunidade” no Brasil” (BARREIRO, 1989, p. 92).

A Campanha Nacional de Educação Rural<sup>[13]</sup> foi criada em 1952, porém somente em 1956 que ela foi regulamentada, como “[...] um programa oficial pautado em técnicas de Desenvolvimento Comunitário” (BARREIRO, 1989, p. 97-98). A CNER desenvolveu suas referências pedagógicas por meio da Educação Fundamental, “como instrumento de combate ao “atraso camponês” [...]” (BARREIRO, 1989, p. 114).

Para isso, foram criadas modalidades e organização de trabalho, entre essas destacaram-se as durante a CNER as Missões Rurais de Educação (BARREIRO, 1989). As Missões Rurais eram compostas por diferentes especialistas e técnicos para atuarem nas comunidades. “O treinamento dos técnicos que constituíam as missões era realizado nos E.U.A, ou nos próprios Centros de Educação de Base fundados aqui no Brasil [...]” (BARREIRO, 1989, p. 115).

As Missões Rurais de Educação – compostas por médico, engenheiro, agrônomo, enfermeira, professora e assistente social – foram o principal suporte de trabalho da CNER desenvolvido nos Centros Sociais de

Comunidade. Em 1956, foram realizados acordos financeiros técnico-ideológicos entre a CNER e o Ponto IV; a CNER e a Cooperativa Americana de Remessas para o Exterior dos EUA (BARREIRO, 2013, p. 652).

Para que as metas da CNER fossem efetivadas era necessária formação para os profissionais, por isso instalou-se no Brasil o primeiro Centro Regional de Educação de Base, para treinar e capacitar os técnicos envolvidos na Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Foram criados também centros de treinamentos para professores e auxiliares, que possuía um caráter prático e que não visavam à integração destes profissionais ao grupo técnico incumbido das missões, mas sim elevar seu nível de conhecimento (BARREIRO, 1989). Esse treinamento “preparava professores rurais a fim que pudessem colaborar nos objetivos da educação de base, aperfeiçoando suas atribuições pedagógicas junto às escolas [...]” (BARREIRO, 1989, 119).

Entre os anos de 1940 a 1970, tanto as políticas públicas referentes à educação escolar rural e a formação de professores se deram ao mesmo tempo em que “[...] eram implantadas as políticas “modernizadoras” da agricultura” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 223), com as iniciativas tecnológicas de modernização do campo instauradas pela Revolução Verde.

No final dos anos 1970, a escola rural ganha espaço no campo acadêmico, pois as taxas de analfabetismo existente no campo deixam à mostra a precariedade do ensino dessas instituições, como afirmam Molina; Antunes-Rocha, (2014, p. 223): “Os índices de analfabetismo “surprenderam” os técnicos e pesquisadores quando da avaliação das políticas de desenvolvimento rural. [...]”. As pesquisas elaboradas por esses técnicos têm como resultado a fragilidade do ensino rural, promovendo assim, a criação de projetos de curta duração para a formação de professores “[...] para certificação e/ou atualização dos docentes *leigos*, cujos resultados, [...], foram inócuos do ponto de vista estatístico, pedagógico e político” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 223). Nos anos 1980, com os movimentos sindicais e sociais camponeses, a educação passou a ser pauta novamente, pois no processo de luta pela terra, o direito à escolarização tornou-se fundamental (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Com a Constituição de 1988, e a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN 9394/96), os municípios passam a ser responsáveis pela escola situada no meio rural, deste modo criam-se critérios de seleção para contratar profissionais para atuarem nessas instituições, visto que esses deveriam ter uma formação docente. Para que isso fosse possível, tornou-se necessário haver educadores compromissados, como uma concepção teórica e prática capaz que desconstruir paradigmas, e edificar novas mediações que até então existiam por conta das concepções hegemônicas na educação rural. De tal modo, necessitava-se de um profissional com uma formação especializada e abrangente, que conseguisse compreender a complexidade das dimensões educativas e formativas da educação relacionada ao campo, e o embate dessas dimensões com o novo contexto agrário situado no país. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Neste contexto, o processo educativo-formativo dos professores deveria dar conta da totalidade das relações que perpassam as relações entre campo e educação (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

O contexto agrário, de modo geral, ia à contramão da Educação do Campo, pois com a modernização tecnológica da agricultura que utilizava o mínimo da mão de obra, propiciava a expansão do êxodo rural, e colocava em cheque o destino e a permanência dessas escolas.

