



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**HELOÍSA MELO DE ALMEIDA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA  
PREFEITO GERBASE NO DISTRITO DE SALEMA  
MUNICÍPIO DE RIO TINTO - PB**

**João Pessoa - PB**

Dez. 2017

**HELOÍSA MELO DE ALMEIDA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA  
PREFEITO GERBASE NO DISTRITO DE SALEMA  
MUNICÍPIO DE RIO TINTO - PB**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, João Pessoa, como requisito de obtenção do título de Especialista em Educação do Campo.

**Orientador:** Antonio Alberto Pereira

**João Pessoa-PB**

Dez. 2017

A447f Almeida, Heloísa Melo.

A formação de professores da educação do campo na escola  
Prefeito Gerbase no distrito de Salema município de Rio Tinto-PB /  
Heloísa Melo Almeida. – João Pessoa: UFPB, 2017.

61f.

Orientador: Antonio Alberto Pereira  
Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em Educação do  
Campo) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação do campo. 2. Professores - formação. 3. Políticas  
públicas. I. Título.

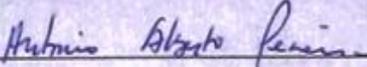
UFPB/CE/BS

CDU: 376.7(043.2)

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA  
PREFEITO GERBASE NO DISTRITO DE SALEMA  
MUNICÍPIO DE RIO TINTO - PB**

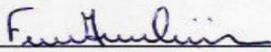
Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação do Campus-I da UFPB, como parte do requisito para a obtenção de título de Especialista em Educação do Campo.

**Banca Examinadora**



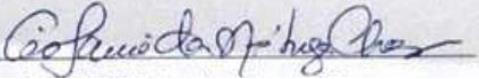
---

**Prof. Dr. Antonio Alberto Pereira**  
Orientador – UFPB/CCAÉ (Campus IV)



---

**Prof. Dr. Francisca Alexandre de Lima**  
Avaliadora – UFPB/CE (Campus I)



---

**Prof. Dr. Gislaine da Nóbrega Chaves**  
Avaliadora – UFPB/ CCAE (Campus IV)

João Pessoa, 18 de dezembro de 2017

Dedico esse trabalho, *in memória* de meu avô materno João Melo, por ter me proporcionado o contato com a vida do campo, e me ensinado valores que carrego comigo por onde eu for. Foram os momentos no antigo Sítio Pau-amarelo (Itambé-PE), hoje apenas um chão coberto por cana-de-açúcar que me fez amar a vida campesina.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus pelo seu infinito amor, dando-me forças para prosseguir com meus objetivos.

A meu orientador Prof. Dr. Antonio Alberto Pereira, pelas orientações na construção do trabalho de pesquisa.

As professoras que constituíram a banca examinadora Prof. Dr<sup>a</sup>. Francisca Alexandre de Lima e Prof. Dr<sup>a</sup>. Gislaine da Nóbrega Chaves;

A todos os professores que ministraram as aulas no Curso de Especialização em Educação do Campo – UFPB.

Ao meu filho Júlio Cezar Melo pela preocupação nos momentos em que escrevia esse trabalho.

Ao meu companheiro Adson de Menezes pelo incentivo nos momentos mais difíceis.

A minha família em especial a minha mãe Lígia, minhas irmãs Shayene e Mariângelys, meus irmãos Diângelys, Allyson e Cristiano, em especial á minha Tia Nilza que mesmo distante sempre me motivam a estudar.

As minhas colegas de classe Valkilene, Patrícia, Ronaldo, Vilma, Beth, José, Lívia, por terem tido compromisso nos trabalhos em equipe, e aqueles que indiretamente ajudaram nesse processo de formação.

Aos amigos e amigas Keytiane, Zezinho, Almir, Josilda, Ronaldo, Vera Lucia e Aparecida pela amizade.

E em especial a minha amiga Carla Heyde pela ajuda na tradução do abstract.

A gestão da Escola Estadual Professor Luiz Aprígio, na pessoa de Alvânia e dona Vera, pela compreensão durante a escrita desse trabalho.

Por fim, as professoras colaboradoras da Escola Prefeito Gerbase que contribuíram para a nossa pesquisa.

*“Vão tirar a minha vida, minha filha, mas a reforma agrária vai ser implantada em nosso país, para que vida do homem do campo melhore, para que eles tenham o direito de criar os seus filhos e não ver morrer de fome e também ter o direito de botar numa escola”*

João Pedro Teixeira

**ALMEIDA, Heloísa Melo. A Formação de professores da Educação do Campo na Escola Prefeito Gerbase no Distrito de Salema município de Rio Tinto – PB.** João Pessoa: 2017. 61folhas. Monografia (Especialização em Educação do Campo) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.

## RESUMO

O presente trabalho monográfico tem como objetivo discutir a compreensão de Educação do Campo, e as políticas de formação de professores na escola do Campo Prefeito Gerbase, localizada no distrito de Salema, município de Rio Tinto – PB. Trata-se de uma região essencialmente camponesa com 70% das escolas situadas na Zona Rural, devastada pelo monocultivo da cana-de-açúcar, degradação do meio ambiente apresentando como principal fonte de renda a agricultura familiar. Como metodologia utilizou a pesquisa de caráter qualitativa, por meio da abordagem exploratória, por meio de entrevista gravada, com questões semiestruturadas e direcionadas á cinco professoras que atuam na referida escola. O referencial teórico está ancorado nos estudos de Caldart (2000; 2002), Molina (2006; 2014), Vighi (2014), Batista (2016); Pereira (2009), e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Os resultados apontam para o desconhecimento das Educadoras do Campo, sobre os fundamentos e as políticas educacionais acerca da Educação do Campo reivindicada pelos movimentos sociais camponeses. Portanto é necessário o investimento em políticas públicas direcionadas às demandas do Campo e fortalecimento de uma formação continuada em Educação do Campo.

Palavra-chave: Educação do Campo, Formação de Professores, Políticas Públicas e Movimentos sociais.

ALMEIDA, Heloísa Melo. **The teacher Training of the Field Education in the Prefeito Gerbase School in the District of Salema, Rio Tinto – PBmunicipality**. João Pessoa: 2017. 61 pages. Monography (Specialization in Field Education) - Education Center, Federal University of Paraíba.

#### ABSTRACT

The present monographic work has the objective to discuss the understanding of the Field Education and the policies of the teacher training at the Prefeito Gerbase field School, located in Salema district, Rio Tinto - PB municipality. It is an essentially peasant region with 70% of the schools located in the Rural Zone, devastated by the sugarcane monoculture, environment degradation, presenting as main source of income family farming. As methodology, the qualitative research was used, through the exploratory approach, through recorded interview, with semi structured questions directed to five teachers who work in the school. The theoretical framework is anchored in the studies of Caldart (2000; 2002), Molina (2006; 2014), Vighi (2014), Batista (2016); Pereira (2009), and the Operational Guidelines for Basic Education in the field. The results point to the ignorance of the field Educators, about the fundamentals and the educational policies about the field Education claimed by the peasant social movements. Therefore, it is necessary the investment in public policies directed to the field demands and the strengthening of a continuing education in field Education.

Keywords: Field Education, Teacher Training, Public Policies and Social Movements.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

- IMAGEM 01- Bandeira usada pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra
- IMAGEM 02 - Mapa do Estado da Paraíba com destaque o município de Rio Tinto/PB
- IMAGEM 03 - Mapa da localização da Escola Municipal Prefeito Gerbase – Rio Tinto/PB

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

- FOTOGRAFIA 01 - Estátua do fundador de Rio Tinto – Frederico João Lundgren
- FOTOGRAFIA 02 - Vista do alto da Fábrica Têxtil de Rio Tinto – PB
- FOTOGRAFIA 03 - Entrada da Sede de Rio Tinto – PB (Campus IV) da Universidade Federal da Paraíba
- FOTOGRAFIA 04 - Distrito de Salema (rua principal) onde está situada a escola Prefeito Gerbase
- FOTOGRAFIA 06 - Cultivo de monoculturas em Salema
- FOTOGRAFIA 07 - Cultivo de monoculturas em Salema
- FOTOGRAFIA 08 - Associação comunitária moradores de Salema
- FOTOGRAFIA 09 - O poço de água do distrito de Salema
- FOTOGRAFIA 10 - Feira Livre de Salema na sexta-feira
- FOTOGRAFIA 11 - Feira Livre de Salema na sexta-feira
- FOTOGRAFIA 12 - Fábrica de produção da Cerâmica Salema
- FOTOGRAFIA 13 - Fachada da Escola Municipal Prefeito Gerbase

## LISTA DE SIGLAS

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

CE - Centro de Educação

PB - Paraíba

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UNICEF - United Nations Children's Funda / Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organizations / Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil

UNB - Universidade de Brasília

GO-Goiás

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância

MEB - Movimento de Educação de Base

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso à Formação Profissional, Técnica e Tecnológica e Emprego

MEC - Ministério da Educação

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

PRONACAMPO-Programa Nacional de Educação do Campo

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

EAD - Educação a Distância

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 14 |
| <b>1. EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b> .....  | 19 |
| 1.1 Educação do Campo e os Movimentos Sociais .....   | 19 |
| 1.2 Da Educação Rural à Educação do Campo .....   | 23 |
| 1.3 Políticas Educacionais para a Educação do Campo .....   | 25 |
| <b>2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....   | 29 |
| 2.1 A formação docente do Professor do Campo .....  | 29 |
| 2.2 Políticas Educacionais de formação do professor do campo .....  | 31 |
| <b>3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO GERBASE NO DISTRITO DE SALEMA, MUNICÍPIO DE RIO TINTO – PB</b> ..... | 35 |
| 3.1 Breve contexto sobre Rio Tinto – PB .....   | 35 |
| 3.2 O cotidiano do Distrito de Salema .....   | 38 |
| 3.3 Caracterizando a Escola Prefeito Gerbase .....  | 43 |
| 3.4 O perfil das professoras da Educação do Campo .....   | 44 |
| 3.5 Compreensão acerca da Educação do Campo e a Formação de professores na escola Prefeito Gerbase .....                          | 46 |
| 3.5.1 Compreensão acerca da Educação do Campo .....   | 46 |
| 3.5.2 A Formação de Professores na Escola Prefeito Gerbase .....  | 51 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 55 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 57 |
| <b>APÊNDICE I-</b>  |    |

## INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é um fenômeno social que surgiu dentro os movimentos sociais do campo, mais precisamente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que reivindicava além da reforma agrária, a transformação da realidade, a garantias de direitos sociais, e uma educação pública de qualidade às crianças, jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos rurais.

Caldart (2012, p. 259) conceitua a Educação do Campo como “um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”.

Atualmente, os estudos e pesquisas que tratam do tema da formação de professores vêm se expandindo nos Programas de Pós-graduação em Educação nas universidades públicas. Sobre essa afirmação Romanowski (2012) destaca dados quantitativos entre os anos de 1987 á 2011:

O estudo quantitativo das pesquisas que tratam da formação de professores nos programas de pós-graduação em educação no Brasil mostra um quadro constante expansão. Fundamenta em dados disponibilizados pelas CAPES no período de 1987 – 2001, a pesquisadora chega a um percentual de 10,1% da produção total em educação, que trata exclusivamente deste campo de estudos (ROMANOWSKI<sup>1</sup>, 2012 *apud* LARROCA; TOZETTO, 2016, p. 170).

Enquanto, os estudos acerca da formação do docente que atua na educação rural, sempre foi pouco explorado nas pesquisas acadêmicas no campo da educação, pois historicamente o professor que atua na educação camponesa, sempre esteve às margens da desvalorização profissional. Vighi (2014) constata em sua pesquisa que:

Em estudos realizados através da pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado em educação, trabalhando com professores oriundos da zona urbana que atuam em escolas do/no campo, o tema formação docente esteve contemplado tendo em vista que eles têm sua bagagem de vida pessoal, formativa e profissional forjada nos moldes culturais urbanos. Dentre os achados revelados pela pesquisa, para este texto, recortamos aspectos referentes às (In) suficiências da formação dos professores que atuam na zona do campo (VIGHI, 2014, p 2)

---

<sup>1</sup> ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. Revista Diálogo Educacional, 12(37), 905-924, 2012.

Ao fazer a leitura de textos, apresentar seminários e participar das discussões em sala de aula, durante o transcorrer do Curso de Especialização em Educação do Campo, como também, os depoimentos de alguns professores que atuam nessa realidade, nos levaram a refletir sobre qual a compreensão dos professores e professoras acerca da Educação do Campo, e as políticas educacionais de formação do educador do campo. Por consequência, muito se debateu sobre a formação dos professores que atuam nas Escolas do Campo, de modo que, a grande maioria desses educadores e educadoras, é mandada para a atuação docente nessas instituições sem ter passado por algum processo de formação específica na graduação ou nas formações continuadas ofertadas pelas secretarias de educação, como desta a pesquisa de Vighi (2014).

