

O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana

 Luiz Jesus Santos Bonfim¹,  Keylla Rejane Almeida Melo²

^{1, 2} Universidade Federal do Piauí - UFPI. Centro de Ciências da Educação. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga. Teresina - PI. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: keyllamelo@ufpi.edu.br

RESUMO. A população residente no meio rural tem sido historicamente excluída da educação escolar, tanto na sua negação total ao acesso quanto na qualidade das experiências formativas. Na correlação de forças presentes na sociabilidade vigente, o Movimento pela Educação do Campo vem desenvolvendo ações que se contrapõem a essa realidade. O Programa Escola da Terra (PET), como uma dessas ações, tem buscado desenvolver projetos de formação continuada de professores que atuam em classes multisseriadas em escolas no campo associados aos princípios desse movimento. O objetivo deste artigo é relatar práticas educativas desenvolvidas na segunda edição do Programa Escola da Terra (PET) na direção da formação humana. O estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa teórica e da análise de documentos produzidos na segunda edição do PET no âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI), ancorado na abordagem metodológica do materialismo histórico-dialético. A análise e reflexões revelam que as atividades educativas realizadas no âmbito das ações formativas do Programa colaboraram na direção da formação humana, na medida em que buscaram discutir a importância da articulação do conhecimento sistematizado, reverberado nos conteúdos escolares, articulado à prática social do campo, a partir da inter-relação de princípios da Educação do Campo e da pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: educação do campo, formação de professores, classes multisseriadas, pedagogia histórico-crítica, formação humana.

The “Escola da Terra” Program in Piauí State: educative experience in the direction of human formation

ABSTRACT. The rural population has historically been excluded from school education, both in its total denial of access as in the quality of training experiences. In the correlation of forces present in the current sociability, the Social Movement for Rural Education has been developing actions that oppose this reality. In the correlation of forces present in the current sociability, the Movement for Rural Education has been developing actions that oppose this reality. The Escola da Terra Program (PET), as one of these actions, has sought to develop continuing education projects for teachers who work in multigrade classes in rural schools, associated with the principles of this movement. The objective of this article is to report educational practices developed in the second edition of the Escola da Terra Program (PET) in the direction of human formation. The study was developed from theoretical research and from the analysis of documents produced in the second edition of PET within the scope of the Federal University of Piauí (UFPI), based in the methodological approach of historical-dialectical materialism. The analysis and reflections reveal that the educational activities carried out within the scope of the formative actions of the Program collaborated in the direction of human formation insofar as they sought to discuss the importance of the articulation of systematized knowledge, reverberated in school contents, articulated to the social practice of the countryside, from the interrelationship of Rural Education principles and historical-critical pedagogy.

Keywords: rural education, teacher training, multigrade classes, historical-critical pedagogy, human formation.

El Programa Escuela de la Tierra en Piauí: experiencia educativa en la dirección de la formación humana

RESUMEN. La población residente en el medio rural ha sido históricamente excluida de la educación escolar, tanto en su negación total al acceso como en la calidad de las experiencias formativas. En la correlación de fuerzas presentes en la sociabilidad vigente, el Movimiento por la Educación Rural viene desarrollando acciones que se contraponen a esta realidad. El Programa Escuela de la Tierra (PET), como una de estas acciones, ha buscado desarrollar proyectos de formación continua de profesores que actúan en clases multigrado en escuelas rurales asociadas a los principios de este movimiento. El objetivo de este artículo es relatar las prácticas educativas desarrolladas en la segunda edición del Programa Escuela de la Tierra (PET) en dirección de la formación humana. El estudio se desarrolló a partir de la investigación teórica y del análisis de documentos producidos en la segunda edición del PET en el ámbito de la Universidad Federal de Piauí (UFPI), anclado en el abordaje metodológico del materialismo histórico-dialéctico. El análisis y las reflexiones revelan que las actividades educativas realizadas en el campo de las acciones formativas del Programa colaboraron en la dirección de la formación humana en la medida que buscaron discutir la importancia de la articulación del conocimiento sistematizado, repercutido en los contenidos escolares, articulado a la práctica social del campo, a partir de la interrelación de los principios de la Educación Rural y de la pedagogía histórico-crítica.

Palabras clave: educación rural, formación de maestros, clases multigrado, pedagogía histórico-crítica, formación humana.

Introdução

O contexto da pandemia impôs ainda mais desafios à segunda edição do Programa Escola da Terra (PET) no âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI). As causas da pandemia do coronavírus vão além de explicações limitadas a aspectos biológicos e naturais. É consequência da exploração sem limites do ser humano e da natureza, agravada e disseminada pelas cidades superpopulosas e com precárias condições sanitárias. Nessa direção, Mascaro (2020) aponta os mais pobres como os mais atingidos por essa tragédia, devido às suas condições de vida precária e à dificuldade de acesso aos serviços públicos.

Essa realidade no meio rural pode ser ainda mais grave, considerando o histórico de descaso e abandono, o que pode ser comprovado pelos índices de analfabetismo e pela baixa qualidade da escolarização de sua população. Em face dessa realidade, mesmo diante de um contexto de incertezas, foi ofertado o PET em 2021. As atividades desenvolvidas, com exceção do último módulo de formação, das oficinas pedagógicas e do Seminário de Encerramento, foram realizadas no formato remoto.

O objetivo deste artigo é relatar práticas educativas desenvolvidas na segunda edição do Programa Escola da Terra (PET) na direção da formação humana. Compreende-se esse tipo de atividade, consoante Saviani (2016), como sendo aquelas capazes de proporcionar aos indivíduos o desenvolvimento de suas máximas potencialidades. Para que isso se efetive, a educação escolar e a apropriação do conhecimento sistematizado historicamente produzido, é fundamental. Em se tratando de Educação do Campo, essa formação humana articula-se à prática social dos indivíduos, colaborando para melhor compreender a sua realidade para além das aparências.

O estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa teórica e da análise de documentos produzidos na segunda edição do PET no âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI), ancorado na abordagem metodológica do materialismo histórico-dialético.

O artigo está organizado em três seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na primeira seção, contextualiza-se historicamente a situação de exclusão a que foram/são submetidos os povos do campo no tocante ao acesso à educação. Na segunda seção, situa-se, de forma geral, o Programa Escola da Terra no Piauí. E, na última seção, analisa-se o movimento da pedagogia histórico-crítica (PHC) no processo formativo dos professores cursistas no âmbito da UFPI, com destaque para o trabalho desenvolvido na área de Ciências Humanas.

A formação continuada na direção da formação humana no PET

Uma incursão pela história da educação do Brasil revela, sem dificuldades, a exclusão a que as populações camponesas foram submetidas no tocante ao acesso à escolarização. Mesmo com o avanço das matrículas na educação escolar pública a partir dos últimos anos do século XX, chegando, na segunda década do século XXI, a números próximos à universalização dos anos iniciais do ensino fundamental, os dados referentes ao acesso da população residente no meio rural ainda são assustadores.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2019 apontou que 11,3 milhões de pessoas acima de 15 anos são analfabetas, desse total, 4,9% residem na zona urbana, enquanto 17,1% residem no campo (Cruz & Monteiro, 2020). Observa-se, nesses dados, um número três vezes maior de analfabetos no meio rural em relação à população urbana. No que tange às pessoas residentes no campo e que acessam a educação escolar básica, os números do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, divulgados em 2018, revelam que a média da nota dos discentes residentes no meio rural é 44 pontos menor em relação aos discentes da zona urbana (Inep, 2020).

