

POTENCIALIDADE DO INVENTÁRIO DA REALIDADE PARA ESCOLAS DO CAMPO EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA

REALITY INVENTORY'S POTENTIALITY FOR RURAL SCHOOLS IN LAND REFORM AREAS

SACHS, Línlya¹

RESUMO

Este texto apresenta o *inventário da realidade* como uma potencialidade, enquanto *atividade e produto*, para lidar com questões próprias de escolas do campo em áreas de reforma agrária, especialmente no que se refere ao conhecimento dos professores sobre o ambiente, a história e a realidade dos estudantes e das comunidades às quais eles pertencem. Para isso, descrevo o inventário da realidade e as escolas itinerantes do Paraná, onde ele foi proposto. Em um curso realizado com dez professores de duas escolas do campo, localizadas em área de reforma agrária, as falas dos participantes indicaram o desconhecimento da maioria deles – causada, principalmente, pela alta rotatividade de professores nessas escolas – sobre o contexto em que estão inseridos. Desse modo, o inventário seria um meio para uma mudança nesse sentido – tanto durante o processo de construção, quanto após a finalização do inventário.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escolas do Campo. Inventário da Realidade. Escolas Itinerantes do Paraná. Reforma Agrária. Formação de Professores.

ABSTRACT

This paper presents the reality inventory as a potential, as an *activity and product*, to deal with the issues of rural schools in land reform areas, especially about teachers' knowledge of the environment, history and reality of students and the communities to which they belong. For this, I describe the reality inventory and the itinerant schools of *Paraná*, where it was proposed. In a course with ten teachers from two rural schools located in the area of land reform, the speeches of the participants indicated the lack of knowledge of most of them - caused mainly by the high turnover of teachers in these schools - about the context in which they are inserted. In this way, the inventory would be a means for a change in this direction - both during the construction process and after the completion of the inventory.

Keywords: Rural Education. Rural Schools. Reality Inventory. Itinerant Schools. Land Reform. Teacher training.

1 UM EQUÍVOCO

Uma grande dificuldade do processo educacional é que o professor não conhece o ambiente cultural dos estudantes e, portanto, fica difícil reconhecer o que o estudante já sabe e o que é capaz de fazer. Portanto, o professor toma como referência seu próprio ambiente cultural, sua cultura, suas experiências prévias. Esse é um dos maiores equívocos da educação (D'AMBROSIO, 2008, p. 10).

Esse desconhecimento é ainda maior quando há rotatividade de professores nas escolas. É o caso de muitas escolas do campo, em que os professores trabalham por um tempo determinado – seja por conta de haver um contrato temporário de trabalho (prática frequente dos estados e municípios), seja pela dificuldade de acesso dos professores residentes na zona

¹ Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Cornélio Procópio, PR, Brasil. Endereço eletrônico: linlyasachs@yahoo.com.br.

urbana, que precisam se deslocar grandes distâncias para ir à escola e que, quando têm oportunidade, transferem suas aulas para escolas mais próximas de suas casas.

Essa situação é bastante comum há muito tempo. Oriani (2016) relata que, no início do século XX, para contornar o problema da falta de professores nas escolas rurais, o estado de São Paulo instituiu uma regra em que os professores deveriam fazer um “primeiro estágio”, de um ano pelo menos, nessas escolas, para depois poderem ser transferidos para as escolas urbanas.

Em pesquisa mais recente, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2005, fica claro que a rotatividade de professores, causada pela falta de profissionais habilitados e concursados e de um sistema adequado de transporte escolar, ainda era muito forte nas escolas do campo de todo país (INEP, 2007).

Situação parecida acontece nas escolas de áreas de reforma agrária no estado do Paraná – seja em assentamentos ou em acampamentos rurais. Bahniuk et al. (2015) indicam que a rotatividade de professores nas escolas itinerantes do Paraná² é muito alta, sendo que 90% dos professores têm contratos temporários de trabalho.

Diante disso, o equívoco anunciado por D’Ambrosio (2008) é certo. Assim, qualquer abordagem pedagógica em que o professor queira levar em consideração o ambiente, a história e a realidade da escola acarretará em muitas dificuldades a ele.