Vale ressaltar, que essa afirmação é decorrente do fato que mesmo antes de ser discente do Curso de Especialização em Educação do Campo, já tínhamos um contato breve com escolas que situam em localidades campesinas, por meio de práticas de pesquisa voltadas para a realidade do campo, especificamente com populações indígenas durante a graduação, como também, pela escolha em concursos públicos nas vagas de magistério voltadas as escolas rurais<sup>2</sup> e indígenas, o que se justificou pela escolha em cursar essa especialização.

Ao realizar um breve levantamento de trabalhos publicados sobre a Região do Vale do Mamanguape, onde se situa a realidade a ser pesquisada, foi possível encontrar monografias, artigos e pesquisas voltados para a realidade da Educação do Campo, com temáticas que envolvem práticas pedagógicas e formação docente nos cursos de Matemática e Pedagogia da UFPB Campus IV (Litoral Norte). Por isso, esse trabalho se constitui em mais uma contribuição ao campo de pesquisa em Educação do Campo, que compreende a realidade a ser investigada, como também, na efetivação das políticas para Educação do Campo, e em Cursos de Especialização em Educação do Campo do CE/ UFPB.

Quanto ao perfil das escolas situadas na região citada, é oportuno comentar que segundo os dados do Censo Escolar (2012) 68,6% das instituições de ensino da Educação básica se encontram na Zona Rural, além de que 80% dos estudantes matriculados no Ensino Médio residem em sítios, distritos, assentamentos e comunidades indígenas.

Considerando que, boa parte dos professores (a) que atuam nas Escolas do Campo não passa por nenhum processo de formação específica que os ajude a desenvolver práticas pedagógicas que contribuem com os fundamentos da Educação do Campo, se justifica pela

---

<sup>2</sup> São escolas que se situam territorialmente em áreas consideradas rurais, segundo a legislação brasileira.

falta de compreensão dos princípios e das diretrizes que regem a Educação camponesa, como constatada por esta pesquisa.

Entretanto, mesmo com todas as dificuldades e anseios das escolas camponesas, é oportuno comentar a existência de professores que em suas práticas pedagógicas buscam trabalhar o contexto da realidade campesina, sobretudo, por iniciativa própria ou por alguma formação empírica sobre a vida e o cotidiano das populações campesinas, o que se confirma pela necessidade de uma formação mais significativa dos profissionais que atuam nessas escolas, e que por muito tempo foram esquecidas e silenciadas pelas políticas públicas educacionais.

Para a fundamentação teórica deste trabalho procuramos dialogar com alguns autores como: Caldart (2012), Vighi (2014), Pereira (2009) e Batista (2016) entre outros que trazem discussões em torno dos fundamentos e teorias sobre a Educação do Campo.

O que nos levou à escolha dessa das escolas, local de nossa pesquisa, se deu pela mesma se localizar na comunidade onde residimos há um ano, além de conhecermos um pouco dessa realidade, por ter participado de ações pontuais durante um seminário no ano de 2016, o que nos facilitou o acesso a informações, mesmo que poucas, e às próprias colaboradoras da pesquisa.

O local da pesquisa corresponde à realidade de uma Escola de Educação do Campo situada no município de Rio Tinto – PB (Litoral Norte do Estado) e atende a estudantes da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos no IV e V (Ciclos do Ensino Fundamental). Essa realidade se configura em mais um *lócus* onde o currículo escolar, assim como em muitas outras escolas do campo, não são contempladas em sua plenitude com os fundamentos e as diretrizes que norteiam a Educação do Campo, como pode ser constatado em conversas formais a supervisora da escola, e durante as entrevistas com as professoras colaboradoras.

A partir dessa via, nós procuramos investigar qual a compreensão sobre Educação do Campo e formação docente das professoras que atuam na Escola Municipal Prefeito Gerbase, município de Rio Tinto- PB. Essa problematização suscita a outras indagações: O que as professoras compreendem por Educação do Campo? Essas educadoras já participaram de alguma formação continuada específica aos conceitos da Educação do Campo? Qual o contato delas com a vida camponesa? Essas professoras compreendem a necessidade de uma formação específica para a atuação docente no campo?

A partir da problemática apresentada, o trabalho tem como objetivo geral: discutir a compreensão de Educação do Campo, e as políticas de formação de professores na escola do Campo no município de Rio Tinto-PB. E como objetivos específicos: analisar a compreensão desses professores sobre a Educação do Campo e a política de formação de professores; compreender o envolvimento desses professores com a vida camponesa.

Portanto, refletir sobre a questão da formação de professores que atuam nas Escolas do Campo do Litoral Norte paraibano, é pensar na oferta de formações específicas a esses docentes, e assim possibilitar práticas que atendam a realidade do povo camponês da região do Vale do Maranguape, visto que se caracterizam com sendo agricultores, pescadores e indígenas. Essa formação deve contribuir para torná-los protagonistas de sua história, valorizando seu lugar, e possibilitando a ascensão educacional e pessoal dessas populações tão marginalizadas pela sociedade urbanizada.

O trabalho metodológico realizado na elaboração da pesquisa se deu através do estudo de caso. Fonseca (2002) caracteriza esse procedimento com sendo:

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002<sup>3</sup> apud CÓRDOVA, 2009, p. 39).

Para se chegar aos objetivos propostos desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativa com perguntas abertas as professoras colaboradoras, que se consistiu sobre suas compreensões sobre a Educação do Campo e as políticas de formação de professores que atuam nesses espaços. Sendo assim, a pesquisa de caráter qualitativo busca:

[...] trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21 – 22).

Portanto, trata-se de uma pesquisa voltada às ciências sociais que busca responder questões particulares (MINAYO, 1994). Enquanto, que a abordagem quantitativa se volta à pesquisa por meio de dados estatísticos, deixando de lado os aspectos subjetivos dos fenômenos sociais, que contemplam a presente pesquisa. O que difere a abordagem quantitativa do qualitativo é a natureza de cada pesquisa

---

<sup>3</sup> FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas aprendem dos fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, morfológica e concreta’ a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável e m equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994, p. 22).

Sobre a obtenção dos dados do objetivo a ser investigado, nos utilizamos do método de entrevista não estruturada, que visa sendo segundo Richardson (1999: p. 208) “obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo.

“Por meio de uma conversação guiada com um roteiro de perguntas abertas (*vide* Apêndice A), obtivemos a compreensão das colaboradoras como mais profundidade, que foram utilizadas em uma análise qualitativa”. Desta forma, a partir dos relatos dessas educadoras buscamos compreender quais suas perspectivas em relação à Educação do Campo e as políticas educacionais para a formação docente no contexto da Educação do Campo

# 1. EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

## 1.1 Educação do Campo e os Movimentos Sociais

O direito à Educação é garantido a todos os cidadãos brasileiros, conforme o art. 205 da Constituição Federal de 1988 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), ou seja, coube à escola a responsabilidade de efetivar o direito do sujeito à formação cidadã e sua qualificação para o mercado de trabalho.

Conforme a autora (CALDART<sup>4</sup>, 2004 *apud* BATISTA 2016, p. 1) “A Educação do Campo constitui-se num paradigma de educação que comporta uma teoria e uma pedagogia embasada em princípios filosóficos, sociológicos, políticos e pedagógicos que se ancoram na Educação Popular inspirada em Paulo Freire, nos pensadores da educação socialista e na chamada pedagogia do movimento”. Ou seja, essa concepção de educação compreende as populações do campo, como protagonistas desse processo educacional.

As populações do campo são os sujeitos sociais que se relacionam com a vida camponesa. A partir da compreensão do campo como território social o Decreto 7.352 de 4/11/2010 que Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) caracteriza as populações do campo como sendo “[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados das reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos das florestas, os caboclos, e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2012, p.81).

Ao sabermos quem são as populações do Campo, e o direito a Educação a todos os cidadãos, enquanto dever do estado e da família. Compreendemos a Educação do Campo como um direito e uma política garantido às populações camponesas, e que nasceu da luta dos movimentos sociais do campo, se constitui com sua própria identidade ao garantir ao povo camponês, o acesso a uma educação de qualidade, tendo como “base de sustentação a valorização do campo visando construir políticas públicas que garantam o direito dos povos do campo de trabalhar e estudar no seu território, estabelecendo relações de solidariedade e

---

<sup>4</sup> CALDART, Roseli Salette. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

sustentabilidade nas relações entre a educação, agricultura familiar e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo” (BATISTA, 2016, p.2).

Ao pensar uma educação específica as populações camponesas, é necessário compreender segundo Batista (2016) as determinações históricas do modelo agrário brasileiro, que moldou uma estrutura de classe e de dominação, que teve como base o latifúndio monocultor explorado pela classe política, que dominou e domina grandes extensões de terras produtivas para o monocultivo, contexto que perpetua até os dias de hoje. Segundo a autora “esse modelo social ocasionou desigualdades sociais, exploração, dominação e negou o direito à terra aos trabalhadores do campo, negou direitos sociais e humanos entre eles o direito à Educação” (BATISTA, 2016, p.1).

Esse modelo de sociedade, imposto desde a colonização portuguesa resultou na organização da população moldando uma estrutura de classes, onde os donos de terras eram os detinham o poder, enquanto os trabalhadores escravos, moradores e colonos eram explorados por esses latifundiários, sendo negados direitos básicos como à educação, ou seja, não havia uma preocupação com essas populações, pois os filhos desse latifundiários recebiam educação na Europa, ou seja, o mundo europeu era o centro das atenções da classe dominante. Sobre esse modelo de organização social. Pereira (2009) destaca a opressão vivida pela à cultura camponesa:

A cultura camponesa vem sendo ameaçada, ao logo da história, pela cultura capitalista colonizadoras, escravista, cuja lógica é essencialmente destrutiva da natureza do se humano. A colonização desencadeou todo um processo de desterritorização do campesinato. A pedagogia do opressor, ao longo destes cindo séculos foi sendo nitrogenada se estruturando e criando raízes no coração e na cabeça do povo camponês (PEREIRA, 2009, p. 52).

Essa opressão vivida pelo povo camponês desde a colonização, somadas às mudanças históricas e sociais motivou as populações do campo a lutarem pelo direito a terra, e melhores condições de vida, e principalmente a luta pela reforma agrária. Essas reivindicações geram conflitos entre o homem camponês e o latifundiário, que resultou na organização dos povos camponesinos em diferentes frentes e estratégias de lutas, o que culminou na luta de vários movimentos sociais do Campo, que reivindicou “a terra para viver e trabalhar, conquistas de direitos, contra a escravidão, a exploração, a dominação, pelo direito à vida, direito à participação política, reconhecimento cultural, étnico de gênero” (BATISTA 2016, p. 1).

Com o ressurgimento dos movimentos sociais do campo em 1980 eclode segundo Batista (2016, p.1) “um conjunto de lutas, de organizações e movimentos sociais do campo, questionando a estrutura agrária existente e persistente, as desigualdades e reivindicando reforma agrária e mudanças na sociedade brasileira”. Portanto é nesse cenário político e social do país, que surge o conceito de Educação do Campo, que segundo Pereira (2009) a “Educação do Campo tem suas raízes na Educação Popular desenvolvida nos finais da década de 50 e início da década de 60 do século passado”.

Caldart (2002) compreende a dinâmica do movimento social, como processo de transformação e renovação e transformação do sujeito do campo, em sujeito político.

O movimento social é um espaço onde se desenvolve um processo complexo, dialético de formação de um novo sujeito político sócio-cultural. Transforma trabalhadores desenraizados em uma coletividade em luta no sentido de recuperar raízes, recriar relações e tradições, cultivar valores, inventar símbolos. É o sujeito social que passa a ter a convicção de que sua salvação social está em suas próprias mãos; por isso transforma a luta na garantia da própria existência (CALDART, 2002, p. 156-157).

A partir desta compreensão, a Educação do Campo se torna a principal bandeira de luta dos movimentos sociais camponeses pela reforma agrária, mais especificamente as reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra<sup>5</sup>, que reivindicou em suas pautas o direito primordial à educação de qualidade, a instalação de escolas públicas nos assentamentos e acampamentos rurais, como também a “luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e a sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente” (CALDART, 2009, p. 43).