Depreende-se, a partir desses dados, a negação da educação pública à população do campo, seja de forma total, como no caso dos analfabetos, seja no que concerne à qualidade, para aqueles que conseguem acesso. No segundo caso, quem frequenta a educação escolar não tem garantidas as condições para seu desenvolvimento, ocorrendo, ao invés da formação, a deformação dos indivíduos, pois não proporciona o máximo desenvolvimento das capacidades humanas. Em outras palavras, a educação destinada aos povos do campo não tem proporcionado a formação humana, a humanização dos indivíduos.

De acordo com Saviani (2016), o ser humano não nasce humano, torna-se humano. Isso significa que, ao nascer, os indivíduos precisam acessar, mediados por outros indivíduos, o conhecimento produzido no decurso histórico do desenvolvimento da humanidade. É por meio do acesso à cultura e ao conhecimento que resulta da relação dos indivíduos com a natureza, mediados pela atividade vital do trabalho, que o ser humano pode se tornar contemporâneo ao seu tempo, isto é, capaz de se inserir, compreender a realidade e nela intervir, uma vez que, ao nascer, só é coetâneo a essa realidade (Saviani, 2016). Portanto, a educação forma o ser humano.

Na complexidade do desenvolvimento social alcançado atualmente, essa humanidade constituída pelo acesso ao conhecimento historicamente produzido, capaz de fazer com que os

indivíduos se tornem contemporâneos a seu tempo, tem como *lócus* principal a escola, uma vez que é nessa instituição que esse conhecimento, incluindo-se o que é produzido pela própria ciência, é sistematizado, reverberando-se nos conteúdos escolares.

Contudo, como prática social, a formação humana é determinada historicamente, isso significa, segundo Carvalho, Marques e Teixeira (2020, p. 27), assumir os contornos do seu tempo, em que a conduta dos indivíduos, “... a humanização ou a desumanização, forma e se transforma na dialética com as transformações históricas ... a forma e o conteúdo da formação humana são determinados pela forma e pelo conteúdo das relações sociais em determinada sociedade”.

Por conseguinte, não é nenhuma surpresa que o conteúdo da formação humana proporcionado à população do campo, ao invés de humanizar, desumanize os indivíduos, seja negando-a, seja ofertando-a de forma precária, afinal, não é de interesse da lógica do capital presente no meio rural, por meio do agronegócio, proporcionar uma educação de qualidade. Essa última, compreendida aqui como capaz de instrumentalizar os indivíduos para compreender a realidade de forma crítica.

Saviani (2016, p. 28), citando Sanches (1922, p. 111), denuncia a exclusão da população camponesa do acesso à educação escolar, ainda nos primeiros movimentos de discussão da sua ampliação às classes populares na Europa no século XVIII. A alegação para essa exclusão, conforme o autor, seria que o tipo de trabalho a ser desenvolvido no campo não necessitava de formação escolar, e ainda poderia causar problemas, pois, uma vez que os indivíduos tivessem acesso a essa formação, afastar-se-iam do trabalho no campo. “O rapaz de doze ou quinze anos, que chegou a saber escrever uma carta, não quererá ganhar a sua vida a trazer uma ovelha cansada às costas, a roçar desde pela manhã até a noite, nem a cavar”. A concepção de que as pessoas do meio rural, pela natureza do trabalho que desenvolvem, não precisam de educação, ou quando muito, apenas seus rudimentos, parece se fazer presente ainda hoje.

No Brasil, as primeiras iniciativas para ofertar educação à população do meio rural foram marcadas por contradições. Conforme Molina e Antunes-Rocha (2014), o início das preocupações com a educação para o campo remonta às discussões pela implantação da escola pública na década de 1920. Contudo, conforme as autoras, existiam discursos em disputa. De um lado, os defensores de uma escola voltada para a valorização do meio rural, o amor a terra, depreciando o modo de vida urbano e sua escola; do outro lado, signatários do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, dentre outros,

que defendiam uma educação nos moldes das escolas urbanas. Pela força política carreada no movimento dos pioneiros, o segundo discurso prevaleceu.

Como unidade na contradição entre esses discursos, estava presente o interesse higienista de evitar os problemas com os processos migratórios que começavam a inflar os centros urbanos. Em outras palavras, na esteira do discurso de assegurar formação para qualificar a produção agrícola, ou o amor a terra, defendiam-se ações para a permanência dessa população no campo. De acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014), essas discussões e disputas, que confluíram numa unidade de projeto para a educação no meio rural, são denominados de ruralismo pedagógico.

Grosso modo, o ruralismo pedagógico colaborou, entre outros aspectos, para o antagonismo entre campo e cidade. O urbano passou a ser sinônimo de modernização, de desenvolvimento, enquanto o rural significava atraso. Isso se estendia para a construção de estereótipos das pessoas do campo. Tais estereótipos associavam essas pessoas à figura do Jeca, do caipira. Em relação à escola, o ruralismo pedagógico levou a escola a desconsiderar as peculiaridades do campo, suas práticas sociais, sua cultura, seus problemas. No entanto, a partir da década de 1940, a situação se agrava ainda mais, quando mesmo essas ações centradas a partir do ruralismo pedagógico arrefecem-se. Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 223) chamam a atenção para o fato de essa situação coincidir com a reconfiguração do projeto agrícola no Brasil.

É importante registrar que exatamente nesse período, eram implantadas as políticas “modernizadoras” da agricultura. A concentração de terras, o crédito para grandes empreendimentos, a mecanização das práticas agropecuárias e a implantação de todo o pacote associado à chamada “Revolução Verde” ampliavam seus índices na mesma medida em que se configurava o cenário de precariedade física, administrativa e pedagógica das escolas rurais.

Os aspectos acima descritos pelas autoras, como resultado do reordenamento da agricultura no Brasil, expressam o problema da questão agrária no país que, de acordo com Arroyo e Fernandes (1999), reverbera em problemas nas esferas sociais, dentre as quais a educação.

No final da década de 1970, em meio à avaliação de políticas realizadas visando ao desenvolvimento rural, é identificado um número altíssimo de analfabetos, o que passou a mobilizar ações visando reduzir esses índices, voltando-se a atenção para a formação docente no meio rural (Molina & Antunes-Rocha, 2014). Consoante às autoras, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, passaram a exigir

formação docente, concurso, criação de planos de carreira, além de responsabilizar os municípios pela educação infantil e o ensino fundamental na cidade e no campo. Essas mudanças tiveram como consequência o fechamento de escolas no meio rural, a nucleação escolar e a inserção do transporte no deslocamento de estudantes do campo, o que afetou diretamente as escolas multisseriadas.

Arroyo, Caldart e Molina (2004, s/p) denunciam o silenciamento desses povos mesmo no processo de redemocratização da sociedade brasileira, quando “nem o movimento pedagógico progressista nem o movimento docente politizado e as políticas sociais mais incluídas chegaram a incluir o povo do campo como sujeito de direitos na luta pela educação como direito de todos”.