Em pesquisa realizada por Sachs (no prelo), por exemplo, professores de uma escola do campo, na tentativa de considerar as vivências dos estudantes em atividades matemáticas no 3º ano do Ensino Fundamental, utilizaram o comércio de laranja como disparador de cálculos de multiplicação no enunciado de um problema. Após apresentação e discussão com outros professores, porém, perceberam que, naquele lugar, frutas não são comercializadas, mas produzidas apenas para consumo próprio. Uma professora desse grupo, afirmou após reflexão: “[...] *quando nós começamos essa pesquisa lá, que eu trouxe a atividade da caixa de laranja, eu falei: ‘nossa, mas que falta de... eles não produzem laranja aqui’, então eu falei: ‘meu deus, vamos repensar’*”.

Como evitar esses equívocos? Como proporcionar aos professores, considerando essa rotatividade nas escolas do campo, maior conhecimento sobre o ambiente, a história e a realidade dos estudantes? Apresento, neste texto, o *inventário da realidade* como uma potencialidade para lidar com essas questões. Início, então, com uma descrição do inventário da realidade e do contexto em que ele é proposto (nas escolas itinerantes do Paraná) e, em seguida, a partir de algumas indicações de professores de escolas do campo, discorro sobre a potência do inventário, enquanto atividade e produto. Concluo com algumas ações possíveis e apresento algumas que já estão em desenvolvimento.

2 O INVENTÁRIO DA REALIDADE

O inventário da realidade, de acordo com Hammel, Farias e Sapelli (2015, p. 74), “consiste em [um] diagnóstico etnográfico preciso e detalhado da realidade na qual estão situadas as escolas e

² São escolas localizadas em acampamentos rurais do estado do Paraná, que se organizam para que possam se deslocar caso o acampamento mude sua localização. As contratações de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental são feitas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) em parceria com a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP), e dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio pela SEED-PR.

sua construção”. Ele foi desenvolvido, primeiramente, como parte do processo constitutivo do currículo das escolas itinerantes do Paraná.

As escolas itinerantes do Paraná foram inspiradas na experiência antes realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) do Rio Grande do Sul. No estado do Paraná, elas são também conduzidas pelo MST e têm como objetivo garantir educação para as crianças e os adolescentes que realizam, com seus familiares, ocupações de terra visando a efetivação da reforma agrária. Como, muitas vezes, os acampamentos nessas áreas precisam ser desfeitos e deslocados para outras terras, principalmente devido a intervenções judiciais e violência advinda dos proprietários das terras ocupadas, essas escolas, montadas nos acampamentos, não têm garantia de sua fixação naquele local, tendo que, nesses casos, realizar a itinerância – por isso o nome “escolas itinerantes”.

Em 2003, essas escolas foram consideradas “experiências pedagógicas” e aprovadas para funcionamento regular pelo Conselho Estadual de Educação e pela Secretaria de Estado da Educação. Para fins de organização, foi criada uma escola base, com o propósito de realizar os processos administrativos, como matrículas, transferências, certificação, cuidar da alimentação dos estudantes e distribuir verbas para as escolas itinerantes do estado.

Devido às transformações de acampamentos em assentamentos rurais, com desapropriações de terras, muitas escolas deixam de ser itinerantes e passam a ser escolas regulares – vinculadas aos municípios ou ao estado. Também, com a implantação de novas ocupações, com a criação de novos acampamentos, novas escolas itinerantes surgem. Desse modo, entende-se que as escolas itinerantes são “uma antecipação da escola do assentamento” (MST, 2006, p. 140 apud LEITE, 2014, p. 254).

A partir do ano de 2009, essas escolas passaram a reformular suas propostas pedagógicas, culminando na construção dos Complexos de Estudo³ e na organização a partir dos Ciclos de Formação Humana⁴ (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015). Fez parte dessa transformação a construção de inventários da realidade para a elaboração curricular das escolas itinerantes do Paraná.

Como afirmam Hammel, Farias e Sapelli (2015), quando se tem como pressuposto a importância de conhecer a realidade para formar os sujeitos, “há necessidade de inventariar a realidade e buscar nela os elementos que contribuirão para a construção do conhecimento” (p. 73). Assim, nessa proposta pedagógica, além dos processos cognitivos e dos conteúdos, o vínculo entre realidade e conhecimento é central; por isso, a importância de se conhecer o entorno da escola, a história das pessoas que a constituem, seus ideais e suas lutas.

³ Os Complexos de Estudo são os componentes curriculares das escolas itinerantes do Paraná, inspirados nas Escolas-Comuna, da União Soviética, que buscam unir teoria e prática em situações que fazem parte da realidade daquela comunidade, de forma interdisciplinar.