A Educação do Campo como direito, reivindicado pelo MST é um marco da identidade do homem camponês, que tem sua relação de trabalho e de vida com a terra, ao valoriza suas tradições, costume e saberes típicos do espaço do campo, a luta e os desafios dos movimentos sociais do campo, se efetiva esse modelo de educação para as populações camponesas, como explica Rosa; Bezerra (2014):

O desafio posto pelos movimentos sociais do campo tem sido pensar em uma educação do e no campo, em uma escola do e no campo, que visualize as mudanças sociais e consiga acompanhá-las, ao mesmo tempo em que possibilite a formação de seus agentes e as crianças, jovens e adultos, vinculando o saber universal às experiências de vida dos educandos, para que se tornem sujeitos participativos, dialógicos, humanizados e capazes de estabelecer os alicerces de uma nova ordem social (ROSA; BEZERRA, 2014, p. 5).

---

<sup>5</sup> O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social camponês que surgiu em 1984, no Brasil. O objetivo do MST é realizar a reforma agrária, praticar a produção de alimentos ecológicos e melhorar as condições de vida no campo.

Sobre as reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) Bezerra; Bezerra Neto (2008) explicam que:

O MST tem lutado por uma melhor equalização na distribuição da renda brasileira por meio da reforma agrária, como também tem visto à educação como condição essencial para o acesso à igualdade política e o direito à cidadania considerando necessária uma profunda reforma, tanto no parecer do Estado quanto no mecanismo de acesso à sua estrutura e bens ofertados. Dessa maneira, o MST não reivindica qualquer educação, mas uma educação inclinada para o homem do campo, que lhe permita compreender as causas de suas dificuldades e os mecanismos de dominação usados pelas classes dominantes (BEZERRA; BEZERRA NETO <sup>6</sup>, 2007 *apud* ASSUNÇÃO; BERNADELLI, 2017, p. 303)

O MST por compreende a necessidade de mudança e superação das propostas pedagógicas que são impostas nas escolas no Campo aos filhos de pequenos produtores rurais, promovem em conjunto com entidades internacionais como a UNICEF/UNESCO, em parceria com a Universidade de Brasília (UNB) e CNBB à 1º Conferência Nacional – Por uma Educação Básica do Campo, na cidade de Luziânia – GO entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, e que resultando nos encaminhamos para aprovação de das Políticas Educacionais para a Educação do Campo.

### Imagem 01

#### Bandeira usada pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra<sup>7</sup>



Fonte: <http://www.mst.org.br/nossos-simbolos>

<sup>6</sup> BEZERRA, M. C. S.; BEZERRA NETO, L. Aspectos da educação rural no Brasil, frentes aos desafios educacionais propostos pelo MST. Revista Histedbr on-line.

<sup>7</sup> Cada símbolo e cor têm um significado na mística do MST. A cor **branca** representa a paz, que será conquistada quando houver justiça social; a cor **preta** representa o luto e a homenagem a todos os trabalhadores que tomaram lutando pela nova sociedade; o **facão** representa a ferramenta de trabalho de luta e resistência. Ele ultrapassa o mapa para indicar que o movimento é integracionista; o **mapa do Brasil** representa a luta nacional dos sem-terra e que a reforma agrária deve acontecer em todo o país, e a **cor verde na bandeira**, representa a esperança de vitória de cada latifúndio que conquistam; o **homem e a mulher** representa à trabalhadora e o trabalhador a necessidade de luta por mulheres e homens e pela família inteira; a cor vermelha. Disponível em <<http://www.mst.org.br/nossos-simbolos/>>. Acesso em: 25 nov. 2017

## 1.2 Da Educação Rural à Educação Campo

Na história da formação do povo brasileiro, a ideologia dominante sempre pregou na figura do homem que tem sua relação de vida e trabalho com a terra, características pejorativas, como afirma (PEREIRA, 2009 p. 158) “a ideologia dominante sempre considerou o camponês brasileiro como matuto analfabeto, fraco, atrasado, preguiçoso, ingênuo, incapaz: um Jeca Tatu, que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar a totalidade do sistema social – o mercado”.

Quanto à oferta de educação, o ensino oferecido às populações campestres denominada de educação rural, surgiu nas primeiras décadas do século XX, era um ensino oferecido, pensado e organizado, para atender a ideologia dominante do agronegócio, que prega o esvaziamento do campo, para o cultivo de monoculturas. Para (BAPTISTA<sup>8</sup> *apud* FERNANDES; MOLINA, 2014 p. 4) “a Educação Rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano “apêndice” da educação urbana”, ou seja, esse modelo de educação não considera a realidade do estudante do campo, nunca desenvolve ações que efetive a permanência do homem do campo em seu território, mas surge apenas em uma perspectiva assistencialista, e de controle social das grandes empresas do agronegócio monocultor.

Quando se pensa no contexto estrutural e pedagógico das escolas rurais, no senso comum das pessoas, e dos educadores das cidades, se tem a ideia construída historicamente, como sendo espaço sem uma proposta pedagógica eficiente, com salas pequenas e multiseriadas, constituída por professores desqualificados, despreparados ou desmotivados sem formação específica, que atendem geralmente as primeiras fases da educação básica.

A localização das escolas das zonas campestres em sua quase maioria se situam em locais afastados da área urbana das cidades, e historicamente carrega em sua proposta pedagógica à ideia de “[...] uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos” (FERNANDES; MOLINA, 2004. p.36). Ou seja, esse modelo de educação para as populações do campo, sempre buscou atender ao interesse das classes dominantes do agronegócio<sup>9</sup>, e

---

<sup>8</sup>BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. *Educação Rural: das experiências à política pública*. Brasília: NEAD, 2003

<sup>9</sup>Conforme Martins e Carvalho (2005) *apud* Pereira (2009, p. 62) conceitua o agronegócio Burguês como sendo: O conjunto de empresas capitalista que, direta ou indiretamente, estão relacionadas com os processos de produção, de beneficiamento, de industrialização e de comercialização de produtos e subprodutos de origem agrícola, pecuária, florestal e agroextrativista, e que são comercializadas como maior ou menor grau de beneficiamento predominantes na bolsa de mercadorias e futuros (BM&F). Elas são cotadas em dólares, em função de serem produtos preferenciais para a exportação e cuja cotação de preços é regulada pelo comportamento comercial desses produtos em outras praças no exterior.

voltada para uma ideologia de educação fragmentada, sem contexto com a realidade camponês.

Como proposta de mudança a realidade desse modelo de educação secundária, atrasada do ponto de vista do interesse dos governantes, surge o pensamento de uma educação voltada ao contexto social do povo camponês, e que nasce do descontentamento das populações camponêsas, por meio das reivindicações dos movimentos sociais do campo e da terra.

Assim, os Movimentos Sociais, Pastorais, Sindicatos e outros que abraçaram a causa pelo movimento da educação do campo, iniciaram a luta por uma educação de qualidade para o povo camponês, por uma Educação no e do Campo que se contrapõe ao modelo urbano e tecnocrata de educação, neste contexto, a educação é pensada como prática de liberdade, autonomia, emancipação, conscientização do sujeito camponês.

A educação como cultura e desenvolvimento sustentável, se preocupa com uma proposta pedagógica, de valorização da cultura, do saber popular, ao propor práticas que preserve o meio ambiente, a valorização da agricultura familiar, e assim consiga a manutenção do homem camponês em seu território, ou seja, uma educação pensada a partir dos anseios e do contexto das populações do campo. Esse novo modelo ideológico de educação se contrapõe as ideologias do modelo de ensino fragmentado e precário assumido pelo latifúndio do agronegócio.

Conforme (DUARTE; SANTOS 2015, p.659), “O que hoje nomeamos por Educação no/do Campo tem sua trajetória vinculado aos movimentos sociais” que em julho de 1997 com a participação de educadores e educadoras promoveram o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) realizado na Universidade de Brasília (UNB). Ainda sobre esse encontro, os autores reforçam a importância desse evento, para o movimento de Educação do Campo, enquanto luta desses movimentos sociais:

Este evento sistematizou grande parte dos anseios educacionais dos povos vinculados ao campo, e ao mesmo tempo, divulgou às produtivas experiências educacionais realizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais. Unidas Sem Terra (MST), o qual fora premiado em 1998 pelo fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) por suas práticas educativas de distinção, responsável pela efetivação de uma escola de qualidade no meio rural (DUARTE; SANTOS 2015, p.659).

Ou seja, as propostas que nasceram no I ENERA buscaram romper com o contexto da educação ruralista, que desde década de 1940 “insistia em fixar o homem do campo, a fim de apaziguar a relação ameaçadora que se estabelecia, na época, entre cidade e o campo,

ocasionada pelo êxodo rural<sup>10</sup>” (DUARTE; SANTOS, 2015, p. 660). Como resultado efetivo desse primeiro encontro foi promulgado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da portaria nº 10/1998, pelo então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

As primeiras ações do PRONERA tiveram como foco a alfabetização de adultos e formação de professores em licenciaturas inovadoras, promotoras da pedagogia da Alternância, que garante ao estudante dentro do currículo o tempo na instituição de ensino e o tempo comunidade.

Em 1998 ocorreu a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, no município de Luziânia-Goiás, promovido pela organização e parceria das Nações Unidas (UNICEF), MST, Universidade de Brasília, e a CNBB, e assim possibilitando a continuidade e aos encaminhamentos do I ENERA, além da inclusão das comunidades camponesas, na construção de um projeto de educação pensado para o desenvolvimento social, cultural e econômico das zonas rural, sendo promovido pelas escolas do campo.

### 1.3 Políticas Educacionais para a Educação do Campo

A I Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo no município de Luziânia – GO deu visibilidade e inclusão da Educação do Campo, pois possibilitou à inclusão da Educação do Campo, na pauta das políticas educacionais, ou seja, foram varias conquistas desse movimento, tanto do ponto de vista da sociedade civil, quanto da inclusão dessa proposta de educação na pauta dos governos. Sendo assim, nesse tópico apresentaremos uma breve compreensão acerca da inclusão dessas políticas para à Educação do Campo.

O ponta pé inicial na consolidação das políticas educacionais para a Educação Campo se deu a partir do Parecer CNE 36/2001, que foi publicação pela Resolução CNEB/CEB de 3 de abril de 2002, e instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse documento legal teve como principal objetivo, o de atender as medidas de adequação das escolas, até então rurais, a vida do campo, conforme o art. 28 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBN) “Art. 28. Na oferta de educação básica

---

<sup>10</sup>Êxodo rural é o deslocamento ou migração de trabalhadores rurais que vão em direção aos centros urbanos. No Brasil, esse fenômeno populacional foi causado pelo crescimento da indústria e vida urbana, pois o processo de mecanização do campo tirou vários postos de trabalho. O êxodo rural resulta em diversos problemas, no campo gera a diminuição da população rural no país, escassez de mão-de-obra e automaticamente diminui a produção de alimentos e matéria-prima, dessa forma força a inflação e há aumento no custo de vida. Fonte: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/efeitos-exodo-rural.htm>.

para a população rural, os sistemas de ensino promoveram as adaptações necessárias à sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região especificamente.” (BRASIL, 1996, p. 21).

Sobre a consolidação desse primeiro documento legal para as políticas de Educação do Campo, Batista (2016) destaca a atuação dos movimentos sociais do campo, para efetivação do art.28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN:

Esta referência foi fundamental para que os movimentos sociais cobrassem a necessidade de se implementar uma educação que problematizasse, discutisse as questões da cultura, dos modos de produção e de vida, daqueles que são sujeitos da educação nas escolas do campo, enfatizando a necessidade de um documento legal que definisse como operacionalizar essa proposta de educação (BATISTA, 2016, p. 4).

Ou seja, essa diretriz constitui em seu segundo artigo:

Art. 2. Essas diretrizes, com base na legislação educacional, constituem em um conjunto de princípios e de procedimento que visam adequar o projeto institucional das escolas do Campo, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002).

Essa diretriz teve seu complemento publicado pela Resolução n. 2 de 28 de abril de 2008, dispõe sobre as Diretrizes Complementares, normas e princípios no desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, que efetiva a responsabilidade e a colaboração dos entes federados, para a sua universalização.

Outro marco normativo as políticas educacionais direcionadas a Educação do Campo é o Parecer CNEB/CEB n.º 02 de fevereiro de 2006 que dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância, nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Esse Parecer formaliza a atuação das instituições escolares que se utilizam da prática da Alternância, como a melhor alternativa para o desenvolvimento econômico e social das populações inseridas no campo, como proposta de educação para os Anos Finais do Ensino Fundamental, Médio, e os Técnicos Médios.

A primeira manifestação do modelo de educação por Alternância surgiu na França em 1930, e logo depois se estendeu a outros países europeus. No Brasil essa prática de educação por alternância surgiu em 1969 no estado do Espírito Santo, a partir das iniciativas dos

Movimentos de Educação Promocional do Espírito do Santo (MEEBES), com a orientação de padres Jesuítas.