É na luta pela terra que os movimentos sociais do campo incluem a escolarização como pauta reivindicatória, entendendo-a como um direito social e humano fundamental. O objetivo não é somente o acesso, mas, igualmente, a permanência com qualidade, que propicie a esses sujeitos aprender, apropriar-se dos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos socialmente produzidos e acumulados, possibilitando a adoção de uma postura crítica frente à realidade.

Como consequência dessa mobilização, e para evidenciar a Educação do Campo (EdoC) como movimento educativo, é criado o movimento pela educação do campo no final da década de 1990. As intensas discussões geram avanços no processo de constituição, abrangendo desde um arcabouço jurídico específico que regulamenta o movimento até a construção de um referencial teórico-metodológico que visa à transformação das práticas pedagógicas em escolas do/no campo.

Ainda no final da década de 1990, o movimento alcança as primeiras conquistas com a criação de programas de educação relacionados à reforma agrária. Mas é na primeira década do século XXI que as conquistas se concretizam em políticas de Estado e contribuem com a contraposição à lógica do capital, representada pelo agronegócio, por meio da EdoC (Taffarel & Santos Júnior, 2016).

Contudo, em meio à correlação de forças entre progressistas e representantes do agronegócio, que têm a educação como campo de disputa, no âmbito da formação docente continuada, foi criado, no final da década de 1990, o Programa Escola Ativa, destinado aos professores de classes multisseriadas. O programa era fundamentado numa perspectiva liberal de educação de caráter escolanovista, não atendendo aos anseios dos movimentos sociais do

campo por uma educação que se colocasse em contraposição ao projeto do agronegócio (Taffarel & Santos Júnior, 2016).

Dessa forma, a partir da mobilização dos movimentos sociais na luta por políticas públicas que atendessem aos seus referenciais de formação, é criado o Programa Escola da Terra (PET). Este tinha o objetivo de desenvolver um projeto estruturado na direção da formação humana em classes multisseriadas. Nesse sentido, Taffarel e Santos Júnior (2014, p. 432), citando Caldart (2013) afirmam que “... é necessário no campo brasileiro o alargamento da função social da escola e da superação de currículos pobres, assépticos, sem vida social, cultural, política”. Portanto, conforme os autores, essa compreensão se relaciona com a proposta situada no âmbito da pedagogia histórico-crítica (PHC), configurando-se como

ponto de unidade a superação de currículos ... esvaziados de conhecimentos. Esta unidade localiza-se em torno do reconhecimento da função social da escola, de garantir o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, sem o que não nos tornamos seres humanos. (Taffarel & Santos Júnior, 2016, p. 432).

Nesse mesmo horizonte do reconhecimento da constituição de projetos formativos na EdoC na direção da formação humana, a partir da inter-relação entre a garantia de acesso ao conhecimento historicamente produzido, articulados com a prática social do campo, sua cultura, propomos o PET no âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

O PET no Piauí: percurso e primeiros resultados

No campo de disputa entre os anseios dos movimentos sociais do campo e os interesses econômicos do agronegócio, a instituição de uma política pública de Educação do Campo é fundamental para garantir às populações camponesas o direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada. Caldart (2015, p. 2) alerta que ter como foco prioritário (não exclusivo) a luta por políticas de escolarização formal se deve à “histórica negação desse acesso aos trabalhadores e pela importância que a escola tem na construção do seu projeto educativo, especialmente na sua tarefa específica em relação ao conhecimento”.

A criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), em 2013, através da Portaria nº 86 do Ministério da Educação, foi um passo importante nessa direção, haja vista que esse programa articula diversas ações com o intuito de atender as definições do Decreto nº 7.352/2010, envolvendo formação inicial e continuada de professores, produção e

disponibilização de material didático específico, acesso e recuperação de infraestrutura de escolas. No parágrafo único, do artigo 1º, da referida portaria, está definido que

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

Sem desconsiderar que o texto legal é um ganho importante para a materialização da EdoC, na medida em que coloca a educação básica e superior como direito dos povos camponeses e responsabiliza pela implementação da política de educação do campo os diversos entes federados, é preciso reconhecer a sua insuficiência em garantir a efetivação do que determina. Um dos aspectos que, muitas vezes, impede essa garantia é a ausência de financiamento público que assegure as condições necessárias.

O Pronacampo, nesse sentido, define como seu objetivo apoiar técnica e financeiramente os estados, Distrito Federal e municípios para a implementação da política de educação do campo, voltando suas ações para promover o acesso e a permanência na escola, a aprendizagem e a valorização do universo cultural das populações do campo. Essas ações estão estruturadas em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica.

O Programa Escola da Terra (PET) é uma das ações do Pronacampo, situada dentro do eixo Gestão e Práticas Pedagógicas, e tem como objetivo promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, dirigindo sua atuação às classes multisseriadas que atendem estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

As classes multisseriadas, dentro de uma hegemonia escolar que privilegia a seriação, têm sido negligenciadas em suas necessidades específicas. Assim, o PET configura-se como uma iniciativa importante, que se contrapõe, como diz Arroyo (2010), ao modelo disciplinar e segmentado, buscando atender à dinâmica formadora que se dá no campo, que é rica, tensa e complexa.

O PET, ao estabelecer parcerias entre os três entes federados e instituições formadoras, possibilita um alcance maior às escolas do/no campo, e contribui de forma mais efetiva para um processo formativo consistente e situado dentro das diversas realidades. Contudo, para a transformação da situação precária que assola as classes multisseriadas, é preciso considerar

que outros aspectos também são fundamentais, como, por exemplo, as condições estruturais das escolas em termos de espaço físico, recursos humanos e materiais, currículo específico, acompanhamento pedagógico.

Dentre essas parcerias, a articulação entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade, no contexto específico, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), é um processo que permite uma formação teórico-prática sólida dos professores cursistas, na medida em que a UFPI acumula experiências exitosas tanto em relação à formação inicial e continuada de professores, de um modo geral, quanto em relação à formação voltada para o campo, a partir da implementação de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) em quatro campi, o que lhe possibilita uma relação estreita e cotidiana com as comunidades e populações camponesas.

Considerando que a EdoC ainda é um paradigma em construção, gestado, inicialmente, no final da década de 1990, e que se contrapõe ao modelo hegemônico de educação, tem exigido dos profissionais que nela atuam o conhecimento dos fundamentos específicos que a sustentam, num diálogo com a formação e as experiências que esses profissionais já possuem, visando à construção de um modelo de educação que dialogue com as especificidades desse território e com os povos que nele habitam. Por isso, considera uma abordagem concebida a partir do campo e para o campo. De acordo com Caldart (2015, p. 1),

É importante notar que embora seja um fenômeno recente na história brasileira, o acúmulo de luta e construção da Educação do Campo já precisa ser considerado para pensar a realidade educacional do campo, em particular da educação pública, principalmente quando se quer entender esta realidade desde o ponto de vista dos próprios trabalhadores do campo e suas organizações.

Nesse sentido, a proposta curricular da escola do campo deve necessariamente vincular-se aos processos sociais vividos, em um sentido de transformação social. Muito embora a escola do campo mantenha os traços universais que toda educação deve apresentar, esta é uma condição fundamental para que ela possa contribuir, a partir das especificidades da vida rural, para a superação da alienação dos sistemas educativos em relação às intensas transformações sociais que ocorrem no meio rural atualmente (Molina & Sá, 2011).