⁴ Reorganização dos tempos e dos espaços da escola, proposta por Luiz Carlos de Freitas no livro “Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas” e adotada pelas escolas itinerantes do Paraná. “O autor entende que propor ciclos de formação é uma forma de resistência, necessária para alterar a função que a escola realiza e caracteriza a lógica dos ciclos da seguinte forma: redefine-se o papel da avaliação; propõe-se a superar a lógica de exclusão e submissão; identifica-se o tempo contínuo com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano; a aprendizagem é compartilhada por um grupo de educadores e não é mais responsabilidade de um educador individual” (SAPELLI, 2013, p. 213).

No ano de 2010, algumas escolas⁵ tiveram o desafio de construir seus inventários da realidade (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015, p. 74-75):

Para isso, foi estabelecido um roteiro que ajudava na pesquisa, sugerindo questões sobre, dentre outros: agências formativas, religião, cultura local/costumes/lazer/festas, origem das famílias, juventude (atividades, problemas, participações), contradições e problemáticas, trabalho, auto-organização, listas dos educandos, influências externas e relação com a sociedade, pautas e lutas sociais existentes, quem são os estudantes. E também questões internas da própria escola: referências curriculares, metodologias, conteúdos, tempos educativos, levantamento das estruturas físicas e humanas, relações com a comunidade e o projeto pedagógico (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015, p. 75).

Três escolas construíram os inventários antes das demais, que foram socializados com as escolas envolvidas no processo. Assim, todas poderiam compreender o que se esperava e modos de fazer, para, então, construírem seus inventários da realidade, guiadas, ainda, por um roteiro elaborado de maneira coletiva. Cada escola, porém, teve autonomia para decidir sobre como fazer, seguindo assim caminhos diferentes:

Algumas elaboraram questionários, fizeram o registro fotográfico, entrevistaram pessoas. [...] Muitas famílias também responderam questões e participaram, assim como os educadores envolvidos na formação e responsáveis pelo trabalho na escola. [...] Houve as que fizeram visitas às famílias, que registraram imagens por meio de fotografias, fizeram a sistematização e depois estudaram o texto para contribuições dos demais. Houve casos em que se fez uso da semana pedagógica para atualizar o inventário. Houve situações em que o Setor de Educação do acampamento esteve presente na construção e execução dos questionários, e as brigadas⁶ e os educadores ficaram responsáveis pelo levantamento e registro. Em algumas delas, poucas pessoas participaram, dificultando a construção do inventário (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015, p. 75-76).

Os inventários elaborados nesse período e contexto foram realizadas exclusivamente em escolas localizadas em áreas de reforma agrária – em acampamentos ou em assentamentos (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015). Isso não significa que o inventário da realidade faça sentido apenas nessas escolas; porém, a organização coletiva própria dos acampamentos e dos assentamentos permite uma melhor caracterização da realidade. Escolas localizadas em áreas rurais ou urbanas, que recebem estudantes vindos de ambientes variados, distantes das escolas, têm uma dificuldade maior em efetivar a construção do inventário, pois a “realidade” seria delimitada não apenas pelo entorno da escola, mas também pelo entorno das residências desses estudantes; no caso dessas escolas de acampamento ou de assentamento, coincidem o entorno da escola e o entorno das residências dos estudantes⁷.

⁵ Escola Itinerante Zumbi dos Palmares; Escola Itinerante Construtores do Futuro; Escola Itinerante Caminhos do Saber; Escola Itinerante Carlos Marighella; Escola Itinerante Valmir Mota; e Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (MST, 2015 apud HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015, p. 74).

⁶ As brigadas são grupos compostos, geralmente, de 50 famílias, tendo tarefas determinadas.

⁷ Em outras situações, o inventário da realidade também tem sido construído e utilizado, como nas escolas do campo da rede estadual do Ceará, em cursos oferecidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e em cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

No ano de 2016, foi elaborado⁸ um guia metodológico (CALDART et al., 2016) para construção do inventário da realidade pelas escolas do campo. Nele, consta que “o inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade” (p. 1). Esse guia apresenta indicações de quando se deve fazer ou atualizar o inventário, de como fazer o levantamento de informações e de como organizá-las.