Com isso foi possível a expansão de Centros familiares e formação por alternância, por alguns estados brasileiros nas cinco regiões do país, o que possibilitou a identificação de oito modelos de organização que utilizando da pedagogia da Alternância. Nessa metodologia o aluno executa um plano de estudo, com semanas alternadas na propriedade rural ou meio profissional, e outro em regime integral ou semi-integral nos Centros de Formação.

Enquanto, as emendas do Decreto nº 7.352/2010 promulga o estatuto das políticas a Educação do Campo, a ampliação e oferta de educação básica e superior às populações do campo, e dispõe sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reconhece na Seção IV no art.35 a Educação Básica do Campo, como uma das modalidades de ensino do sistema nacional de educação:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010).

Vale desta a ampliação e criação de programas para a educação do Campo como destaca:

### **1) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**

Reformulado pelo Decreto nº 7.352/2010 propõe e apóia projetos de educação para o desenvolvimento das áreas da reforma agrária, com a parceria do INCRA e os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais. O público alvo são jovens e adultos dos projetos de assentamentos reconhecidos pelo INCRA. O Programa também capacita educadores para atuarem nos assentamentos da reforma agrária.

### **2) Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Campo (PROJOVEM CAMPO – Saberes da Terra)**

Esse projeto oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos, e que por alguma motivo não concluíram o Ensino Fundamental,

sendo implementado em 2005, e posteriormente passando por algumas reformulações em 2008. Geralmente o curso tem duração de até dois anos, oferecendo ao jovem o tempo de alternância, entre a escola e as práticas agrícolas no tempo em comunidade. O formato do programa é de responsabilidade de cada estado, e de acordo com as características da atividade agrícola local.

### **3) Programa Nacional de Acesso à Formação profissional, Técnica, Tecnológica e Emprego (PRONATEC - CAMPO)**

Esse Programa foi lançado em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, aos jovens que não tinham oportunidade de ter acesso a uma formação técnica, e fomentada pelo Governo Federal. A modalidade PRONATEC Campo foi uma demanda do Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA, em parceria com o MEC, e objetiva promover espaços de qualificação profissional de agricultores e agricultoras, integrando às demais políticas de desenvolvimento rural sustentável e solidário.

### **4) Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)**

Instituído pela portaria nº 86 de 1 de fevereiro de 2013, e consiste em um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas escolas do campo já existentes, como também a formação de professores, entre outros aspectos. Tem como eixos de atuação: Gestão e práticas pedagógicas; Formação de professores; Educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica; Infraestrutura física e tecnológica.

As ações do PRONACAMPO no âmbito da educação do Campo são: PNLD – Campo; PNBE; Mais Educação Campo; Formação inicial e continuada de professores; Escola da terra; EJA Sabres da Terra; Programa de acesso ao ensino e emprego; construção e escolas, inclusão digital; Programa dinheiro direto na escola; luz para todos na escolas; Transporte escolar.

### **5) Programa de Apoio à formação Superior em licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)**

Instituído por iniciativa do Ministério da Educação, objetiva apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, com área de aprofundamento a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental, e ensino médio nas escolas rurais, por meio de estratégias de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta da educação básica e de qualidade nas áreas rurais ou extra-campo. Atualmente estão aderidas a esse programa 32 instituições de

ensino superior, entre Universidades e Institutos que recebem recursos do MEC para promover as formações.

## 2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS

### 2.1 A formação docente do Professor do Campo

A Formação de Professores é um tema que vem sendo debatido desde o surgimento das primeiras escolas normalista instaladas no Brasil, tendência que foi adotada primeiramente pela França, e Itália, e posteriormente, Inglaterra Alemanha e Estados Unidos. Logo após a independência do Brasil, por volta de 1834 o Ato adicionado a Constituição Imperial descentralizar o Ensino, cabendo a responsabilidade a sua oferta as províncias, ou seja, “o ensino elementar ficou sobre a responsabilidade das províncias que, em consequência, também deveria cuidar do preparo dos receptivos professores” (SAVIANI, 2005, p.12).

A expansão do ensino rural no Brasil aconteceu por volta da década de 1940, com o aumento no número de escolas e conseqüentemente o de professores contratados. Por volta de 1960 o governo a partir de políticas de investimento, expande o número de escolas, e que demandou a contratação de mais professores habilitados para tal ofício. Porém as escolas de formação não acompanharam essa demanda, gerando insatisfação e o aumento na contratação de professores leigos, ou seja, para Lopes (2012):

A expansão das escolas demandava a contratação de novos profissionais. As escolas de formação, porém não acompanhavam essa demanda, trazendo resultados insatisfatórios para a educação, aumentando assim, o número de professores leigos. Assim, na Segunda República, o magistério começou a ser desvalorizado devido ao crescimento quantitativo de escolas, sem que houvesse garantia de condições de trabalho (LOPES, 2012*apud* VINGH, 2014, p. 2).

O Movimento desenvolvimentista na década de 1970 trouxe avanço nas políticas educacionais para o campo, com ampliação no número de escolas no sistema de ensino. Com as mudanças feitas pela Lei nº5692/71 o ensino primário de quatro anos passou a ser chamado 1º grau com oitos, dividido em duas fases, além da exigência de no mínimo formação pedagógica para os professores. A partir desse novo contexto de oitos anos, com disciplinas por áreas nos quatro últimos anos finais, as escolas rurais passaram a receber professores oriundos dos centros urbanos, como comenta Vingh (2014) sobre esse processo:

Por esse motivo as escolas rurais, à medida que era implantado o ensino fundamental completo, passaram a receber um contingente de professores oriundos dos centros urbanos, tendo em vista que, em geral, as localidades rurais não

contavam com a presença de profissionais habilitados que pudessem atuar em tais escolas. Como conseqüência alargava-se a lacuna entre os professores formados, em sua maioria oriunda dos centros urbanos, professores rurais e alunos dessas respectivas escolas (VINHG, 2014, p. 5).

Desse modo, quando o professor vem do centro urbano, sem um conhecimento do contexto social e cultura do para atua no ensino camponês, acaba limitando sua prática pedagógica, pois exige do mesmo conhecimento prático dessa localidade, o que torna uma atuação docente desafiadora, pois segundo (VINHG, 2014, p. 7) “essa condição de apresenta desafiadora para os professores, acostumando às marcas culturais do dia-a-dia dos centros urbanos e que não fazem parte do cotidiano rural”.

O contexto apontado por Vingh (2014) demonstra a falta de conteúdos que abordem as práticas e a compreensão do universo campesino, nos cursos de formação de professores, o que resulta segundo a autora “na carência teórico-metodológico para trabalhar com os conhecimentos do campo, faz com que o professor seja lançado bruscamente num meio desconhecido” (VINGH, 2014, p.14). Entretanto, com os avanços nas políticas de formação docente, somadas a procura cada vez mais, da profissão docente entre as populações do campo, como também constatado em nossa pesquisa, que muitos professores que atuam na educação rural, têm em sua essência familiar resquícios das práticas campesinas, ou residem nas zonas rurais.

Sobre a importância do educador do campo, se oriundo dessa realidade, Vingh (2014) afirma ser de suma importância para a prática pedagógica dessas escolas, pois a autora compreende que:

O professor oriundo da zona rural tem o domínio do contexto onde está inserido porque carrega consigo uma gama de conhecimentos da realidade social, cultural, política e econômica que certamente servirá como base para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente e responsável. Para esse é menos complexa a situação de adapte seu ensino para a realidade que cercam seus alunos o que favorece o processo de transposição da cultura local para a sala de aula (VINGH, 2014, p.7).

Entretanto, não defendemos que o professor que atue na educação campesina, e dos movimentos sociais seja exclusivamente oriundo desses espaços, mas compreendemos que esses educadores antes de ser inseridos na realidade campesina, tenham tido uma formação docente inicial ou continuada que abordassem as práticas, e os fundamentos da Educação do Campo, como também, a compreensão desses espaços como lugar de atuação docente e as práticas pedagógicas que contribuem uma formação críticas, reflexiva e emancipatórias do

povo das áreas rurais. Sendo assim, ressaltamos a importância dos movimentos sociais do campo, para efetivação de uma formação docente que contemple essas questões, algo que foi conquistado como política pública a partir da Política Nacional de Educação do Campo, por meio dos Programas PRONERA, PROCAMPO e o PRONACAMPO, onde ambos incentivam a formação inicial e continuada para educadores que desejam ou já atuam em escolas rurais.

## 2.2 Políticas Educacionais de formação do professor do campo

As políticas de formação de educadores para o ensino na Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais do campo e de seus aliados, que desde últimos doze anos vem lutando por uma política que oferecesse uma formação específica aos professores que atuam da educação básica camponesa. Especificamente em 2005 foi criado um grupo de trabalho para se pensar uma política de formação que atendesse a realidade camponesa. Segundo Molina; Hage (2014) ressalta que os elementos presentes na concepção dessas políticas:

Podem contribuir para promover uma formação crítica e transformadora que, ao invés de formar educadores do campo como intelectuais da disseminação da nova pedagogia da hegemonia, formem educadores formuladores e disseminadores da contra-hegemonia, capazes de compreender e promover a necessária articulação das lutas entre as escolas do campo e as lutas para superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista (MOLINA; Hage, 2014, p. 2).

Portanto, os autores enfatizam a necessidade de uma formação para o educador do campo, que contemple aspectos que vá de encontro ao pensamento dominante do capitalismo, ou seja contra a ideia hegemônica do consumismo sem consciência ambiental e social, e que marca a nossa sociedade nos dias atuais.

No Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que destina a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior, as populações camponesas, em regime de colaboração entre os entes federados, em seu artigo 2º apresenta como um de seus princípios “II – o desenvolvimento de políticas de formação profissional da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando as condições concretas da produção e reprodução social da vida do campo” (BRASIL, 2010, p. 1). O artigo 5º do mesmo decreto conforme disposto no Decreto 6.755 de 29 de janeiro de

2009, orienta a oferta desses de formação segue a estabelecida pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação, que desta da seguinte forma:

§1º Poderão se adotadas metodologias de educação à distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo; §2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do Campo, e por meio de atividade de ensino, pesquisa e extensão; §3º As instituições públicas de ensino superior deveram incorporar nos projetos pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

A Política de Educação do Campo homologada pelo Decreto n.7.352 orienta para a necessidade formação dos professores do ensino campesino, por meio de metodologias como de curso de Educação a Distância (EAD) direcionados a esse público específico, e que esse processo pode ser concomitantemente com a atuação profissional, como metodologias adequadas como a alternância. Ou ponto importante a ser destacado no art.º 5 é a inclusão no PPP dos de processo interação com o ensino do campo, em todos os curso de licenciatura, algo que não vem sendo contemplado na grande curricular de vários de formação docente, tanto no âmbito das universidade públicas e particulares.

O Programa de Apoio à Formação em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) é a principal política de formação inicial de educadores para atuarem especificamente com o ensino das escolas rurais, e pautada desde a primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC), em 1998. Para a elaboração dessa política foi feito um Grupo de Trabalho, onde houve debates para a proposta elaborada, que elaborou o modelo de licenciatura em educação do Campo entregue ao Ministério da Educação - MEC

A implementação dessa política se iniciou, com a proposta de quatro cursos de licenciatura em IES convidadas e indicadas pelo movimento social do campo, sendo elas à Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade da Bahia e Universidade Federal de Sergipe. Posteriormente a essa iniciativa, o MEC lançou dois editais 2008 e 2009 para instituições que pudessem ofertar o curso.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo tem como principal clientela as escolas da educação básica do Campo, e prepara educadores para o magistério, gestão de processos educativos escolares e comunitários. Sobre a organização curricular dessa graduação Molina e Hage (2014) comentam que:

A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade), tendo em vista a articulação intrínca entre educação e a realidade específica das populações do Campo. Essa metodologia de oferta intenciona também, evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso de professores em exercício nas escolas do Campo (MOLINA; HAGE, 2014, p. 10).

Ao pensar a organização curricular deste, buscou desenvolver uma prática que abarcasse a realidade do povo camponês, ou seja, o educador vivencia em sua formação o contato com o universo do campo, como também incentivar a permanência do jovem do campo, por meio desses cursos, para atuarem em suas próprias comunidades.

Os componentes curriculares para a matriz proposta se desenvolvam partir de quatro áreas de conhecimento: artes, literatura e Linguagem; Ciências Humanas e Sôcias; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias (MOLINA; HAGE, 2014, p.11). Para Molina e (MOLINA; HAGE, 2014, p, 11) “essa habilitação por área de conhecimento tem como principal objetivo ampliar as possibilidades de oferta de educação básica no campo, especialmente no que diz respeito ao ensino médio, além de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças lógicas de utilização e de produção de conhecimento no campo”.