No ano de 1997, acontece o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)[14] e, quando se propõe e, em 1998, se aprova o PRONERA, que vai financiar iniciativas de formação de professores em parceria com diversas universidades. Neste contexto, foi organizada a I CNEC e, deste modo amplia-se significativamente nos anos seguintes a formação inicial de professores, pois através do PRONERA priorizam-se cursos de Magistério e de Pedagogia da Terra.

A partir de 2006, com o Procampo, realizou-se a formação de professores para atuarem no final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por meio dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoCs), em diferentes áreas do conhecimento objetivando criar condições “de ampliação da oferta da educação básica no meio rural, com a formação de educadores dessas próprias comunidades” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 230-231). Desse modo, pode-se compreender que, na Educação do Campo os sujeitos que compõe este espaço, são considerados protagonistas do processo de criação de uma nova perspectiva educacional, diferenciando-se assim da perspectiva da educação rural onde são coadjuvantes do processo tendo que se adaptar ao mesmo.

Diante da concretude histórica apresentada pode-se considerar que a formação dos professores para as Escolas do Campo foi conquistada por meio de resistências e lutas, porém nem todos os professores que atuam nas Escolas Públicas do Campo na atual conjuntura possuem especialização para trabalhar nestas instituições, pois se trata de uma conquista recente perante a historicidade da educação brasileira. Deste modo, a formação continuada específica para os educadores das escolas Públicas do Campo materializa-se como uma possibilidade para a consolidação de uma perspectiva educacional do campo, que diferencie-se da educação rural.

### **3. ANUNCIANDO O PERCURSO DE PESQUISA**

Compreendemos que, como a Rede de formação para professores das escolas Públicas do Campo é um processo que vem se materializando recentemente, a presente pesquisa necessita ser instrumentalizada por um método crítico e dialético de análise, pois tais categorias permitem ler e compreender os fenômenos, a partir da realidade em que esse se encontram. Nesse sentido, elencamos três categorias principais: contradição, mediação e totalidade.

A contradição materializa-se no movimento do real, e constitui-se como base para uma metodologia dialética, pois “a contradição sempre expressa uma relação conflito no devir do real” (CURY, 1989, p. 30). De acordo com Cury (1989), ela não se limita a compreender a realidade, mas sim todas as relações que nela se circunscrevem, ou seja, trata-se de uma categoria inacabada, que se constitui como princípio explicativo dos fenômenos, porque “[...] o inacabamento da realidade faz com que a contradição implique a descoberta das tendências latentes na realidade” (CURY, 1989, p. 31). Desse modo, a contradição pode ser entendida como o motor que se potencializa a superação, já que emerge dos conflitos que se mutuam implicam, estando assim dialeticamente interligada com a totalidade (CURY, 1989).

A totalidade não se remete a um todo já elaborado, pois parte do princípio das relações e de suas contradições “[...] ligada a processo de desenvolvimento está sempre em processo no seu desenvolver” (CURY, 1989, p. 37), pois esta categoria compreende e analisa as partes dos fenômenos de formas separadas uma das outras (CURY, 1989). Assim, “a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas sim processo de totalização” (CURY, 1989, p. 35). Neste sentido, a totalidade não se refere diretamente ao conhecimento de todos os fatos, pois cada fenômeno “só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos” (CURY, 1989, p. 36), isto porque, a realidade só pode ser reconhecida em sua totalidade quando se conhece a sua dimensão histórica e social (CURY, 1989).

A mediação enquanto categoria demonstra as relações concretas, vinculadas ao todo, imbricadas a uma teia de contradições (CURY, 1989). Trata-se de uma conexão dialética com todos os fenômenos, “[...] ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento” (CURY, 1989, p. 45). Ao real procura compreender o fenômeno em torno de suas relações, “com os demais fenômenos e o conjunto das manifestações daquela realidade” (CURY, 1989, p. 43). Isso só se torna possível por meio da historicização dos fenômenos, pois a história pode ser considerada o mundo das mediações, assim o pensar integra-se ao movimento do real (CURY, 1989). Dessa maneira, a mediação “[...] tem

haver com a categoria de ação recíproca. A realidade é um todo aberto, no interior no qual há uma determinação recíproca das partes entre si e com o todo” (CURY, 1989, p. 44).