O guia propõe uma divisão em sete blocos temáticos. São eles:

- Bloco 1: Recursos Naturais: (re)conhecendo a biodiversidade;
- Bloco 2: Pessoas / famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais;
- Bloco 3: Produção: sistemas produtivos e uso de tecnologias;
- Bloco 4: Formas de trabalho e sua organização;
- Bloco 5: Lutas sociais e formas de inserção e organização política das famílias;
- Bloco 6: Escola: estrutura física, formas de organização do trabalho e aspectos curriculares;
- Bloco 7: O que fazem as crianças e jovens no tempo em que não estão na escola.

E cada um deles apresenta uma lista de questões a serem investigadas. Por exemplo, algumas questões que compõem o Bloco 1: “Quais são os indicadores considerados significativos pelos agricultores para definir que o solo é de boa qualidade? E quais as condições atuais de qualidade do solo deste local? Observa-se, por exemplo, a presença de plantas indicadoras de qualidade do solo? Quais?” (CALDART et al., 2016, p. 6).

Os autores reforçam que apesar de um bloco poder ser mais detalhado que outro, dependendo do contexto de cada escola, todos eles devem apresentar os dados básicos, pois “eles se referem a diferentes dimensões da vida com a qual o trabalho pedagógico da escola precisa ser conectado” (CALDART et al., 2016, p. 3).

Com isso, discuto na sequência sobre a potencialidade do inventário da realidade, em especial em escolas do campo de áreas de reforma agrária, como *atividade* e como *produto*, para lidar com problemas próprios dessas escolas.

3 UMA POTENCIALIDADE

Em 2017, foi desenvolvido o curso de extensão “Educação matemática do campo”⁹, em uma parceria entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e a Secretaria Municipal de Educação do município de Londrina. Participaram dele sete professoras de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, dois coordenadores e um diretor de duas escolas do campo, localizadas em área de reforma agrária.

Um primeiro aspecto destacado por quase todos os participantes é o desconhecimento a respeito do ambiente, da história e da realidade dos estudantes. Deles, apenas uma professora, os dois coordenadores e o diretor eram concursados; todos os outros tinham um contrato temporário de dois anos (iniciado no primeiro semestre de 2017). Mesmo entre os concursados,

⁸ Participaram da elaboração: Roseli Salete Caldart, Ceres Hadich, José Maria Tardin, Diana Daros, Marlene Sapelli, Luiz Carlos de Freitas, Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Nivia Silva e Adalberto Martins.

⁹ O curso foi ministrado por mim, com a participação de uma estudante do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cíntia Aparecida Paião.

apenas uma professora já trabalhava naquela escola nos anos anteriores; os outros foram transferidos de outras escolas para que assumissem os cargos de diretor e coordenadores. No total dos participantes, apenas duas professoras eram residentes no assentamento: a professora concursada e uma professora contratada temporariamente.

Alguns relatos dos participantes mostram a novidade em trabalhar nesse contexto¹⁰.

Uma professora conta como foi sua ida para a escola:

Quando eu vi o concurso da educação do campo, falei ‘acho que é uma coisa bem tranquila. Eu acho que eu quero ir para o campo!’. Eu vim, assim, sem pensar muito. [...] E aí eu cheguei aqui, me deparei com uma realidade tão diferente, no sentido de perceber a necessidade das crianças, principalmente enquanto aprendizado, essa oportunidade que eles têm de vir para a escola e a gente poder aproveitar de uma forma rica esse tempo com eles. E eu estou construindo esse novo saber na minha vida agora. A minha experiência toda é na zona urbana, na rede particular. Tem sido algo novo para mim.

Outra participante diz: “[...] *Para mim, é tudo novo, educação do campo, experiência nova, eu estou, assim, apaixonada...*”. Relatos semelhantes foram feitos pelos demais.

No final do curso, foi realizada uma avaliação escrita com os participantes e alguns deles destacam a novidade de trabalhar nesse contexto e estudar a respeito da temática da educação do campo. Uma coordenadora afirma: “*A minha experiência com a educação do campo iniciou-se em 03/04/2017 [...]. Até o presente momento não tinha conhecimento sobre o assunto*”. Uma professora contratada, ao escrever sobre a importância do curso, relata a falta de conhecimentos anteriores sobre a educação do campo: “*Como professora que vive na zona urbana e que havia trabalhado apenas em escolas urbanas, as leituras indicadas foram imprescindíveis para que eu pudesse compreender melhor o novo contexto ao qual fui inserida*”.