Em dados atualizados Freitas (2017) apresenta o quantitativo em relação às licenciaturas em Educação do Campo, segundo ele existiam em 2005 aproximadamente 6.053 alunos matriculados, 630 professores, 84 técnicos de nível médio e 42 técnicos em assuntos educacionais, segundo, dados do senso de 2015 do Ministério da Educação. Porém ele enfatiza que o número de alunos sofreu alterações com as novas entradas ocorridas até o primeiro semestre de 2017.

Entretanto, (FREITAS 2017, p.1) evidencia que “para a funcionalidade dos cursos em alternância, são necessárias as seguintes condições infra-estruturais: alojamento, transporte e alimentação, sendo que cerca de 90% dos cursos não possuem alojamento da universidade sendo necessários recursos para esse fim”, No entanto, hoje todos os 42 cursos em funcionamento necessitam de recursos para alimentação e transporte”.

Comprendemos conforme Freitas que:

Diante do quadro apresentado acima, os cursos seguem com o propósito de fortalecimento do diálogo entre as práticas educativas desenvolvidas na escola e as práticas educativas desenvolvidas pela/na comunidade e experiências que buscam essa articulação. Assim a consolidação das licenciaturas, bem como a formação continuada de professores é necessária para garantir que o projeto efetivado pelo

Estado possa ter continuidade e venha auxiliar no objetivo de consolidar um sistema público de educação para as escolas do campo (FREITAS, 2017, p. 1)

Portanto, as políticas de formação de professores para a Educação do Campo é uma realidade que vem sendo aos poucos efetivadas nas políticas e formação para a docência, com a oferta de cursos de licenciatura, e formação continuadas a professores que já atuam ou atuaram em escolas camponesas, por meio o Programa nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que dá apoio técnico e financeiro aos estados e município para a implementação das políticas de Educação do Campo, dentro os quais incentiva a formação continuada desses professores, e que resulta na valorização da educação, e da cultura das populações camponesas.

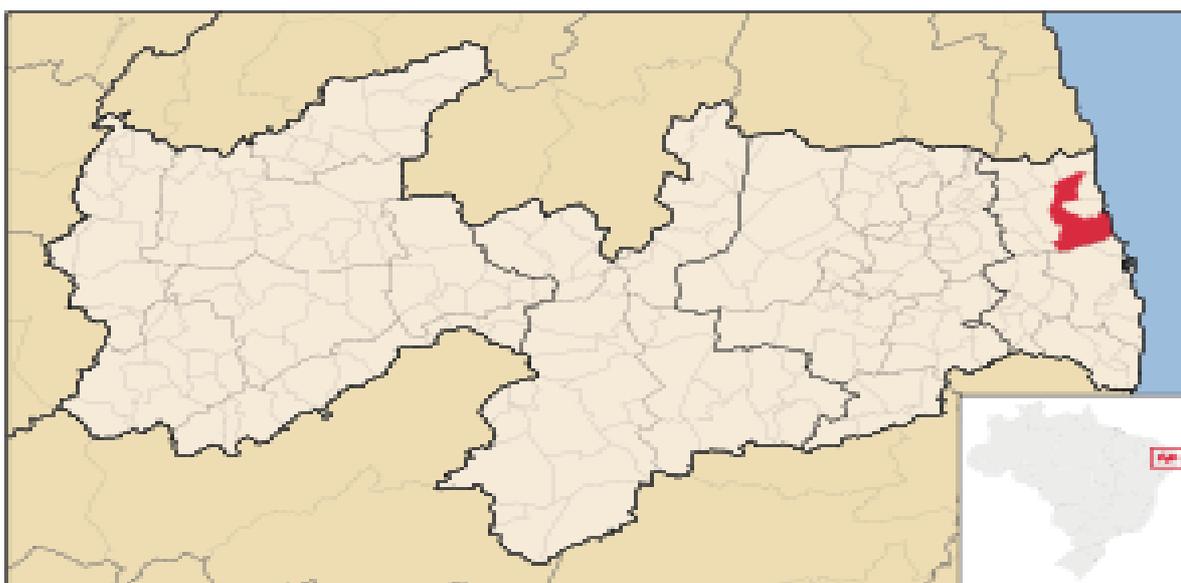
### **3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO GERBASE NO DISTRITO DE SALEMA, MUNICÍPIO DE RIO TINTO - PB**

#### **3.1 Breve contexto sobre o município de Rio Tinto**

A Escola Municipal Prefeito Gerbase está situada no Distrito de Salema, município de Rio Tinto, que se localiza na Mesorregião da Mata Paraibana, e na Mesorregião do Litoral Norte do estado da Paraíba. A 55 km da Capital João Pessoa, Rio Tinto pertence Região Metropolitana de João Pessoa, desde ano 2003 pela Lei Estadual Complementar de nº. 59/2003. O território de Rio Tinto faz limite com municípios de Mamanguape, Marcação, Baía da Traição, Santa Rita, Mataraca, Capim e Lucena.

#### **Imagem 02**

##### **Mapa do Estado da Paraíba com destaque para o município de Rio Tinto**



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio\\_Tinto\\_\(Para%C3%ADba\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Tinto_(Para%C3%ADba))

Segundo dados do IBGE (2017) a estimativa de habitantes em Rio Tinto chega ao número aproximado de 24.154 habitantes, distribuídos em 466 km<sup>2</sup> de área, com densidade demográfica de 49,42 habitantes/Km<sup>2</sup>, distribuídas na Zona Urbana e Rural, como também, três das trinta e seis aldeias indígenas da etnia Potiguara<sup>11</sup>.

<sup>11</sup>A Reserva Indígena Potiguara tem seu território demarcado por 36 aldeias, entre os municípios de Baía da Traição (sede), Marcação e Rio Tinto, que compreender as aldeias de Monte-mô (Vila Regina), Jaraguá XXX.

As terras que hoje compreende a sede do município de Rio Tinto tem sua história marcada pela vinda do Grupo Lundgren<sup>12</sup>, liderado por Frederico Lundgren<sup>13</sup> e seus irmãos, na busca de expandir seus negócios no ramo da tecelagem. Essas terras antes de serem compradas pelos Lundgren pertenciam ao fazendeiro Alberto Albuquerque, que se desfez de 660 km<sup>2</sup> das terras da então Fazenda Preguiça, da qual se encontrava coberta mata nativa típica da Mata Atlântica e habitadas por índios e posseiros.

Sobre esse momento da história de Rio Tinto, Araújo (2008) explica que os serviços para edificar a cidade e a fábrica se iniciaram em 1918, com o desmatamento, as drenagens, e aterros e áreas de manguezal e plantação de centenas de eucaliptos, a instalação de uma olaria para a fabricação de tijolos vermelhos, para a construção dos empreendimentos (chalés), além das casas destinadas aos operários, mais tarde a farmácia, igreja, o grupo escolar, clubes recreativos. Com a edificação dos primeiros empreendimentos, o dia 27 de dezembro de 1924 à fábrica Rio Tinto começou a funcionar na produção têxtil, e conseqüentemente gerou a vinda de europeus (suecos, alemães, ingleses) e das regiões próximas, para ocuparem o posto de trabalho abertos com a vinda da Companhia.

### Foto 01

#### Estatua do fundador de Rio Tinto – Frederico João Lundgren<sup>14</sup>



Fonte: Arquivo pessoal da autora

---

<sup>12</sup> Grupo composto pelos descendentes do sueco naturalizado Hermam Theodor Lundgren, e donos da Cia de tecidos Paulista, fundada em 25 de setembro de 1908 e até hoje em atividade, e da Cia de Tecidos Rio Tinto, que foi inaugurada no dia 27 de dezembro de 1924.

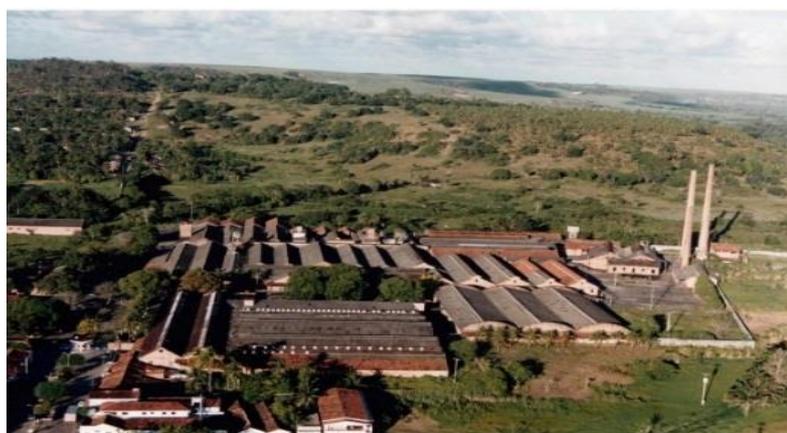
<sup>13</sup>O segundo filho mais velho de Herman Lundgren, e fundador da cidade de Rio Tinto – PB.

<sup>14</sup>Esta estatua está localizada na Praça João Pessoa no Centro do município de Rio Tinto-PB.

Durante a vinda dos Lundgren para as terras houve muitos conflitos entre as populações que aqui já habitavam, e principalmente as comunidades indígenas, que foram as maiores vítimas desse “Progresso”. Há relatos de moradores antigos que contam que muitos indígenas foram queimados vivos, como punição ao não aceitarem as imposições impostas por esse grupo.

### **Foto 02**

#### **Vista do alto da Fábrica Têxtil de Rio Tinto - PB**



Fonte: <http://www.riotinto.pb.gov.br/pontos-turisticos/>

O declínio da Companhia de Rio Tinto culminou com o fim da segunda Guerra Mundial, e a revolta dos operários com os Alemães que estavam na cidade. Com a morte do fundador Federico Lundgren, seu irmão Artur assume o comando da Companhia, somadas as consolidações das Leis trabalhistas, e posteriormente a conquista da vaga de prefeito da cidade por um ex-operário por volta de 1963, resultou no desânimo do grupo, e em seguida o fechamento de vários empreendimentos por toda a cidade. Hoje o grupo vive apenas dos alugueis de 80% das residências locais, além de ser alvo de mobilizações locais com o intuito de reivindicar o direito as casas que moram e pagam aluguel há várias décadas. Por fim, ressaltamos a existência de várias discussões publicadas em pesquisas, livros e registro tanto dos pontos negativos e positivos da instalação dessa companhia para a história de Rio Tinto.

### Foto 03

#### Entrada da Sede de Rio Tinto – PB (Campus IV) da Universidade Federal da Paraíba



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Atualmente uma parte das instalações da antiga fábrica têxtil foi instalada uma das sedes do Campus IV (Litoral Norte) da Universidade Federal da Paraíba, com a oferta de cursos de bacharelado e licenciatura, e de Pós-graduação em nível de mestrado, aos discentes oriundos de várias regiões da Paraíba, e de estados vizinhos como caso do Rio Grande do Norte e de Pernambuco. A vinda do Campus IV da Universidade Federal da Paraíba para a Região no ano de 2006 trouxe benefícios significativos para economia de Rio Tinto e Mamanguape. Com essa vinda houve investimentos de cunho estruturais, ampliação do mercado consumidor aumenta de no número de alugueis de casa, entre outros fatores que contribuem não apenas para os dois municípios a toda Região do Vale do Mamanguape - PB.

Além da história marcada pela instalação da Companhia de Tecidos, o município também possui outros pontos turísticos que conta com mais detalhe a história desse lugar. Vale comenta sobre, o seu litoral que se estende entre a foz Rio Merece até a foz do Rio Mamanguape onde se situa à Área de Proteção Ambiental da Barra do Rio Mamanguape <sup>15</sup>e o Projeto Peixe-boi-marinho.

### 3.2 O cotidiano do Distrito de Salema

O Distrito Rural de Salema (Foto 04) está localizado no município de Rio Tinto - Litoral Norte da Paraíba. Salema, assim conhecida é um dos três distritos que compõem o

---

<sup>15</sup>A APA da Barra do Rio Mamanguape, criada em 1993, está situada no litoral norte paraibano, nos municípios de Rio Tinto, Lucena, Marcação e Baía da Traição. A Unidade de Conservação tem 14.640 hectares de extensão e dentre seus objetivos de criação está à proteção do peixe-boi marinho, do peixe-mero e do cavalo-marinho, que são espécies ameaçadas de extinção, além de preservar os remanescentes de Mata Atlântica da região. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/portal/ultimas-noticias/4-destaques/6883-barra-do-rio-mamanguape-promove-educacao-ambiental>. Acesso em: 22. Nov. 2017.

município rio tintense, e se tornou como tal, pela Lei Estadual de n. 3200 de 22/06/1964. Quanto a sua localização territorial, é considerada o cartão postal de Rio Tinto, estando apenas quatro quilômetros de sua sede, as margens da PB 041, e limite com a comunidade de Engenho Novo, no município de MAMANGUAPE-PB.