Dessa forma, é importante assegurar que a especificidade do contexto de atuação do professor seja valorizada e considerada nos processos formativos, resultando em transformações na prática docente. Assim, é crucial que as ações formativas ponham em movimento nas escolas do/no campo a materialização dos princípios e práticas da Educação do Campo, de modo que outra visão seja inaugurada em relação a essas escolas,

compreendendo-se que a precariedade que as constitui historicamente é resultado da falta de investimentos por parte do poder público, por isso, conforme Caldart (2015), a EdoC tem assumido a contradição de disputar as políticas junto ao Estado.

No Piauí, o Programa Escola da Terra está em sua segunda edição, promovendo a formação continuada de professores, em nível de aperfeiçoamento, com projeto cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREXC), vinculado à LEdoC do Centro de Ciências da Educação. Desde a sua concepção, no âmbito da UFPI, optou-se por problematizar a prática pedagógica nas classes multisseriadas, visando ao seu aprimoramento a partir dos referenciais teórico-metodológicos da EdoC.

Nessa perspectiva, a formação se voltou para a organização do trabalho pedagógico nessas classes, discutindo-se planejamento, avaliação e currículo, além de se abordar as diferentes áreas do conhecimento: Alfabetização; Matemática; Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Um aspecto importante do PET é a autonomia que tem a equipe pedagógica da universidade para definir a forma e o conteúdo da formação a partir da realidade local. Assim, o material de estudo é produzido, considerando as necessidades formativas do contexto, constatadas em pesquisas científicas.

Com a coordenação e o apoio financeiro do MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), e em parceria com a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC/PI) e secretarias de educação de seis municípios piauienses (Altos, Alto Longá, José de Freitas, Miguel Alves, Monsenhor Gil e União) localizados no Território Entre Rios, foi implementada a primeira edição do Programa Escola da Terra no estado, no período 2017/2018. O objetivo era aperfeiçoar a prática docente de 200 professores que atuam em classes multisseriadas em escolas do campo. Desses, 174 concluíram o Curso. As avaliações do programa executado revelam importantes contribuições da formação continuada para o aprimoramento de tais práticas e para a materialização de princípios da EdoC.

A proposta articuladora das ações formativas na primeira edição foi a construção de um Calendário Sociocultural pelos cursistas de cada município participante, contemplando “a problematização e estudo de temas fundamentais ligados à vida no campo, através dos quais se ensina/ aprende os conteúdos escolares, de forma contextualizada e interdisciplinar” (Melo & Melo, 2020, p. 44). A organização curricular por meio do Calendário Sociocultural considera as especificidades do contexto camponês sem minimizar o papel da escola de se ocupar do ensino.

Melo e Melo (2020, p. 56), citando Goitía (2012) orientam que “o processo de construção do Calendário Sociocultural inclui pesquisa etnográfica com o objetivo de conhecer em profundidade a comunidade na qual a escola está inserida, de compreender os processos que ocorrem na vida cotidiana social, produtiva e cultural”. Nessa proposta de organização curricular, as diferentes áreas do conhecimento vão se articulando em torno dos temas definidos coletivamente.

De acordo com Munarim e Locks (2012, p. 91), “se o campo tem sua identidade enquanto espaço, nele vivem sujeitos sociais com diferentes identidades culturais, e para a educação do campo torna-se um imperativo seu reconhecimento e seu tratamento político-pedagógico”. Por isso, acredita-se numa organização curricular que se vincule diretamente à realidade camponesa específica dos sujeitos a quem a escola se destina.

Porém, avaliando a proposta de construção do Calendário Sociocultural pelos cursistas de cada município, a equipe formadora da UFPI considerou que a carga horária do PET é insuficiente para a sua implementação, que exige um diálogo constante com os gestores da educação municipal, um maior aprofundamento sobre currículo e sobre as especificidades da EdoC, bem como um acompanhamento contínuo e sistemático nas escolas para problematização e aprimoramento do processo de desenvolvimento do Calendário Sociocultural. Por isso, ratifica-se a necessidade de que a ação formativa Escola da Terra seja implementada pelos municípios em articulação com outras ações públicas de melhoramento da educação formal que se desenvolve nas escolas do/no campo.

Dessa forma, há possibilidades de se “superar o estágio de mero programa desarticulado”, como recomendam Taffarel e Santos Júnior (2014, p. 445), cabendo aos “entes federados assumirem de fato as responsabilidades na implementação e consolidação de uma política que garanta a todos uma educação pública, gratuita e de qualidade no campo, com um padrão qualitativo elevado” (Taffarel & Santos Júnior, 2014, p. 445).

Nesse sentido, é papel das universidades propor as devidas alterações no desenvolvimento dos programas de formação, a partir de um amplo processo de avaliação, de modo que as responsabilidades que lhes cabem sejam adequadamente assumidas. Nesse sentido, dialoga-se novamente com Taffarel e Santos Júnior (2014, p. 445), ao sugerirem que as alterações no PET considerem

as diferentes experiências e avaliações dos executores de programas anteriores e, principalmente, a alteração da base teórica que fundamenta o programa, na perspectiva de uma fundamentação materialista histórica e dialética da educação, uma fundamentação

teórica de base marxista, uma fundamentação, como expressa o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em sua Carta de Criação.

Dessa forma, na segunda edição do PET no Piauí, projetada em 2020 e desenvolvida em 2021, manteve-se o conteúdo da formação, mas optou-se por modificar a forma de organização, e assumir, fundamentalmente, a pedagogia histórico-crítica como referencial teórico-metodológico, prezando pelo seu aprofundamento teórico e aplicação prática, de modo que contribua para a promoção de uma prática pedagógica nas escolas do campo que se dê na direção da formação humana, conforme propõe o paradigma educativo da EdoC.

Na segunda edição, com a extinção da Secadi no MEC, assumiu a coordenação nacional do PET a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp). Manteve-se a parceria com a Seduc, e foi realizado levantamento de dados sobre os territórios piauienses que apresentavam, na época, quantidades consideráveis de escolas localizadas no meio rural e, conseqüentemente, de classes multisseriadas. Os resultados evidenciaram que o Território dos Cocais era o que apresentava grande demanda de formação no viés abordado pelo Programa Escola da Terra, com 276 escolas rurais, localizadas em treze municípios, conforme o Censo Escolar de 2018.

Em contato com os municípios, nove deles fizeram a adesão ao programa: Barras, Batalha, Esperantina, Joaquim Pires, Luzilândia, Madeiro, Morro do Chapéu, Nossa Senhora dos Remédios, São João do Arraial. Inicialmente, foram oferecidas 120 vagas, ao todo, mas devido a diversas dificuldades enfrentadas no decorrer do processo, acabaram por ser inseridos no Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada (Sisfor), do MEC, 151 professores, concluindo a formação 121 cursistas.