Nos encontros, os participantes não residentes no assentamento – oito dos dez participantes – sempre mostravam desconhecimento a respeito da realidade local. As duas professoras assentadas eram frequentemente questionadas a respeito das dúvidas que surgiam.

Uma delas, por já ter trabalhado como coordenadora da antiga escola itinerante¹¹ e por, também, trabalhar na produção agrícola em seu lote, tinha um papel importante nos encontros, tanto em esclarecer dúvidas, como em confirmar informações trazidas pelos demais participantes. Sobre o assentamento, alguns deles perguntavam, “*Então, assim, são muito bem organizados, né, muito bem. Funciona, Rose? E funciona mesmo, é assim?*”; sobre a escola, “*nós perguntamos para a Rose, até para outras pessoas do assentamento, aos funcionários a questão da merenda*”, sobre a produção no lote, “[*a vassoura*] *com cabo é um preço, não é, Rose? Sem cabo é outro preço*”. Falas que pediam a confirmação da professora eram frequentes. Em um dos encontros, por exemplo, a expressão “*né, Rose?*” foi pronunciada diversas vezes por vários participantes.

A outra professora afirmou algumas vezes que, apesar de ser assentada, não trabalha com a produção e, portanto, não sabia responder a algumas questões que faziam a ela: “[...] *eu entendo bem pouco de produção, moro no sítio lá, mas não entendo nada*”.

¹⁰ Os participantes do curso autorizaram a gravação em áudio dos encontros realizados e a utilização das transcrições de suas falas em pesquisas, mantendo o anonimato (para isso, uso nomes fictícios). Os trechos ditos ou escritos pelos participantes do curso, utilizo a grafia em itálico.

¹¹ Antes de se tornar assentamento, havia, no acampamento, uma escola itinerante, que, posteriormente, se transformou em uma escola municipal e em uma escola estadual.

De todo modo, dúvidas sobre o ambiente, a história ou a realidade dos estudantes surgiam a todo momento – seja na preparação de atividades solicitadas no curso (envolvendo matemática ou não), seja nas conversas sobre a rotina escolar, sobre o assentamento, sobre o histórico local ou sobre os moradores.

Durante o curso – mais especificamente, nos últimos dois meses – foi abordado o inventário da realidade. Após a realização de algumas leituras e discussões a esse respeito, foi apresentado ao grupo o inventário que havia sido desenvolvido até o ano de 2014 na escola – época em que a maioria não estava lá (apenas uma professora participante já trabalhava na escola quando foi construído o inventário) – e, com isso, foi possível analisar o que já estava feito, o que precisava ser atualizado, o que ainda estava por fazer.

Uma participante fala sobre o tempo e o espaço disponibilizados durante o curso para isso:

Eu acho que pensando um pouco na questão de proposta, ele também nos deu um fôlego para sentar também e pensar esses momentos. Nas práticas pedagógicas, estudamos algumas coisas bem pontuais, né? Mas com um tempo maior para sentar e construir propriamente desde o inventário, eu acho que foi um dos únicos momentos que, de fato, a gente conseguiu sentar para pensar isso dentro da proposta, né? Entender isso também. Eu acredito que isso é um ganho que o curso nos trouxe também, né?

Desse modo, argumento pela potencialidade do inventário da realidade nessas escolas – mas que pode se estender a outras escolas localizadas em áreas de reforma agrária, sejam acampamentos ou assentamentos rurais – como *atividade* e como *produto*.

Por um lado, enquanto *atividade*, a construção do inventário *exige* e *possibilita* o envolvimento daqueles que o fazem com toda a comunidade: estudantes das escolas, pais e responsáveis, equipe escolar e demais moradores.

Exige tal envolvimento, pois o inventário aborda temas que desrespeitam a todos esses. De acordo com Caldart et al. (2016), um deles, chamado de “Bloco 2”, trata de “Pessoas / famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais”, com questões referentes às características da comunidade, abrangendo desde informações censitárias (quantidade de moradores, condições de moradia etc.) até detalhes específicos da cultura local (como a existência de grupos culturais, centros de memória, museus e bibliotecas no local). Não é possível construir essas informações sem consultar os moradores do entorno escolar. Há, também, o “Bloco 6”, que aborda “Escola: estrutura física, formas de organização do trabalho e aspectos curriculares”, necessitando, assim, a consulta à comunidade escolar – professores, funcionários e estudantes.