#### **Foto 04**

#### **Distrito de Salema (rua principal) onde está situada à escola Prefeito Gerbase**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Sua população é composta por agricultores, trabalhadores rurais, aposentados, funcionários públicos e da Cerâmica Salema. Tem um comércio tímido com alguns estabelecimentos que vendem produtos básicos, restaurantes e bares que oferecem comida caseiras, como macaxeira, galinha de capoeira, feijão verde entre outros.

#### **Fotos 06 e 07 - Cultivo de monoculturas em Salema**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A agricultura familiar é uma prática presente entre as famílias de Salema, que produzem para o consumo próprio ou como fonte de renda. Os cultivos oriundos dessa atividade no distrito de Salema atende as feiras livres do município de Rio Tinto, Mamanguape, Itapororoca, Marcação e Baía da Traição.

Outros produtores saem de suas hortas, para vende hortaliças tanto na feira de Salema, como também na feira de Mamanguape, com carros de mãos percorrem um trecho de mais de 3,5 km para vende seus produtos, sendo esse em muitos casos a único forte de renda para a manutenção das necessidades básicas.

### **Foto 08**

#### **Associação comunitária moradores de Salema**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A Associação Comunitária beneficente dos Moradores de Salema é uma entidade particular situada na parte Central de Salema, e na mesma rua da Escola. Sem fins lucrativos e de registro particular, promove ações de cunho social e cultural, além de incentiva a economia local, com projetos voltadas a valorização do trabalho feito pelas mulheres em situação de vulnerabilidade, com o intuito de empodera-lás, no projeto “Mulheres das águas de Salema” em parceria com uma empresa ramo de departamento.

**Foto 09**

**O poço de água do distrito de Salema**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Salema também é conhecida pela qualidade da água que sai do poço artesiano, e que abastece gratuitamente toda a comunidade. Acharmos válido retratar esse espaço, pois o mesmo se localizada ao lado da escola Prefeito Gerbase, e como também no cotidiano da própria comunidade, diversas pessoas principalmente de Mamanguape, vêm pega água nesse local curiosamente com reservatórios e botijões de água mineral, como presencio diurnamente nos momentos que trafego por esse local.

**Fotos 10 e 11**

**Feira Livre de Salema na sexta-feira**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Toda sexta, os produtores de Salema, disponibilizam para a venda suas produções oriundas da agricultura familiar na Feira livre as margens da PB 041. Além de frutas, verduras e hortaliças, o cliente encontra mandioca, batata-doce, e produtos à base de mandioca, carne

fresca de bovinos e suínos, entre vários produtos. A feira se estende por todo o dia, e atende também as pessoas que estão passando pelo trecho.

### Foto 12

#### Fábrica de produção da Cerâmica Salema <sup>16</sup>



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A Cerâmica Salema é uma empresa do ramo da produção de tijolos de alvenaria, que se destaca na produção de blocos de cerâmicos vermelhos, para o ramo da construção civil. Fundada no ano de 1981, adota uma postura tradicionalmente familiar, se desta como a maior geradora de renda privada de todo o município de Rio Tinto-PB, gerando entorno de noventa e três postos de trabalho, sem conta com os empregos indiretos.

Um das boas parcelas de seus colaboradores residem no próprio Distrito de Salema, uma vez que, acaba sendo mais uma opção de fonte de renda para as famílias, e conseqüentemente a permanência de famílias residindo nesse território.

Por residirmos numa das comunidades do Distrito de Salema, vale destacar o grande potencial econômico e cultural desse território por seus aspectos singulares e a valorização do seu povo, que sempre busca lutar em prol de permanecer em suas raízes, e esse sentimento que estamos compreendendo durante a construção desse trabalho de pesquisa em que a pessoa entrevistada não é vista como um objeto de pesquisa, mas como co-sujeito da investigação (BRANDÃO; STRECK, 2006).

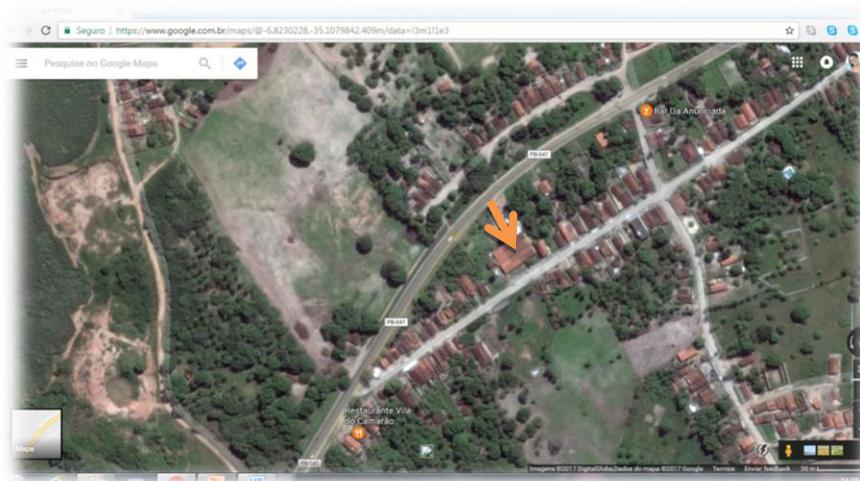
---

<sup>16</sup> Cerâmica situada no distrito de Salema desde ano de 1981, e produz tijolos para empreendimentos da construção civil todo o estado da Paraíba. Grande parte dos seus funcionários são da própria comunidade de Salema.

### 3.3 Caracterizando a Escola Prefeito Gerbase

A Escola Municipal Prefeito Gerbase caracteriza segundo a Secretaria Municipal de Educação e Cultura como escola de educação rural, segundo a legislação que as classificam como rurais as escolas do campo (BRASIL, 2001).

#### **Imagem 02 - Mapa da localização da Escola Municipal Prefeito Gerbase – Rio Tinto/PB**



Fonte: Google maps 01 abr. 2017

A presente escola oferta turmas da Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (4º e 5º ciclos) do Ensino Fundamental Anos finais, com o total de 180 alunos efetivamente matriculados. O IDEB observado em 2015 mostra o valor acima da média 4.0 o que representa um valor acima da média projetada de 3.8.

#### **Foto 13**

#### **Fachada da Escola Municipal Prefeito Gerbase**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Quanto às dependências da escola, a mesma possui seis salas de aula, sala de leitura, cozinha, refeitório, despensa, banheiros adaptados para estudantes com dificuldades de acessibilidade, pátio coberto, almoxarifado, além das salas da direção, dos professores, e da secretaria, como também estacionamento para veículos. Os equipamentos encontrados são impressora, computador e notebook, copiadora, equipamentos de mídia, sala de informática, aparelhos de DVD e TV, equipamento de som.

O número de professores de 35 funcionários, desde uma boa parte reside no próprio distrito. Vale destacar a atuação de outros profissionais na escola, com a parceria de projetos desenvolvidos pelo curso de Pedagogia da UFPB (Campus IV) a exemplo do PIBID – Iniciação a Docência, ao qual pude constatar nos dias em que estive em tempo comunidade.

Nos aspectos que tange a proposta pedagógica da escola, é oportuno comenta que a gestão escolar, não nos disponibilizou o Projeto Político Pedagógico documento, e acreditou que por motivos secundários não nos apresentou o Projeto Político Pedagógico da instituição, em nossas primeiras visitas a escola, durante o tempo comunidade.

Sobre o perfil dos estudantes são em sua maioria moradores das comunidades do seu entorno, filhos ou netos de agricultores, em outros casos à família não vivem diretamente da agricultura, mas cultivam em suas casas à agricultura familiares criação de animais de corte como (bovinos, aves, caprinos e suínos) para o consumo próprio. Esse fato não se contempla apenas na escola prefeito Gerbase, mas em quase todas as escolas do município, haja vista que o grande número de escolas em Rio Tinto está nas áreas rurais, tendo apenas quatro escolas públicas na sede do município.

### 3.4 O perfil das professoras da Educação do Campo

A pesquisa contou com a colaboração de cinco professoras que atuam no turno da manhã, com turmas do pré-escolar e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que um quarto dos educadores e educadoras que atuam na escola. Sobre a escolha, é oportuno comenta que por questões de tempo para a escrita desse trabalho monográfico, não foi possível realizar a pesquisa com professores dos outros turnos, o que caracteriza apenas uma amostra da realidade pesquisada.

Por questões éticas identificaremos as professoras por nomes fictícios, como forma de resguardara identidade das colaboradoras, que de forma voluntaria se puseram a participar de

nossa pesquisa, como contribuição a ações futuras, no que tange a formação docente dessas professoras entrevistadas.

Uma característica em comum a todas as professoras colaboradoras é a formação inicial em Magistério, ou seja, a formação de professores em nível médio durante a juventude, o que de certa forma deu início a atuação docente. Somente posteriormente fizeram cursos de nível superior e pós-graduação, como complemento a formação docente. Todas são do quadro efetivo da escola, sendo duas efetivadas no penúltimo concurso público realizado no ano de 2008. Abaixo está o quadro que caracteriza o perfil das professoras colaboradoras.

| <b>PERFIL DAS PROFESSORAS COLABORADORAS</b> |                                     |                                     |  |  |                                    |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|--|--|------------------------------------|
|   | <b>Margarida</b>                    | <b>Rosa</b>                         | <b>Tereza</b>  | <b>Josefa</b>  | <b>Socorro</b>                     |
| <b>Idade</b>                                | 58 anos                             | 49 anos                             | 53 anos  | 40 anos  | 58 anos                            |
| <b>Tempo de atuação docente</b>             | 25 anos                             | 19 anos                             | 17 anos  | 18 anos  | 31 anos                            |
| <b>Formação</b>                             | Pedagógico Normal<br><br>Pedagogia  | Pedagógico Normal<br><br>Pedagogia  | Pedagógico Normal<br><br>Licenciatura em Ciências Biológicas                           | Pedagógico Normal<br><br>Pedagogia   | Pedagógico Normal<br><br>Pedagogia |
| <b>Pós-graduação</b>                        | Especialização em Língua portuguesa | Especialização em Educação Infantil | Especialização em Ciências Ambientais,<br><br>Cursando Mestrado em Ciência da Educação | Especialização em Metodologia da Língua Portuguesa<br><br>Cursando Mestrado em Ciência da Educação | Especialização em Psicopedagogia   |
| <b>Localidade onde reside</b>               | Mamanguape<br>Área urbana           | Rio Tinto<br>Área rural             | Mamanguape<br>Área urbana  | Mamanguape<br>Área rural   | Mamanguape<br>Área urbana          |
| <b>Turma em que atua</b>                    | Pré-escolar II                      | Pré-escolar I                       | 4º ano – Ensino Fundamental  | 5º Ensino Fundamental  | Maternal                           |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do perfil das professoras

### 3.5 Compreensões acerca da Educação do Campo e a formação de professores na escola Prefeito Gerbase

A pesquisa realizada por Vingh (2014) apontou o descaso da academia quanto ao projeto pedagógico dos cursos de licenciatura, e pós-graduação voltados para o trabalho docente com as populações camponesas. No caso específico da Escola Municipal Prefeito Gerbase, as professoras colaboradoras desconhecem as políticas educacionais e de formação de educadores na perspectiva do fenômeno da Educação do Campo. É fato que, essas educadoras estão inseridas numa realidade educacional, que deveria atender aos fundamentos e diretrizes da Educação do Campo, seja pela localização territorial, ou pela origem familiar dos educandos.

#### 3.5.1 Compreensão acerca da Educação do Campo

Ao analisarmos os relatos das professoras colaboradoras, da Escola Prefeito Gerbase evidenciamos concepções sobre a Educação do Campo ligadas a uma lógica fragmentada, relacionada geralmente ao cultivo de hortas escolares:

Eu já ouvi falar... Mas nunca estudei sobre esse negócio não, mas acho que seja negócio de meio ambiente, de agricultura, de horta (PROFESSORA ROSA, 2017).

Eu já ouvi falar. É exatamente à prefeitura vêm com insumos, sementes, pelo menos lá em Pacaré é assim. Ai traz uma parte de materiais, enxada, pá ciscador de mão regador, é importante pelo menos há na escola (PROFESSORA TEREZA, 2017).