O projeto inicial era de uma formação presencial, como na primeira edição, com encontros mensais realizados no município-polo de Esperantina, em três turmas de 40 professores cursistas, cada uma. Todavia, o Seminário de Abertura e os quatro primeiros encontros de formação tiveram que ser realizados no formato remoto, por meio da plataforma Google Meet. Com a situação sanitária um pouco mais favorável, e a partir da solicitação de tutores e cursistas, realizou-se o encontro formativo do último módulo de forma presencial, obedecendo-se aos protocolos de biossegurança da UFPI. Porém, mantendo, também, a possibilidade de participação virtual.

Como se pode constatar, os desafios da pandemia impuseram a necessidade de mudança na forma de condução da formação, inclusive, atrasou em vários meses o início do processo formativo, o que desmobilizou muitos sujeitos. Além disso, a mudança de gestores municipais

a partir do pleito eleitoral de 2020 mudou consideravelmente o cenário político, gerando finalização de contratos de professores que já estavam vinculados ao programa, inserção de novos professores, fechamento de escolas multisseriadas, dentre outros problemas.

Um aspecto positivo do atraso na iniciação do programa foi a formação continuada específica promovida pela UFPI aos tutores, com encontros virtuais realizados quinzenalmente. Nessa formação, discutiu-se temáticas fundamentais para que esses sujeitos pudessem acompanhar e orientar de forma mais consistente os professores cursistas, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Conteúdo da formação de tutores do PET (2021).

ENCONTRO	TEMÁTICA
1º	Apresentação do Programa Escola da Terra e da equipe
2º	Educação do Campo: aspectos históricos e legais
3º	Educação do Campo: matrizes pedagógicas e prática educativa
4º	Educação do Campo e classes multisseriadas
5º	Pedagogia Histórico-Crítica

Fonte: autores (2021).

Converge-se com Taffarel e Santos Júnior (2014, p. 448), quando estes asseveram que: “Construir com responsabilidade política e ideológica as propostas para a Educação do Campo é nossa tarefa educativa. Intervir com consistente base teórica junto a crianças e jovens é nossa responsabilidade”. Por isso, considerando a posição que os tutores ocupam no PET, por serem aqueles que estarão no acompanhamento sistemático e *in loco* dos professores cursistas em suas práticas, precisam apropriar-se dos conhecimentos teórico-metodológicos e legais que dão sustentação ao projeto educativo que se busca implementar.

Contraditoriamente, a Educação do Campo, como política pública específica, com seu ordenamento jurídico, projetos e ações, e como modalidade de ensino que possui um referencial teórico-prático particular para o norteamento das práticas pedagógicas de escolas do campo, ainda não se faz presente na realidade desses municípios.

Nesse contexto, aumentam as responsabilidades daqueles que militam em favor da EdoC, no sentido de dar visibilidade ao movimento educativo, tecer argumentações, problematizar as contradições, abrir canais de diálogo com diferentes sujeitos e organizações. É como avaliam Munarim e Locks (2012, p. 84):

a educação do campo, tanto do ponto de vista conceptual quanto do ponto de vista das principais ações conquistadas no interior do Estado brasileiro, resulta da construção histórica

da sociedade civil organizada no campo, que pressiona o Estado e a própria escola diretamente, cujos professores, em regra, são tão refratários às inovações propostas por esses movimentos quanto refratárias são as estruturas governamentais.

Dessa forma, ao delinear as discussões no âmbito da EdoC, tutores e professores cursistas espantam-se por conseguirem desvelar aspectos importantes de suas próprias realidades que, até então, lhes passavam despercebidos, como a necessidade de manutenção das escolas no campo para que seja assegurado o direito de diversos povos à educação. Em relação à organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, muitos encantam-se ao perceberem que a hegemonia da seriação tinha silenciado as possibilidades de criação de novas práticas centradas nos níveis de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A PHC é uma das ferramentas que contribui para o repensar da função social da escola na contemporaneidade e das concepções de educação que movem as práticas docentes nessa instituição educativa, numa perspectiva de formação humana, de transformação da prática social.

A articulação da PHC e educação no campo na prática educativa na direção da formação humana no PET

Conforme destacou-se anteriormente, na segunda edição do PET na UFPI, a equipe do programa incluiu, articulado aos princípios da Educação do Campo (EdoC) presentes na fundamentação da primeira edição, elementos da pedagogia histórico-crítica (PHC). Concordando com Taffarel e Santos Júnior (2016), enfatiza-se que tanto a EdoC, quanto a PHC se contrapõem ao empobrecimento dos currículos presentes na educação escolar ofertada à população camponesa. Contudo, as aproximações não se encerram nesse aspecto, pois os momentos contidos no método dessa pedagogia possibilitam articular a realidade do campo e sua prática social aos conteúdos escolares.

Antes de se discorrer a respeito dos momentos do método da PHC nos quais ocorre a confluência do trabalho com o patrimônio da humanidade expresso nos conteúdos de ensino com a realidade do campo, é importante evidenciar um aspecto fundamental para o desenvolvimento do PET, que é o fato das formações continuadas oferecidas aos docentes que atuam em escolas multisseriadas trabalharem essa articulação a partir da organização do ensino nessas instituições.

Ao investir em processos formativos nas escolas multisseriadas, reconhece-se sua existência e necessidades. Concorda-se com Taffarel e Santos Júnior (2016) a despeito dos limites presentes nessas escolas e da necessidade de sua superação, contudo, não é possível

ignorar sua existência, é necessário envidar esforços para a melhoria da qualidade do seu ensino.

Nas condições de configuração do território rural brasileiro e na subsunção do ordenamento da oferta de serviços públicos à lógica do capital, em muitas situações, a escola multisseriada é a única possibilidade de oferta de educação a essa população. Outro aspecto que justifica os esforços em relação à formação continuada para docentes dessas escolas é a alternativa apresentada para sua existência a partir da lógica vigente – seu fechamento, implementando a nucleação e o transporte escolar – aprofundando ainda mais a precarização e os problemas de acesso à educação pública para as pessoas residentes no campo.

Em relação à necessidade de investir na formação docente para escolas multisseriadas, Martins e Marsiglia (2014) asseveram que, mesmo não defendendo o modelo multisseriado, não se pode relacionar as dificuldades e os resultados encontrados nessas escolas à sua forma de organização, que se baseia na junção de discentes de idades e anos distintos em uma mesma turma. Conforme as autoras, se o sucesso ou insucesso tivesse relação com classes mais homogêneas em idade e nível de desenvolvimento ou pelo fato de o docente ter menos trabalho por ter que efetivar apenas um plano de ensino, os resultados das escolas organizadas em séries deveriam ser bem melhores, o que não ocorre na realidade. Ampliando a reflexão para outros aspectos comuns à educação pública, que abririam possibilidades para mudanças, como condições estruturais relacionadas a salários, as autoras mudam o foco das ações.

Por ora, procuramos deslocar o eixo de análise acerca da qualidade do trabalho pedagógico, da variável multisseriação para a variável qualidade da formação docente. Não nos pairam dúvidas de que apenas ela, em sua solidez teórico-metodológica e técnica instrumentalizará o professor para o enfrentamento dos desafios que se interpõem em seu trabalho, que, mesmo não sendo os mesmos, se fazem presentes nas diversas formas de organização das nossas salas de aula. Dentre esses desafios, destacamos o planejamento dos conteúdos de ensino e a grupalização dos alunos potencializadora da aprendizagem. (Martins & Marsiglia, 2014, p. 182).