Neste sentido, a primeira parte da presente pesquisa ocupar-se-á da construção teórico-bibliográfica e documental com aspectos como: a formação continuada na educação rural, com a LDBEN 9394/96 e, a que se deu nos processos produzidos no âmbito das lutas dos movimentos sociais a partir dos anos 1990, com a Educação do Campo, tratando também da especificidade do estado e do Sudoeste do Paraná.

A segunda parte desenvolver-se-á em três pontos principais que articulam os pressupostos e as práticas: como se inicia a formação articulada ao trabalho pedagógico das escolas (2015-2016); a sistematização do trabalho pedagógico relacionado com a formação de professores (2017); constituição e articulação da rede através dos grupos de estudos pela plataforma on-line. Isso por meio de um questionário com sujeitos que participaram de diferentes momentos da constituição da Rede, ou seja, que participam ou já participaram da formação continuada desenvolvida entre os anos de 2015 a 2019.

Na terceira parte que irá analisar-se-á as potencialidades educativas identificadas nos registros das entrevistas e sistematizar os sentidos e significados atribuídos nas relações entre as práticas pedagógicas e a formação continuada, buscando apontar caminhos possíveis para uma formação continuada e específica dos professores do campo, constitui-se na terceira parte deste trabalho de pesquisa.

Logo, pode-se compreender que as categorias do método de análise crítico dialético, nos permite a compreensão do presente objeto de investigação, e também dos dados coletados para a elaboração da pesquisa, de forma ampla e consistente, já que este pode ser elencado como instrumento de análise da realidade diante de um contexto histórico e social, pois a formação continuada específica de professores das Escolas Públicas do Campo é um movimento que vem se articulando com o objetivo de fortalecer estas instituições frente aos contatos ataques de nuclearização.

#### **4. CONCLUSÃO**

A materialidade do projeto (ainda em curso) que norteia a presente pesquisa desafia-se a promover a rearticulação das Escolas Públicas do Campo, através de diferentes ações, com base nos fundamentos e métodos da Modalidade educacional de Educação Básica do Campo historicamente constituídos e conquistados pelos povos que vivem e trabalham no campo (GHEDINI, 2020). Nesse sentido a investigação irá desenvolver-se sobre o período de 2015 a 2019, quando por meio de um projeto de extensão propõe-se desenvolver um processo de formação continuada com os professores das Escolas Públicas do Campo, com o objetivo de ressignificar a prática pedagógica e produzir referências de conteúdo e forma para a modalidade da Educação do Campo (GHEDINI, 2020).

Esta materialização no período de cinco anos permite tomar a formação continuada e professores e a Rede como pesquisa, a fim de compreender em que consiste esta formação continuada específica de professores das Escolas Públicas do Campo, que passa a efetivar-se via REFOCAR, buscando compreender os vínculos e as relações entre a formação continuada e o trabalho pedagógico desenvolvido concomitantemente. Ou seja, almeja-se analisar o processo de formação continuada específica de professores, no âmbito da rearticulação das Escolas Públicas do Campo na perspectiva da modalidade da Educação Básica do Campo, incorporado pela REFOCAR, em seus vínculos com o trabalho pedagógico das escolas e nas potencialidades de sentido e significado.

A formação continuada de professores norteou o processo de rearticulação das Escolas Públicas do Campo do Sudoeste do Paraná, por meio de um grupo de estudo permanente, que diante das angústias vivenciadas no ambiente escolar, ressignificavam suas práticas, a partir de uma formação que ia ao encontro dos anseios da prática educativa. Dessa formação continuadas específica do processo de rearticulação se materializa a REFOCAR, uma rede de formação na e pela prática.

alicerçada nos pressupostos e teorias que orientam a Educação do Campo (GHEDINI, 2020).