A compreensão das professoras Tereza e Rosa sobre Educação do Campo aponta para o desconhecimento dos fundamentos que norteia o ensino do campo. Logo, elas compreendem que essa educação desenvolve práticas pedagógicas, ligadas ao cultivo de hortas escolares, ou temas ligados ao meio ambiente. Enquanto, as professoras Josefa, Socorro e Margarida por terem mais tempo atuando em escolas rurais compreendem o fenômeno da Educação do Campo partir da realidade do campo:

Eu acho que é uma educação voltada sobre o tipo de aprendizagem, dos cuidados são paralelos, trazer a realidade do campo (PROFESSORA JOSEFA, 2017).

Eu acho que Educação do Campo é esses interiores que tem escolas que tem que trabalhar a realidade deles mesmo. Se trabalhar na agricultura, temos sempre que leva um alimento para da aula, como aqui tem uma cerâmica de tijolo, tem que trabalha na realidade do aluno (PROFESSORA SOCORRO, 2017).

“Educação do Campo é mostra a realidade do dia-a-dia...” (PROFESSORA MARGARIDA, 2017).

De modo geral, as compreensões apontadas pelas professoras demonstram concepções superficiais sobre esse novo modelo de educação desenvolvido pelos movimentos sociais do Campo. Ou seja, essa educação não se limita apenas ao cultivo de hortas, mas a diversidade do campo, em todos os seus aspectos, como instituído no art. 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão no processo de normatização complementar a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 3).

Ou seja, é contemplar as práticas pedagógicas e o currículo escolar, que retrate o contexto social, cultural, econômico, político entre outros aspectos locais desses estudantes, neste estudo de caso, o território do Distrito de Salema caracterizado acima. Práticas pedagógicas realizadas a partir de um projeto político pedagógico construído coletivamente pela escola. Desse modo, corroborando com a fala das professoras Josefa, Socorro e Margarida sobre o trabalho pedagógico partindo da realidade do educando, a autora Vingh (2014) entende que:

Entendemos sobre a necessidade e importância de o educador ter conhecimento teórico-metodológico, além de poder apreender acerca da condição de vida do público que irá atender. Portanto, ter conhecimento teórico e da realidade, seja ela qual for, é fundamental para o bom desempenho profissional da educação, porque o objetivo maior do ensino é alcançar a eficácia da sua ação, ou seja, a aprendizagem de seu aluno (VINGH, 2014, p.14).

Desse modo, nós compreendemos a importância do educador que atua na Educação do Campo ter o conhecimento dos fundamentos, diretrizes e políticas educacionais que regem essa educação diferenciada, e assim conseqüentemente propor conteúdos que abordem além dos aspectos voltados a agricultura familiar, temas ligados a sua própria cultura e identidade do povo camponês, a permanência em seu território, como destaca à professora Tereza:

A agricultura familiar, isso contribui muito para valorizar, e não as pessoas saírem para a cidade, porque de onde vêm os alimentos? Vem da zona rural. Isso é um trabalho rico, à agricultura familiar, ser desenvolvida aqui nessa escola em Salema. E essas frutas, agente passa ver banana, acerola, tudo vem daqui, que as pessoas não queiram sair para a zona urbana deixando as riquezas daqui, pois é necessário para a sobrevivência e para a própria alimentação do ser humano (PROFESSORA TEREZA, 2017).

A professora Tereza mesmo tendo pouca compreensão dos aspectos ligados a Educação do Campo, ressalta a importância de valorizar a agricultura familiar e a produção de alimentos, como de sua importância para a sobrevivência humana, além de sinalizar a importância da agricultura familiar na escola, já que é a realidade de muitas famílias de Salema. Portanto, é importante que aos professores que atuam nesses espaços educativos compreende “[...] os fundamentos de uma proposta de educação precisam ser amplamente difundidos e discutidos os professores e gestores que atuam em escolas, em particular no campo, no sentido de compreender as problemáticas, contribuindo para repensar a prática pedagógica que nelas se desenvolve” (BATISTA, 2016, p.3).

Conforme o Decreto nº 7352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA, entende por escolas do campo, “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do Campo, ou que situada em área urbana atenda predominantemente populações do campo” (BRASIL, 2010, p.1). Sendo assim, quando perguntado as professoras colaboradoras, se elas consideravam a escola Prefeito Gerbase uma escola do Campo, as professoras Margarida, Tereza e Socorro tiveram a mesma compreensão, mas com justificativas diferentes.

Sim, eu acho porque ela tá em um distrito, Salema, tá em um distrito, tanto pega sujeito do distrito, como da comunidade rural (PROFESSORA MARGARIDA, 2017).

Sim, ela se enquadra, porém pelo local. Aqui a escola é grande, tem escola que tem muito terrenos, essa não tem (PROFESSORA TEREZA, 2017).

- Sim, porque eu acho que a maioria dos alunos nasceram aqui, são daqui, e a gente aqui se enquadra aqui mesmo, principalmente quem é daqui, e nas práticas que desenvolve (PROFESSORA SOCORRO, 2017).

As professoras Margarida e Socorro e Tereza justificas suas respostas afirmando aspectos ligados à localização territorial de Salema, ou seja, um distrito afastado da sede do município, sendo compreendemos que ambas mesmo sem terem conhecimentos dos

documentos que norteiam tal realidade por já terem morado naquela localidade, e conhecerem o dia-a-dia daquele lugar, que segundo a professora Socorro são daquela localidade, “nasceram ali se enquadram ali mesmo”.

Enquanto a professora Josefa por ter passado por experiências em outras escolas do campo, que promove ações de sustentabilidades e cultivo de horta, não considerou à escola inserida em no contexto da Educação do Campo, além de sinalizar para a necessidade da escola em questão a adoção de práticas que abordam compreensão de educação campesina, conforme apresenta em sua fala.

Não, ta faltando alguma coisa, ta faltando trabalhar a realidade, trazer mais a realidade do campo, apesar de ser uma área de zona rural, entre aspas consideradas, mas ta faltando mais alguma coisa (PROFESSORA JOSEFA, 2017).

Para Josefa, a escola não retrata uma proposta de Escola do Campo, pois não trata segundo ela, da realidade de seus alunos, a realidade do campo, mesmo sendo situada na zona rural, logo a educadora demonstrou ter consciência da falta de um currículo escola que trabalhe a realidade dos alunos de Salema, nesse sentido Batista (2016) enfatiza que:

Numa escola orientada pela Educação do Campo a formação de sujeitos deve estar articulada a um projeto de emancipação humana e sintonizada estrategicamente com o desenvolvimento sustentável. Para tanto é importante priorizar e valorizar os diferentes saberes no processo educativo, possibilitando a compreensão dos tempo e espaços de formação dos sujeitos educativos, uma vez que a Educação no Campo ocorre nos espaços escolares e na comunidade, no trabalho no campo, nas organizações coletivas, nos movimentos sociais. Portanto, abrande conhecimentos-saberes, métodos, tempo e espaços físicos diferenciados. Assim, a formação humana abarca o modo de produção e reprodução da vida, ou seja, as relações sócio históricas, políticas e culturais das comunidades do campo e, em âmbito maior, do estado e do país (BATISTA, 2016, p. 7).

Por isso, a Região do Vale do Mamanguape, assim como a maioria dos estados nordestinos tem boa parte de sua população formadas por camponeses ou oriundo de famílias campesinas. Quando pensamos a realidade da Educação do Campo, é oportuno comenta da importância de um educador que resida na própria comunidade ou que tenha alguma relação com a vida no campo. Desse modo, durante as entrevistas foi perguntado as professoras colaboradoras qual a relação ou contato que ambas tinham com a vida do campo.

Na minha infância eu já trabalhava na agricultura com meu pai plantando batata doce, algodão, agricultura familiar (PROFESSORA TEREZA, 2017).

Sim, meu pai tinha roçado, plantava muitas coisas, e vendedor de miúdos, como leite... Os homens trabalhavam de enxada, e as mulheres colhiam, plantava feijão verde, eu achava um alimento mais saudável pra gente, por que hoje em dia, as coisas são de supermercado – (PROFESSORA SOCORRO, 2017).

Na infância meus pais são agricultores, a família toda, e eu moro em um sítio - (PROFESSORA JOSEFA, 2017).

Eu moro em Salema há 14 anos, mas antes morava na cidade, meu pai era da fábrica, não tinha contato com a vida no campo (PROFESSORA ROSA, 2017).

Ao falarem sobre sua relação com a vida no campo, as professoras colaboradoras Margarida, Tereza, Josefa e Socorro se reportaram ao tempo da infância. Enquanto que a professora Rosa não teve sua infância na roça, mas atualmente reside na comunidade de Salema. No caso específico das Professoras Tereza e Socorro, ambas não residem atualmente na em áreas rurais, mas lembram desse momento da vida com emoção, elas ajudavam suas famílias na agricultura familiar com o cultivo de bata-doce, algodão, feijão verde. Logo a professora Socorro chama atenção para a qualidade dos alimentos produzidos, que na fala dela “eram mais saudáveis”. Sobre a importância da agricultura família

Para a professora Margarida o trabalho na enxada era algo que seu avô não permitia a ela e a seus irmãos, e que o avô materno sempre incentivava aos estudos dos netos.

Eu nasci e me criei em sítio, minha mãe morreu, meu avô tomou conta de sete filhos da minha mãe, mas meu avô deu estudo agente, mesmo sem saber, deu aos setes netos dele, é tanto que me casei e continuei estudando, assim essa coisa de enxada nunca trabalhei, só limpando um pé de rosa no jardim (PROFESSORA MARGARIDA, 2017).

Particularmente essa narrativa, chama atenção para o caráter a nosso ver de “preconceituosos” ao o trabalho na roça, do trabalho duro que o camponês vive no seu dia-a-dia. Sobre esse aspecto apontada na fala da professora, nós sinalizamos que esses estigmas não se contempla apenas na realidade pesquisada, mas pela própria cultura urbana, que vê o campo e a figura do camponês como algo atrasado, sem perspectiva de vida. Por lado, temos a fala da professora Socorro, que é nascida em Salema, e saiu para a cidade, para acompanhar seu marido, mas que nunca se esqueceu de suas raízes, e da escolinha que estudou quando criança, e pode posteriormente atuar até os dias de hoje como professora, como ressalta em sua fala:

Eu gosto demais daqui, e a raiz de quando você nasce no lugar, você sente que é daquele lugar, e nessa escola e como seja a minha casa. Eu já ensinei no 4º e 5º ano,

em muitas series... Eu amo essa escola, eu estudei aqui, fui aluna daqui (PROFESSORA SOCORRO, 2017).

Uma boa parte dos professores que atuam na Educação do Campo é oriunda das áreas urbanas. Sobre essa constatação, (ARROYO<sup>17</sup> *apud* VINGH, 2014, p. 6) comenta que “um determinante da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que viva junto das comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades”. No caso das professoras colaboradoras da pesquisa, todas tiveram ou tem uma ligação com a vida campesina, o que para Vingh (2014):

O professor oriundo da zona rural tem o domínio do contexto onde está inserido porque carrega consigo uma gama de conhecimentos da realidade social, cultural, política e econômica que certamente servirá como base para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente e responsável. Para esse é menos complexa a situação de adaptar seu ensino para a realidade que cercam seus alunos o que favorece o processo de transposição da cultura local para a sala de aula. (VINGH, 2014, p.7).

Ao analisarmos a compreensão sobre a Educação do Campo das professoras colaboradoras, nós compreendemos a importância de trazer para o debate e as discussões com os professores que atuam nessa realidade, as questões que permeiam o território campesino, pois boa parte desses educadores carrega na trajetória de vida, elementos do campo, e desse modo contribuir para a construção de uma compreensão mais efetiva e crítica sobre o fenômeno da Educação do Campo na escola pesquisa, como também por toda as escolas da região do Vale do Mamanguape – PB. .

### 3.5.2 A Formação de Professores na Escola Prefeito Gerbase

As políticas de Educação do Campo para Batista (2016, p.3) “é um avanço em relação ao direito à Educação de quem vivem no campo, pois transcende a universalidade do direito à medida que reconhecem o direito à diversidade econômica e cultural dos diferentes povos que habitam e trabalham no campo”. No universo das escolas da zona rural, a formação docente na perspectiva da Educação do Campo é algo desconhecido pelos próprios docentes que atuam nessa modalidade, logo na realidade pesquisada, nem uma das professoras colaboradoras conheciam sobre as políticas educacionais do campo, nem tão pouco sobre a

---

<sup>17</sup>ARROYO, Miguel G.. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Campinas: **Caderno Cedes** vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>.

oferta de formação inicial e continuada para o educador da educação campo. Essa constatação em nossa pesquisa nos levou a refletir sobre possíveis ações de formação com essas educadoras, o que acaba sendo o retorno dos resultados obtidos durante as análises de nossa pesquisa.