No PET, em âmbito da UFPI, desde a produção do material até os processos formativos desenvolvidos nos encontros remotos e presenciais, esse foi um aspecto bastante discutido com os cursistas: a necessidade de se planejar pensando nos níveis distintos dos discentes e na forma de abordagem do conteúdo. Nessa direção, já no primeiro módulo de formação, buscou-se evidenciar essa preocupação:

ao considerar a tríade conteúdo-forma-destinatário no planejamento, reconhece-se a importância de analisar diferentes formas, a depender do conteúdo e do indivíduo. Um conteúdo, ao atravessar todo o processo formativo, faz com que haja uma preocupação para

além da etapa do processo formal de ensino que se encontra o discente, mas a continuidade desse processo que deve se complexificar continuamente. Nas classes multisseriadas, esse entendimento é fundamental na organização do trabalho pedagógico. O docente, ao planejar esse trabalho educativo, deve levar em consideração os diferentes estágios do desenvolvimento dos alunos e, assim, planejar diferentes estratégias. (Bonfim, 2021, p. 30).

No excerto acima, produzido a partir da relação conteúdo-forma-destinatário desenvolvida por Galvão, Lavoura e Martins (2019), fica expressa a preocupação em se planejar a partir de conteúdos que possam contemplar os diversos níveis, algo fundamental na escola multisseriada. Ao se ter esse cuidado, preocupa-se com o destinatário e, ao mesmo tempo, com a forma de se trabalhar esse conteúdo. Nessa compreensão, essas três dimensões de articular o planejamento formam uma unidade, pois não há como desvincular uma dimensão da outra nos processos educativos.

Contudo, ao se planejar, no momento de elaboração do plano, é preciso pensar: Como efetivar essa prática educativa? Quais conteúdos abordar? Como articular esse conteúdo à realidade do campo e dos discentes sujeitos do processo formativo? Essas questões podem ser respondidas a partir dos momentos previstos no método contido na PHC.

O método dialético adotado pela PHC contrapõe-se às pedagogias hegemônicas, porque tem a prática social como ponto de partida, enquanto na pedagogia tradicional é o preparo dos discentes e na pedagogia nova, os discentes assumindo a iniciativa pela atividade (Saviani, 2016). Contudo, adverte o filósofo paulista que para partir da prática social é necessário o conhecimento da realidade global pelo docente, compreendida como as relações sociais de produção e a cultura, nas quais estão inseridos, escola do campo, comunidade, docentes e discentes. Portanto, é nessa prática social, sobre a qual os discentes detêm um conhecimento sincrético ou caótico e que o professor precisa conhecer em seus elementos de síntese inicial, que se dá o ponto de partida para os processos educativos, o primeiro momento do método.

Por se tratar de uma perspectiva dialética, os momentos presentes no método não podem ser vistos como passos, etapas isoladas. Isso significa, segundo Saviani (2016), que pelo fato de a prática social ser o ponto de partida, não se sai dela para fazer a problematização (segundo momento), depois a instrumentação (terceiro momento) com o conteúdo para encaminhar o problema identificado, para só depois atingir a elevação da consciência com a catarse (quarto momento), compreendendo a prática social (quinto momento) sob uma outra perspectiva.

Nesse sentido, ao analisar a realidade do campo no Brasil, tomando a terra como aspecto fulcral, evidenciando as contradições presentes nas relações sociais de produção da

existência dos indivíduos, constituídas na sociabilidade do capital, Saviani (2016, p. 34) demonstra como ocorre essa inter-relação dos momentos da PHC.

Nos países periféricos e especificamente no Brasil prevaleceu a grande propriedade agravando o problema agrário caracterizado pela grande concentração da propriedade da terra; pelo uso predatório da terra e dos recursos naturais de modo geral; pela secundarização da produção de alimentos reservando-se as melhores terras para a monocultura de exportação, o que vem resultando no agravamento da fome que assola dezenas de milhões de brasileiros; pela migração forçada que obriga grande número de camponeses a se mudar para as cidades ou regiões distantes; pela produção de bens e insumos agroindustriais de iniciativa de empresas multinacionais, lançando mão de sementes transgênicas e fazendo largo uso de agrotóxicos que poluem o meio ambiente e envenenam os alimentos. (Saviani, 2016, p. 34).

No excerto acima, o autor, ao analisar a prática social no campo, evidencia em meio às contradições presentes, a questão agrária, caracterizando-a como causa de várias problemáticas. É importante ressaltar que a questão agrária é o ponto nodal para o surgimento dos movimentos sociais do campo e sua luta pela terra. Outro aspecto importante de destacar é a incidência da questão agrária em vários problemas sociais, dentre os quais, o tipo de educação tradicionalmente proporcionado às pessoas do campo, ou mesmo o descaso com essa formação, como já se discorreu a partir de Molina e Antunes-Rocha (2014).

Logo, a prática social atravessada por essas contradições presentes na questão agrária é comum a discentes, docentes, escola e comunidade. Mesmo professores que residem na zona urbana e só trabalham em escolas do meio rural são impactados diretamente por essas questões: alimentos contaminados por agrotóxicos; elevação dos preços de produtos agrícolas gerados pelo uso da terra para a produção de *comodities* na monocultura e pela criação de gado para a exportação, esvaziamento do campo e, conseqüentemente, ampliação do fechamento de escolas pela falta de trabalho, de apoio à pequena agricultura, de terra para cultivar. Por conseguinte, como a prática social envolve todos, não se sai dela para só depois problematizá-la.

Uma vez que se parte da prática social, seguem-se, de acordo com Saviani (2016), os momentos do método denominados de internos – problematização, instrumentação, catarse. No que diz respeito à problematização, esta difere-se da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, por não ser apenas a apresentação de um conteúdo novo, como a primeira ou um problema que se impõe como um obstáculo para a aprendizagem dos alunos, como na segunda. Na PHC é um problema coletivo, presente na prática social, como demonstrado na questão agrária já citada.

Outro aspecto importante destacado por Saviani (2016) é que, dependendo da problemática a ser trabalhada, pode-se seguir para os demais momentos ou pode-se ampliar as discussões. O autor cita o caso da problemática da alfabetização e a questão da necessidade do domínio da tecnologia da leitura e da escrita para se inserir no mundo atual. Já é um consenso a necessidade de empregar esforços nessa tarefa, assim, deve-se seguir para os demais momentos. Contudo, em casos mais complexos como na abordagem da problemática das sementes transgênicas e dos agrotóxicos, o momento da problematização amplia-se, oportunidade em que fica explícita a inter-relação dos momentos do método a partir do movimento dialético, como expõe o autor:

ao se desenvolver a discussão relativamente à problematização da adoção ou não de sementes transgênicas, será necessária a apreensão do conceito e do significado desse tipo de sementes, para se detectarem os problemas implicados em sua adoção. Portanto, já estaria se dando a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento do problema das sementes transgênicas detectado na prática social, o que significa que já se encontrava em andamento o terceiro passo do método. E nesse processo unitário de problematização-instrumentação criam-se as condições para emergir o momento catártico em que a estrutura do significado teórico e prático da adoção de sementes transgênicas é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano. (Saviani, 2016, p. 37-38).