E *possibilita* o envolvimento com a comunidade, pois o inventário da realidade permite maior aproximação entre pessoas que poderiam não ter contato sem essa ação, como, por exemplo, entre professores não pertencentes à comunidade e moradores que não são estudantes ou responsáveis por estudantes da escola.

Esse processo de inventariar é, portanto, um modo de conhecer a realidade local. Quando é feito por pessoas que não fazem parte daquele lugar (como é o caso de professores que se deslocam da zona urbana para ir à escola, e que são substituídos de tempos em tempos), há uma dificuldade inicial, principalmente no que se refere aos contatos e de onde buscar as informações. Porém, poderia ser este um modo de modificar a situação: de desconhecimento total

ou parcial para um conhecimento mais próximo e abrangente por parte daqueles que participam da construção do inventário da realidade. Nesse sentido, afirma Savi (2014, p. 107):

O inventário da realidade serve também para que o educador conheça a realidade, a história do entorno da escola onde atua. Ainda, quando possível, envolver os docentes na realização dos inventários pode constituir-se em um avanço, além de contribuir no processo de formação do educador.

Por outro lado, destaco, também, a potencialidade do inventário da realidade como *produto*. Essa dupla função é indicada por Caldart et al. (2016, p. 1):

O inventário é uma ferramenta de trabalho para materializar sua ligação com a vida e as relações sociais de que é parte. Mas à medida que a escola organiza e disponibiliza as informações levantadas, ela passa a ser uma fonte de dados e de materiais de pesquisa para o conjunto da comunidade e para variados usos.

Os problemas de rotatividade de professores, de currículos (mal) adaptados dos currículos urbanos, do desconhecimento – de estudantes e, principalmente, de professores – a respeito da história da escola e de seu entorno, das lutas envolvidas na ocupação da área e do protagonismo dos sujeitos tão próximos das escolas, mas tão distantes dos currículos podem ser, de alguma forma, enfrentados com o inventário da realidade.

Para isso, é necessário que o que foi produzido seja disponibilizado para futuros professores e funcionários da escola. Nas escolas envolvidas no curso citado, o que havia sido feito do inventário da realidade não estava organizado em um único documento e não era de fácil acesso à equipe escolar. A pessoa que tinha acesso às partes do inventário feitas até 2014 teve dificuldade em encontrá-las, por estarem salvas em diversos computadores. Possivelmente por esse motivo, uma participante do curso pontuou, ao tratar do inventário: *“Gostaria de pontuar a importância de manter a segurança dos dados coletados, documentação em geral para não perdermos as informações e a memória do que vem sendo construído”*.

A socialização do inventário da realidade com os estudantes e com toda a comunidade escolar, com a realização de uma mostra, por exemplo, é um modo de compartilhar as informações e as produções feitas em todo o processo de construção. Utilizar diferentes mídias, como textos escritos, gráficos, tabela, vídeos, áudios, fotografias etc., torna essa apresentação mais diversa, se adequando às diferentes questões e temas do inventário. Apesar de isso dificultar a disponibilização do produto final (vídeos não poderiam estar em um inventário impresso, por exemplo), permite o acesso a mais pessoas (como aquelas não alfabetizadas, que podem assistir a vídeos e analisar fotografias, por exemplo), aumentando as possibilidades de uso do material.

4 CONCLUSÃO E AÇÕES

Como o inventário da realidade, enquanto atividade e produto, é potencial para lidar com os problemas da educação do campo? Apresentei, neste texto, o inventário como possibilidade de proporcionar aos professores principalmente – mas não somente – maior conhecimento sobre o ambiente, a história e a realidade dos estudantes e das comunidades às quais eles pertencem. Um problema importante no contexto das escolas do campo é a permanência temporária de professores, com substituições constantes, e, nesse sentido, o inventário seria um meio para que eles passassem a conhecer melhor o local onde estão inseridos – tanto durante o processo de construção, quanto após a finalização do inventário.

A complexidade da realização do inventário da realidade, percebida pelos participantes do curso ministrado em 2017, culminou em sua continuidade, abrangendo os demais professores das escolas e com duração de um ano exclusivamente para esse trabalho. No ano de 2018, foi desenvolvido, também em parceria entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e a Secretaria Municipal de Educação do município de Londrina, o projeto de extensão “Educação do Campo e a Construção do Inventário da Realidade”.