O processo de formação continuada específica, imbricado a rearticulação das Escolas Públicas do Campo, ao longo desses anos verifica-se que as vozes dos professores estão fortes e articuladas enunciando um projeto educativo em curso que transformou o contexto das escolas e também da prática pedagógica desenvolvida, fortalecendo assim as Escolas Públicas do Campo frente aos ataques da mercantilização.

---

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. F. S. **Educação do Campo e a formação de professores:** Construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Ci. & Tróp.*, Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010. Disponível em:

>. Acesso em: 04 out. 2019.

ANTONIO, C. A. et. al. Formação de professores na escola do campo na UNIOESTE e experiências educativas com a Escola do Campo. In: **Educação do Campo:** Práticas educativas em escolas e formação de educadores no Sudoeste. 1ª. ed. s/d.

ARAÚJO, F. M. L. **Educação rural e formação de professores no Brasil:** gênese de uma experiência pioneira. *Cadernos de História da Educação – v. 10, n. 2 – jul./dez. 2011.* Disponível em: [file:///C:/Users/lolo/Downloads/14624-Texto%20do%20artigo-55189-1-10-20120318%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/lolo/Downloads/14624-Texto%20do%20artigo-55189-1-10-20120318%20(2).pdf). Acesso em: 23 de ago. de 2019.

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R. S. et. al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 359-365.

BARREIRO, I. M. F. **Educação rural capitalista:** a contradição entre a educação modernizadora e a classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural. 1989. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1989.

, I. M. F. **Formação para o ensino agrícola nos Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais (1952-1963).** *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 54 jul./set. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782013000300008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782013000300008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 25 de agosto de 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB.** 9394/1996.

CALDART, R. S. **Educação do campo:** Notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde,* Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em:

tlng=pt.> Acesso em: 01 de outubro de 2019.

, R. S. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salette et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-272.

CURY, R. J. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autos associados. 1989.

FRIGOTTO, G. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma.** In: MONARIM, Antonio. *Educação do campo. Reflexões e perspectivas.* 1ª. ed. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-46.

GHEDINI, C. M. **A produção da educação do campo no Brasil:** das referências históricas a institucionalização. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

\_\_\_\_\_; GHEDINI; C. M.; **Ressignificação de Práticas Pedagógicas e Formação De Professores:** vozes e sentidos nas escolas públicas do campo na região Sudoeste Do Paraná – Brasil. In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, C. A. (orgs.). *Educação do Campo: Pesquisas, Estudos e*

Práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. No prelo.

; ONÇAY, S. T. V; GEHRKE, M; SOUSA, S. A. Iniciativas e Ações de Formação-Educação que constituíram a experiência da Articulação Paranaense de Educação do Campo. In:\_\_\_\_\_. (Org). **A Educação do Campo no Estado do Paraná um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016, p. 115-149.

; **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais do campo - um estudo a partir da I turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina/Brasil**. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

\_\_\_\_\_; BONAMIGO, C. A.; RITTER, J. **Fortalecimento das escolas públicas do campo da região Sudoeste do Paraná e rede de formação de educadores**. In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, C. A. (orgs.). Educação do Campo: Pesquisas, Estudos e Práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. No prelo.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C.; **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MAIA, E. M. **Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?** Revista ANDE, São Paulo, v.3, 1982. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1403/1377>. Acesso em: 24 ago. 2019.

MANIFESTO I ENEPUC. In: **Anais I Encontro Nacional das Escolas Públicas do Campo: Formação Humana e Conhecimento Escolar**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2018. p. 8-10. Disponível em: [httpswww5.u://nioeste.br/portaunioeste/arquivos/eventos/I\\_Enepuc\\_Anais.pdf](httpswww5.u://nioeste.br/portaunioeste/arquivos/eventos/I_Enepuc_Anais.pdf). Acesso em: 14 mai. 2020.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Educação do Campo: História, Práticas E Desafios No Âmbito Das Políticas De Formação De Educadores – Reflexões Sobre o Pronera e o Procampo**. revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: Acesso em: 01 set. 2019.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S. et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 293-298.

SALES, S. S. **A Educação rural brasileira: Limites e possibilidades do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002)**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14086/1/Suze.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2019.