A partir da análise dos momentos contidos no método e ancorados nos exemplos trazidos por Saviani (2016), pode-se inferir possíveis respostas às questões anteriormente levantadas acerca do conteúdo (o que ensinar), da forma de se trabalhar esse conteúdo (como ensinar) e da sua relação com a realidade na qual está inserida a escola multisseriada.

Em relação à última questão, quando a PHC tem como ponto de partida a prática social (primeiro momento) na quais docentes, discentes, escola e comunidade estão inseridos, está se realizando a contextualização da prática educativa com a realidade dos discentes, no caso de escolas multisseriadas, com o campo, não eliminando a relação do local com aspectos mais gerais, ou seja, a dialética singular-particular-geral. Em relação ao conteúdo, esse é definido a partir da problematização (segundo momento) dessa prática social, quando é determinado, a partir da análise dessa prática social, o que precisa ser equacionado e que conhecimentos/conteúdos (terceiro momento) são necessários para conhecer melhor o problema e solucioná-lo.

Nesse movimento dos momentos da PHC estão presentes os elementos da tríade conteúdo-forma-destinatário, que deve ser considerada no planejamento da prática educativa. Ao se partir da prática social na qual se inserem os sujeitos do processo educativo, buscando

abordar suas problemáticas e, nesse processo, elevando sua consciência na direção de atuação nessa prática social visando sua transformação, está-se abordando essa tríade. Isso ocorre pelo fato de que o método (forma) escolhido para o ensino dos indivíduos (destinatário) está imbricado com sua realidade, com seus problemas e com os instrumentos (conteúdo) que abrem possibilidades de solução dessa problemática. Portanto, ao utilizar o método contido na PHC, busca-se, também, definir uma forma de trabalhar a formação docente e a prática educativa em classes multisseriadas, forma esta articulada ao destinatário e ao conteúdo desse processo formativo.

Na formação desenvolvida no PET, no âmbito da UFPI, busca-se, a partir do material elaborado, trabalhar com os cursistas atividades nas quais estejam presentes tanto a articulação dos momentos previstos no método dialético da PHC como a consideração da tríade conteúdo-forma-destinatário. Dados os limites deste texto, socializam-se apenas alguns elementos contidos no módulo de Ciências Humanas (Módulo IV do curso).

Dentro da perspectiva de se trabalhar com conteúdos relacionados à prática social na qual está inserida a escola multisseriada, assim como as problemáticas nela envolvidas, ao tratar da disciplina de Geografia, após leituras, pesquisas e discussões com o grupo de formadoras, optou-se por dar destaque aos seguintes conteúdos: espaço, lugar e paisagem, trabalhados de forma inter-relacionada. “Isso significa que, embora estabeleçam distinções em relação à escala, não podem ser compreendidos de forma dicotômica. Ao falarmos de espaço na Geografia, estamos abordando também aspectos do lugar e da paisagem” (Bonfim, 2021, p. 37).

Ao definir o trabalho com esses conteúdos, conforme o autor acima citado, não se pretende substituir de forma total os conteúdos da disciplina de Geografia, busca-se no trabalho realizado nas escolas multisseriadas, articular a realidade dos discentes, conectando-a com a totalidade, estabelecendo relações entre aparência e essência, local e mais ampla, a partir dessa realidade.

Essa inter-relação é importante no momento de utilizar esses conteúdos como instrumentos para compreensão da realidade, podendo, assim, nela intervir na direção de sua transformação. No módulo, buscou-se fundamentar como esses conceitos poderiam colaborar na formação docente tendo em vista a perspectiva de proporcionar nas escolas multisseriadas uma prática educativa que levasse à compreensão da realidade para além da aparência, identificando as relações que a constituem, como esclarece Portugal e Sousa (2016, p. 54), citados por Bonfim (2021, p. 37): “...a configuração da paisagem rural é consequência das

múltiplas expressões da questão social, resultantes dos diversos usos do espaço e das condições físico-naturais”.

Isso ocorre porque na *paisagem* expressam-se as relações sociais humanas na produção da sua existência, exigindo a compreensão da paisagem, de sua leitura, para entender os efeitos das ações humanas. O que implica, por sua vez, compreender as relações com o *espaço*, como resultado da organização humana, abrangendo tanto aspectos naturais como a relação dos indivíduos com esses elementos num processo de interdeterminação. Este último, realiza-se por meio de experiências socioespaciais vivenciadas e vão constituindo a memória coletiva do *lugar* no qual os indivíduos habitam (Bonfim, 2021).

Na formação, ao trabalhar com os conceitos geográficos acima mencionados, definiu-se como ponto de partida a categoria lugar. Essa opção justifica-se, conforme Bonfim (2021), por permitir que os discentes reconheçam que fazem parte de uma determinada sociedade, de um grupo, com formas específicas de produção de sua existência, de cultura. A partir do trabalho educativo com o lugar, colabora-se para que os discentes percebam que são os indivíduos em sociedade, na produção de sua existência, que formam esses espaços, influenciando nas paisagens. Essa compreensão colabora para se perceberem como sujeitos históricos no mundo e com o mundo.

No trabalho com o conceito de lugar, é necessário, ainda, definir que aspectos abordar para fugir dos tradicionais esquemas em que o lugar é estudado de forma separada dos conceitos de espaço e paisagem. Outro aspecto importante, ao se partir do estudo do município no trabalho com a categoria lugar, de acordo com Bonfim (2021, p. 40), é o fato de oportunizar o estudo de

idades pequenas, que tenham população residente nas áreas urbana e rural, que estabelecem, entre si, forte integração, o que vai ao encontro dos princípios da Educação do Campo, ao não estabelecer dicotomia entre campo e cidade. Ao contrário, esses espaços são compreendidos como distintos, mas complementares. Esse estudo pode possibilitar suprir as carências de livros didáticos que valorizam o urbano, sobrepondo a cidade ao município, impedindo, assim, uma relação da escola com a vida dos alunos do campo.

No processo formativo desenvolvido a partir do módulo de ciências humanas, mais especificamente com os conceitos de geografia, o planejamento de uma sequência didática utilizando a categoria lugar a partir de conhecimentos cartográficos foi realizado como uma das atividades. Conforme Holanda e Azevedo (2018, p. 139) citado por Bonfim (2021, p. 37-38),

Historicamente, a necessidade de marcar os lugares e deixar sinais que permitissem ao ser humano voltar, bem como estabelecer relação entre o lugar e a experiência vivida ali e traçar caminhos para diferentes lugares dá origem à necessidade de elaborar mapas e outras representações cartográficas. O lugar, portanto, relaciona-se à própria configuração histórica da Geografia como prática social, como necessidade humana.

Dessa forma, assim como os demais conceitos, a cartografia surge das necessidades humanas constituídas a partir das relações sociais de produção da sua existência, desde as primeiras formações humanas. Nesse sentido, assim como no trabalho com os demais conceitos de outras áreas das ciências humanas e naturais, ou outras formas de conhecimento, é importante, ao se trabalhar a cartografia, demonstrar como esta se articula aos processos da existência concreta dos indivíduos em sociedade. Ao se fazer esse movimento, vincula-se a cartografia ao lugar, à paisagem e ao espaço, elementos fundamentais para uma melhor compreensão da prática social.