Entretanto, algumas falas nos chamou atenção quanto perguntada sobre esses direitos enquanto políticas públicas para educação. A professora Socorro que mesmo sem ter conhecimento dessas políticas de valorização da educação ao povo do campo, ressaltou a ampliação e reforma da escola Prefeito Gerbase:

Quem ampliou foi Magna Gerbase (ex-prefeita) melhorou à escola, por que era só quatro salas, era um banheirinho ali, e hoje em dia tem o que muitas escolas particulares temo ar nas salas, à limpeza, tudo organizado (PROFESSORA SOCORRO, 2017).

Sobre essa constatação da professora Socorro, Pereira destaca que:

De modo geral, as escolas do campo vêm melhorando quanto à infraestrutura e a capacitação de educadores. Entretanto, a Educação do Campo, pensada de acordo com as duas conferências nacionais e os conceitos desenvolvidos (...) encontram-se muito longe da realidade, reduzindo-se, ainda a uma particularidade dos Movimentos Sociais, de algumas universidade e pessoas ligadas aos movimentos” (PEREIRA, 2009, p. 162)

Vingh (2014) em sua pesquisa resalta que desde 2007 o governo vem incentivando a abertura de cursos de licenciaturas em Educação do Campo na IES, por meio da PROCAMPO e do PRONERA. Em 2013 o governo lança o PROCAMPO, que instituiu a partir desse programa a ação da Escola da Terra, consiste em oferecer formação continuada e gratuita aos professores que já estão atuando nas escolas do campo.

Interrogadas sobre conhecimentos das políticas para a educação do campo, incentivo a formação continuada para professores que atuam na educação básica do campo, participação em alguma formação, ou evento sobre temática, todas as colaboradoras afirmaram que não conheciam e muitos menos sabiam da existem de formações continuadas para educadores que atuam em escolas do campo.

Embora que, não vamos culpar aqui as professoras pelo desconhecimento dessas políticas, mas sinalizamos para o desconhecimento de muitas secretarias de educação municipal, que não incentivam e nem buscar ofertar aos seus profissionais, em especial professores e gestores do campo, formações e cursos de aperfeiçoamento que contemplem essa realidade, pois conforme Arroyo (apud VINGH (2014, 6) o obstáculo na prática

pedagógica desses profissionais reside no fato de que “o histórico brasileiro mostra a inexistência de uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítimas, porque a educação brasileira teve como sabe o paradigma urbano”.

A falta de incentivo para a formação dos profissionais do campo, a partir dos fundamentos da educação do campo, é uma lacuna deixada nos cursos de formação inicial. No entanto, a professora Tereza fala que adquiriu a prática da Educação do Campo (o cultivo de hortas) durante sua formação em ciências biológicas, onde pagou essa disciplina:

Eu tenho essa parte, minha vivência na minha vida acadêmica, eu estudei biologia, e paguei essa disciplina, mas é necessário (PROFESSORA TEREZA, 2017).

Quanto à necessidade de uma formação específica que atenda a demanda dos professores da educação do Campo, todos os professores compreendemos que é uma demanda que deveria ser incentivadas e implantadas nas secretarias de educação municipal, não apenas no município, mas em toda à Região do Vale do Mamanguape – PB. A professora Tereza destaque a falta desse tipo de formação durante a formação inicial e acadêmica de professores, conforme abaixo:

Em minha opinião sim. Porque a gente já não tem isso na formação acadêmica, aí quando a pessoa se depara com essa realidade, se for nascida na cidade, na zona urbana não vai ver isso, pega aula prática (PROFESSORA TEREZA, 2017).

Ainda na fala da educadora, se percebe a dificuldade de muitos educadores que vem da zona urbana para atuar na educação do campo sem terem uma formação específica para tal realidade, ou seja, essa fala se constata na fala de Arroyo, (2007) apud Vingh (2014, p. 14) quando ele afirma que “os programa de formação são estruturados dentro do modelo de escolarização formal e urbana, com o principal objetivo de garantir a reprodução das relações sociais de reprodução, valorizando os modelos que vêm de fora, em especial aqueles da zona urbana, como se fosse os únicos possíveis para serem aderidos”.

As falas das professoras sinalizam para a necessidade de uma melhor compreensão acerca do fenômeno da Educação do Campo, enquanto política educacional para as populações camponesas. Quanto à formação é oportuno comentar sobre a importância de incentivo por parte dos gestores educacionais em incentivarem esses professores a necessidade de uma formação continuada específica para a realidade da educação para os

povos campesino, e assim refletir nas praticas pedagógicas, ao contempla aspectos voltados ao contexto social, econômico, político e cultural do campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opressão sofrida pelo povo camponês desde o período da colonização, que organizou a sociedade em desigualdades sociais, que motivou as populações do campo a reivindicar e lutar pelo direito a terra, e melhores condições de vida, e principalmente a luta pela reforma agrária, o que resultou na organização dos povos camponeses em movimentos de luta. O surgimento do ensino rural no Brasil por volta da década de 1940 possibilitou às populações camponesas o direito a educação, porém com umas perspectivas apenas para atender os interesses das classes dominantes.

O fenômeno da Educação do Campo é a principal bandeira de luta dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que reivindicaram o direito a uma educação pública e de qualidade às crianças, jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos rurais. As políticas de formação de professores para a Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais do campo e de seus aliados, que desde lutaram por uma política que oferecesse uma formação específica aos professores que atuam da educação básica camponesa.

A falta de incentivo para a formação docente, a partir dos fundamentos da educação do campo, é uma lacuna deixada nos cursos de formação inicial, e que deveria ser contemplado no PPP dos cursos de Licenciatura e nos PPPs de todas as escolas do campo. A compreensão das professoras aponta para o desconhecimento dos fundamentos que norteia o ensino do campo, que se limita apenas ao cultivo de hortas escolares, ou temas ligados ao meio ambiente. Sendo assim, compreendemos a necessidade imperiosa, urgente de uma melhor compreensão acerca do fenômeno da Educação do Campo, enquanto política educacional para as populações camponesas.

Sob a perspectiva da formação para professores que atuam na educação rural, é válido, necessário que os gestores públicos e educacionais incentivem e possibilitem o acesso a cursos de aperfeiçoamento e formação continuada específica para a realidade da educação para os povos do campo, o que vai refletir consequentemente nas práticas pedagógicas voltadas para o contexto social, econômico, político e cultural do campo.

A fala da professora Margarida durante a entrevista, nos demonstrou um discurso preconceituoso sobre as atividades executadas pelo homem camponês, ou seja “pega a enxada”, é algo vergonhoso, mesmo a mesma ter sido nascida em um sítio, e vivido toda a sua juventude, até se casar. Por outro lado, a professora Socorro, mesmo morando na cidade,

demonstra seu amor, pela vida campesina, e em sua fala, ela traz elementos dessa relação construída durante sua infância, como também a qualidade dos alimentos produzidos pela agricultura familiar.

Sinalizamos aqui, também como resultado de nossa pesquisa, a falta de compreensão acerca das políticas educacionais para Educação do Campo, por parte das Secretarias de Educação Municipais da região do Vale do Mamanguape, que não incentiva e nem busca promover os profissionais do campo numa realidade majoritariamente camponesa e indígena.

Portanto, é de suma importância a Educação do Campo para toda região do Vale do Mamanguape, a promoção de debates e discussões com os professores sobre as questões que permeiam o território campesino, pois boa parte desses educadores carrega na trajetória de vida, elementos do campo, e desse modo podem contribuir para a construção de uma compreensão mais efetiva e crítica sobre o fenômeno da Educação do Campo na escola pesquisada, como também por todas as escolas da região do Vale do Mamanguape – PB.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO; Carlos. **Rio Tinto na Paraíba, fundada por descendente sueco e colonizada por alemães.** 2008. Disponível em: <  
<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=776074>>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

ASSUNÇÃO, Adenilson dos Santos. BERNARDELLI, Maria Lúcia Falconi da Hora. Educação popular e educação do/no campo: perspectivas para uma educação inclusiva – a Escola Família Agrícola em Sirdrolândia – MS. **Revista Brasileira Educação do Campo.** Tocantinópolis, v. , n.1 p. 294-322, jan/jun, 2017. Disponível em: <  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p294> >. Acesso em: 10 nov. 2017.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Da luta às políticas de educação do campo:** caracterização da educação e da escola do campo. In: FIGUEIREDO, João B. de A.; VERAS Cediam I. M.; LINS, Lucélia T. (Organizadores). **Educação Popular e movimentos sociais: experiências e desafios.** Fortaleza Imprime 2016.

**BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. Educação Rural: das experiências à política pública.** Brasília: NEAD, 2003.

**BRASIL. Educação do Campo: marcos normativos. MEC/SECADI: Brasília, 2012**

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Educação Nacional. Brasília 2001

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. CNE/CEB: Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BEZERRA, M. C. S.; BEZERRA NETO, L. **Aspectos da educação rural no Brasil, frentes aos desafios educacionais propostos pelo MST.** Revista Histedbr on-line.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; ROSA, Mirian. A Luta dos Movimentos Sociais do Campo e as demandas por Educação. **Anais: Seminário Internacional e Seminário Nacional de pesquisas sobre Educação do Campo: Políticas educacionais para o meio rural na América latina.** 2011. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ihhjsxvarloj:www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario->

de-2011/a-luta-dos-movimentos-sociais-do-campo-e-as.pdf/at\_download/file+&cd=1&hl=PT-BR&ct=clnk&gl=BR. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

———. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. *In*: CALDART (org.) et all. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

DUARTE, Claudia Calavam; SANTOS, Simone Valdete dos. **Educação do Campo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 659-666, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656800>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

FERNANDES, Bernardo Mancam, MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: articulação Nacional “Por uma Educação do Campo. 2004 (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5).

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, Luiz Carlos de. MEC está matando Licenciatura de educação do Campo. Campinas, 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/22/mec-esta-matando-licenciaturas-de-educacao-do-campo/>. Acesso em: 11 nov. 2017.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. *In*: GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFSC, 2009, 129p.

LAROCCA, Priscila; TOZETTO, Susana Soares. A formação de professores como objeto de estudo de dissertações produzidas em um mestrado em educação. **Revista Transmutare**, v. 1, p. 162, 2016.

LOPES, Rodrigo A. **Semear-se (em) um campo de dilemas: Uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti/RS**. Dissertação de Mestrado, PPGE/Unisinos, 2012.

MOLINA, Mônica C; HAGE, Salomão. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, jan./abr. 2014.

MINAYO, Cecília de Souza. **Teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994 p. 16-66.

PEREIRA, Antonio Alberto. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba**: das ligas camponesas aos assentamentos rurais. 2009. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2009. p. 189- 219.

ROSA, Mirian; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A luta dos movimentos sociais do Campo e as demandas por educação. *In*: SIMPÓSIO SOBRE REFORMA AGRÁRIA E QUESTÕES RURAIS, 6, 2014, Araraquara. **Anais eletrônicos...** Araraquara: Centro Universitário de Araraquara/ NUPEDOR, 2014. Disponível em: <[http://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor\\_2014/Arquivos/05/5A\\_Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20e%20novas%20pol%C3%ADticas%20educacionais/1\\_Rosa%20Miriam.pdf](http://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2014/Arquivos/05/5A_Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20e%20novas%20pol%C3%ADticas%20educacionais/1_Rosa%20Miriam.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2017.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, 12(37), 905-924, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. *Revista Educação*: Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005.

VIGHI, Cátia Simone Becker. **Formação docente: a Educação do Campo em foco**.

**APÊNDICE I: Roteiro de perguntas aos professores (a) da Escola do Campo no município de Rio Tinto/PB**

1. Nome?
2. Formação/ Titulação?
3. Quanto tempo de atuação Docente?
4. Idade?
5. Reside na própria comunidade onde situa a escola?
6. Turma, turno?
7. Quantidade de alunos? Meninos? Meninas?
8. Quantos com deficiência?
10. Há quanto tempo atua em escolas situadas na áreas rurais?
11. Qual seu contato com a vida camponesa? Ou rural?
12. Em sua opinião, essa escola se enquadra na perspectiva e diretrizes que regem a Educação do Campo?
13. Você já ouviu falar sobre Educação do Campo? O que você entende sobre Educação do Campo?
14. Você tem conhecimentos sobre as Políticas Educacionais voltadas à Educação do Campo? O que você já ouviu falar?
15. Você conhece sobre as Políticas de Formação dos professores e profissionais da Educação do Campo?
16. Você já teve algum tipo de formação ou curso de aperfeiçoamento que abordou a temática da Educação do Campo? Como se deu essa formação? Quem ofereceu?
17. O professor que atua nessa modalidade de educação necessita de alguma formação voltada às especificidades da Educação do Campo/Rural? Como deve ser essa formação?
18. Outras Considerações?