TANURI, M. L. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação – n. 14 – mai./ago. 2000. p. 61-88. São Paulo, Brasil. Disponível em: . Acesso em: 24 ago. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

1 Este trabalho acontece no âmbito do Projeto Vida na Roça (PVR), iniciado na comunidade de Jacutinga, onde funciona a Escola Municipal Parigot de Souza, nucleada com várias comunidades do município de Francisco Beltrão. O PVR criado em 1995, no município de Francisco Beltrão-PR, pode ser definido como uma dinâmica capaz de gerir o desenvolvimento a partir dos sujeitos locais (individuais e coletivos), imprimindo capacidade organizativa às comunidades do campo. Organizou-se um diferencial por construir processos de desenvolvimento local e abranger suas múltiplas dimensões: educação, saúde, saneamento, cultura, gênero e geração, produção e renda, dentre outras demandas que possam emergir (GHEDINI, 2017, p. 300).

2 No ano de 2004, outros processos de formação continuada no município passam a desenvolver-se em parceria somente com a UNIOESTE, num projeto de extensão situado no Grupo de Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas (RETLEE), e a Secretaria Municipal de Educação deste município, com enfoques teórico-metodológicos diferenciados, mantendo-se até a atualidade.

3 Este Projeto de Extensão articulado a pesquisa situa-se no âmbito do Grupo de Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP) denomina-se na atualidade, como projeto permanente de extensão “Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região Sudoeste do Paraná na perspectiva da Educação do Campo: Rearticulação da Escola e Rede de Formação de Educadores”. (<https://www5.unioeste.br/portaunioeste/grupos-de-pesquisa-beltrao/gefhemp>).

4 Colégio Estadual do Campo Paulo Freire – Francisco Beltrão; Colégio Estadual do Campo Vista Alegre e Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho – Enéas Marques; Escola Estadual de Campo Tancredo Neves, Regente Feijó e Marechal Deodoro – Verê – PR (GHEDINI et al. 2020, p. 3).

5 A palavra Rede com letra maiúscula refere-se à Rede de Formação de Professores das Escolas Públicas do Campo (REFOCAR).

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

8 No Município de Francisco Beltrão os anos finais do Ensino Fundamental, algumas escolas do campo são parte do sistema municipal de ensino e não no sistema estadual como a maioria dos municípios.

9 O Projeto de extensão alcançou seis Escolas da rede Estadual de ensino de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nos anos 2015-2016, o projeto denominou-se “Processo de Rearticulação das Escolas do Campo na Modalidade da Educação Básica do Campo”. A partir de setembro de 2017, assumiu o caráter de permanente, com o título: “Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região Sudoeste do Paraná na perspectiva da Educação do Campo: Rearticulação da Escola do Campo e Rede de Educadores”. Este Projeto de Extensão é organizado pelo GEFHEMP - Grupo de Estudos em "Educação, Formação Humana e Movimentos Sociais Populares", no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) – Cascavel, sediado no Campus de Francisco Beltrão – PR.

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

11 I Encontro Nacional de Escolas Públicas do Campo promovido bianualmente pelo Grupo de Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares – GEFHEMP -

UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão - PR, Brasil.

12 O Manifesto apresentado no I ENEPUC teve como principal objetivo assumir o processo de fortalecimento das Escolas Públicas do Campo para os próximos dois anos, para isso foram apresentadas afirmações e delineadas metas e ações para serem desenvolvidas durante este período. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arquivos/eventos/I\\_Enepuc\\_Anais.pdf](https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arquivos/eventos/I_Enepuc_Anais.pdf).

13 CNER – Campanha Nacional de Educação Rural.

14 O I ENERA realiza-se “[...] para celebrar os 10 anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 229). Nesse encontro, buscava-se ampliar e consolidar as iniciativas sobre a educação no contexto rural, e dele surge a ideia de criar um programa nacional de educação com a especificidade do campo.

\* Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão. Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP). Estudante do curso de pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão. E-mail: [lucianecerati@hotmail.com](mailto:lucianecerati@hotmail.com).

\*\* Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ/2015). Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP). Professora adjunta no Curso de Pedagogia na UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão - PR. E-mail: [cemaghe@gmail.com](mailto:cemaghe@gmail.com)