Foram realizados nove encontros entre os participantes, que eram professores das duas escolas do campo, diretores das duas escolas, outros profissionais das escolas (um pedagogo e uma trabalhadora de serviços gerais) e as ministrantes do curso¹², com o objetivo de construir coletivamente o inventário da realidade, em colaboração com os estudantes e com a comunidade.

Para a organização das atividades, foram seguidos os blocos propostos por Caldart et al. (2016) para construção do inventário, iniciando com o bloco 2 e, depois, abarcando todos os outros. Coletivamente, foram elaboradas estratégias para produção de dados em diversas mídias (relatos, fotografias, questionários, entrevistas etc.) pelos participantes. Nos encontros, eles apresentaram alguns resultados prévios e o grupo pôde sugerir acréscimos e alterações. Por fim, no último encontro, foram apresentados os resultados já refinados e ampliados. Também, houve momentos de estudos teóricos e práticos do que envolve o inventário (como a educação do campo e a proposta pedagógica das escolas itinerantes), principalmente pelo desconhecimento de muitos sobre o tema.

Apesar de não ser foco deste artigo o projeto desenvolvido em 2018, as diversas dificuldades encontradas pelos participantes para realizar a construção do inventário da realidade e as potencialidades por eles indicadas, nos momentos de diálogo, reforçam a potencialidade desse instrumento para superar barreiras encontradas para o trabalho pedagógico em escolas do campo de área de reforma agrária.

Caldart et al. (2016) ainda reforçam a importância de um constante refazer e realimentar o inventário da realidade, visto que a realidade sempre muda:

Um inventário como este proposto não é uma atividade que possa ser feita de uma vez e de uma vez para sempre. *É um processo cumulativo, que deverá ser feito passo a passo.* Por isso é necessário que a escola inclua a realização do inventário em seu planejamento, estabelecendo as tarefas e definindo quem faz o que e em que tempo (CALDART et al., 2016, p. 4, grifos dos autores).

Finalizo este texto com a fala de uma participante, no primeiro encontro do curso realizado em 2017, que ilustra, de forma simbólica, seu desconhecimento inicial a respeito daquela realidade: *“Eli Vive: amei o nome. Porque eu nem sabia que não era bem isso... Eli em hebraico é deus e aí, quando me chamaram para vir, eu falei ‘eu vou nesse lugar, deus vive’. Eli Vive, eu gostei. Mas depois eu descobri que Eli é uma pessoa, né?”*. Ela se referia ao nome do assentamento onde as duas escolas envolvidas no curso estão localizadas, “Eli Vive”, em homenagem a Eli Dale Molle, assentado de Ortigueira, Paraná, que foi assassinado dentro de sua casa por milícias armadas em 2008, como retaliação à ocupação de uma fazenda, por ele liderada (FILIPAK, 2009, p. 246). O ingresso de novos professores em uma escola deveria estar

¹² O curso foi ministrado por mim, com a participação de uma estudante do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Whendelly Lorena Leite Alves.

acompanhado de um processo de engajamento e conscientização da realidade em que ela se insere; o inventário da realidade se mostra como uma potencialidade para isso.

REFERÊNCIAS

- BAHNIUK, Caroline et al. O experimento com os Complexos de Estudo: no coletivo escolar e na formação de professores. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 97-114.
- CALDART, Roseli Salete et al. **Inventário da Realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B19zVxnRAF8XdENLSXZzOWtzVFE/view>. Acesso em 15 de abril de 2018.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. O Programa Etnomatemática: uma síntese. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 10, n. 1, p.7-16, jan./jun. 2008.
- FILIPAK, Alexandra. **"A nossa escola, ela vem do coração"**: política pública de educação do campo nas histórias de vida dos educadores e educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber. 2009. 295 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.
- HAMMEL, Ana Cristina; FARIAS, Maria Isabel; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Complexos de Estudo – do inventário ao Plano de Estudos. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 67-96.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação do campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007
- LEITE, Valter de Jesus. Escola itinerante do MST do Paraná: uma análise sobre a relação trabalho e educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 254-277, jul./dez. 2014.
- ORIANI, Angélica Pall. Notas sobre a atuação docente em escolas no espaço rural (São Paulo, 1917-1947). In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3., 2016, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2016. p. 5295-5306.
- SACHS, Linlya. Multiplicidade de conhecimentos matemáticos na educação do campo. **Alexandria**, Florianópolis, no prelo.
- SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. 2013. 448 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- SAVI, Claudinéia Lucion. **Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná**. 2014. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná Francisco Beltrão, 2014.