No PET/UFPI, em relação à articulação da realidade das escolas multisseriadas com os princípios da EdoC, no estudo dos conteúdos relacionados à disciplina de Geografia, foram trazidos, ainda, elementos para se pensar essa inter-relação a partir da realidade comum aos municípios envolvidos nessa segunda edição do programa.

No Território dos Cocais, onde estão localizados os municípios que integram o Programa Escola da Terra nesta segunda edição, um recurso natural que vale a pena ser investigado, tendo em vista seu potencial para a organização socioespacial de diversas comunidades, é o coco babaçu. As potencialidades dessa palmeira, que permite o desenvolvimento de diversas atividades econômicas, têm afetado diretamente as formas de reprodução social e cultural das famílias agroextrativistas, com destaque para a organização sociopolítica das mulheres, por meio das Associações de Quebradeiras de Coco, que reivindicam, entre outras questões, o direito ao acesso livre aos babaçuais. (Bonfim, 2021, p. 41).

A relação da produção da existência dos indivíduos a partir das formas como se organizam é um rico elemento para a prática educativa na Educação do Campo. Esse aspecto foi também abordado de forma interdisciplinar no conteúdo de história, a partir do estudo das expressões culturais relacionadas ao extrativismo e à formação da população com a forte presença dos quilombos. Isso é apenas um dos muitos exemplos de trabalhos interdisciplinares que foram desenvolvidos na formação dos professores cursistas, que os limites da escrita deste texto não permitem detalhar.

Considerações finais

O objetivo deste artigo é relatar práticas educativas desenvolvidas na segunda edição do Programa Escola da Terra (PET) na direção da formação humana. Dados os limites desse

tipo de trabalho, buscou-se analisar, de forma mais específica, o trabalho desenvolvido a partir dos conteúdos presentes no Módulo IV – Ciências Humanas: História e Geografia. Nesse sentido, intentou-se evidenciar, a partir do exemplo de conteúdos da Geografia (espaço, lugar e paisagem), a articulação entre princípios da EdoC e da PHC na direção da formação humana.

O método dialético contido na PHC possibilita, já que parte da prática social e de sua problematização, refletir sobre como desenvolver a prática educativa, articulando a realidade dos sujeitos, os modos de produção de sua existência e sua cultura com os conteúdos presentes nos componentes curriculares. É a apropriação do conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade no decurso do seu desenvolvimento histórico que permite às pessoas elevarem sua consciência, desenvolvendo-se enquanto indivíduos contemporâneos do seu tempo, capazes de compreenderem de forma crítica sua realidade, buscando transformá-la na direção da formação humana em suas máximas potencialidades.

As discussões e atividades realizadas pelos cursistas durante a formação no programa, assim como os relatos de experiências produzidos e apresentados no “Seminário de Encerramento”, possibilitam concluir que houve uma apropriação dos conhecimentos, dos conceitos científicos propostos. Isso culminou na compreensão da realidade do campo e da profissão docente em classes multisseriadas para além da aparência, em suas múltiplas determinações. Tal processo remete a um processo formativo na direção de uma formação humana no PET, reverberada também na educação dos discentes de classes multisseriadas.

Portanto, este trabalho é a expressão das possibilidades de desenvolvimento do trabalho educativo em classes multisseriadas a partir de uma maior atenção aos processos formativos dos docentes que atuam nessa realidade. O estudo também deixa explícita a importância da fundamentação das práticas formativas em um referencial contra-hegemônico de educação do campo, na direção de uma compreensão crítica que tenha como horizonte uma proposta educativa articulada à defesa da superação dessa sociabilidade. Espera-se que a experiência aqui socializada possa colaborar com o conjunto de práticas contra-hegemônicas construídas no âmbito da Educação do Campo.

Apesar da formação ter-se realizado em quase sua totalidade de forma remota, os resultados animam toda a equipe a se envolver no próximo desafio, já em andamento, que é a oferta da especialização em “Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas do/no Campo”. São esses desafios que mobilizam o coletivo de formadores a continuar lançando um

olhar ao mesmo tempo realista, mas esperançoso, guiando nossas ações pelo “pessimismo da razão, com o otimismo da vontade” (Gramsci, 1999).

Referências

- Arroyo, M. (2010). *Prefácio: Escola – Terra de Direito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.) (2004). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes.
- Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *Por uma educação básica do campo: memória*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.
- Bonfim, L. J. S. (Org.). *Programa Escola da Terra: Módulo IV: Ciências Humanas – História e Geografia*. Teresina: Edufpi, 2021.
- Caldart, R. S. (2015). *Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Ymw1dQ>
- Carvalho, M. V. C., Marques, E. S. A., & Teixeira, C. S. M. (2020). Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. In Carvalho, M. V. C., Marques, E. S. A., & Araújo, F. A. M. (Orgs.). *Educação e formação humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise* (pp. 23-51). Teresina: Edufpi. <https://doi.org/10.29327/521046>
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>
- Cruz, P., & Monteiro, L. (Orgs.). (2020). *Anuário da educação brasileira*. São Paulo: Moderna. Recuperado de: [Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br) (todospelaeducacao.org.br)
- Galvão, A. C., Lavoura, T. N., & Martins, L. M. (2019). *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Gramsci, A. (1999). *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2020). *Brasil no Pisa 2018*. Brasília: INEP. Recuperado de: [Relatorio PISA 2018 2020 Lilian 27102020.indd](https://inep.gov.br/relatorio-pisa-2018-2020) (inep.gov.br).
- Martins, L. M., & Marsiglia, A. C. G. (2014). Contribuições gerais para o trabalho em classes multisseriadas. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(1), 176-192. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2725>
- Mascaro, A. L. (2020). *Crise e pandemia*. São Paulo: Boitempo.

Melo, K. R. A., & Melo, R. A. (2020). Organização curricular de escolas do campo: o calendário sociocultural no âmbito do Programa Escola da Terra no Piauí. In Melo, K. R. A., & Bonfim, L. J. S. (Orgs.). *Formação e prática de professores de classes multisseriadas do campo: reflexões a partir do Programa Escola da Terra no Piauí* (pp. 43-68). Teresina: Edufpi.

Molina, M. C., & Antunes-Rocha, M. I. (2014). Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o prona e o procampo. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 220-253. <https://doi.org/10.17058/rea.v22i2.5252>

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2011). Escola do Campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 324-31). Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular.

Munarim, A., & Locks, G. A. (2012). Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. *Olhar de professor*, 15(1), 77-89. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i1.0006>

Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. (2013, 4 de fevereiro). Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Recuperado de: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf.

Saviani, D. (2016). A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In Basso, J. D., Santos Neto, J. L., & Bezerra, M. C. S. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais* (pp. 16-43). São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando.

Taffarel, C. N. Z., & Santos Júnior, C. L. (2016). Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. *Educação & Realidade*, 41(2), 429-452. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653917>

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 28/01/2022
Aprovado em: 06/04/2022
Publicado em: 28/05/2022

Received on January 28th, 2022
Accepted on April 06th, 2022
Published on May, 28th, 2022

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Melo, K. R. A., & Bonfim, L. J. S. (2022). O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e13839. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13839>

ABNT

MELO, K. R. A.; BONFIM, L. J. S. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 7, e13839, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13839>