



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JOSIANE FERREIRA DE LIMA SILVA

**AVANÇOS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NA PARAÍBA**

JOÃO PESSOA-PB
2015

JOSIANE FERREIRA DE LIMA SILVA

**AVANÇOS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Afonso Celso Caldeira Scocuglia

Linha de Pesquisa: Educação Popular

JOÃO PESSOA-PB
2015

S586a Silva, Josiane Ferreira de Lima.
Avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo na Paraíba / Josiane Ferreira de Lima Silva.- João Pessoa, 2015.
140f. : il.
Orientador: Afonso Celso Caldeira Scocuglia
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Educação popular. 2. Educação do campo. 3. Formação de professores. 4. Políticas públicas. 5. Escolas do campo.

UFPB/BC

CDU: 37.018.8(043)

JOSIANE FERREIRA DE LIMA SILVA

**AVANÇOS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NA PARAÍBA**

Dissertação de Mestrado em Educação

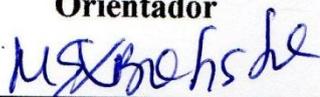
Aprovada em 27/07/2015

BANCA EXAMINADORA



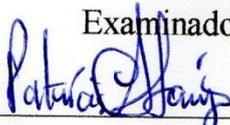
Prof. Dr. Afonso Celso Caldeira Scocuglia- PPGE/CE/UFPB

Orientador



Profª Drª. Maria do Socorro Xavier Batista – PPGE/CE/UFPB

Examinadora



Profª Drª. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Examinador (a) Externo(a) –PPGSS/UEPB

Prof Dr. Severino Bezerra da Silva –PPGE/CE/UFPB

Examinador Suplente

A Deus, por ser Ele o Criador e Mantenedor de todas as coisas, principalmente da minha vida, pois sem Ele jamais teria sido possível realizar esta obra, já que é nele que nos movemos e existimos. É Ele que nos dá inteligência e sabedoria. Ele, sim, é o MESTRE dos mestres, e por sua graça estou recebendo essa titulação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por suas incontáveis e infinitas bênçãos em minha vida.

A todos que, de forma direta e/ou indireta, colaboraram para que esse momento pudesse acontecer.

A minha mãe, por colaborar, cuidando das minhas filhas enquanto eu investia em minhas aulas e pesquisas.

A todos os meus familiares.

Ao meu esposo, que foi muito importante pelo apoio no meu deslocamento.

As minhas filhas, que suportaram a minha ausência quando estava em aulas ou em pesquisa.

Ao meu amigo Ivanilson Batista, que me estimulou a entrar no Mestrado e colaborou comigo para que eu chegasse até aqui.

Aos colegas de turma, que, junto comigo, dividiram o legado da trajetória de um mestrando.

E não poderia deixar de agradecer aos professores das disciplinas, por compartilharem conosco os saberes por eles já adquiridos.

Em especial ao Professor Afonso Scoccuglia, por ter aceitado ser meu orientador mesmo sem me conhecer.

Aos sujeitos envolvidos na pesquisa de forma direta e/ou indireta.

À coordenação do curso e a todos os funcionários do PPGE, por estarem sempre nos alertando sobre prazos e eventos decorrentes.

À Secretaria de Educação de Pedras de Fogo, na pessoa do Professor Marcilon de Oliveira, que, enquanto Secretário de Educação, colaborou para que isso pudesse acontecer, ajudando-me a conseguir a licença para estudar, e ao professor Belarmino Carneiro da Silva Neto, pela concessão da prorrogação da licença para a conclusão do mestrado.

À Profa. Rita Porto, por sua ajuda e direcionamento, no início do desenvolvimento desta pesquisa, e pelas indicações sobre formação de professores.

No geral, a todos os professores com quem tive o prazer de conviver nas aulas práticas e receber suas infinitas contribuições, a exemplo de Edineide Jezine, Severino Bezerra, Maria Emília Prestes, Maria Creusa Borges e Maria Nazaré Zenaide.

Em especial, à Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista, por suas contribuições e colaboração nas aulas, na pesquisa e no estágio-docência.

Bendito serás tu na cidade e bendito serás no campo.

(DEUTERONÔMIO, 28:3).

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objetivo analisar e compreender os avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores da Educação Básica das escolas do campo na Paraíba, nos últimos quatro anos (2011-2014). A pesquisa se justificou, principalmente, pelo fato de se debruçar sobre uma temática educacional que possui um déficit histórico e é extremamente desafiante para os governos, em todos os âmbitos federativos, e para as universidades, que é a formação de professores para as escolas do campo em todo país. A metodologia utilizada, para melhor compreender o objeto de estudo, foi a pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Mello (2005) e Triviños (1987), com seus estudos a respeito de metodologias de pesquisa. A fundamentação teórica foi feita a partir das concepções de autores que abordam a formação de professores como um dos fatores essenciais na construção de uma educação de qualidade, entre eles: Freire (1992; 1996; 2005), Arroyo (2005; 2007), Caldart (2004), Freitas (2011) e outros. Para uma melhor compreensão do objeto de estudo em busca de responder a problemática levantada, foi feito um mapeamento das ações das universidades públicas do estado, a UFPB e a UFCG, além da análise exploratória de uma das ações do governo do estado, que foi o “Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares”. Os resultados encontrados, por meio da pesquisa, apontaram que as políticas públicas de formação de professores para a Educação Básica do Campo no estado ainda não estão consolidadas; o que existe são os cursos oferecidos pelas universidades públicas, a UFCG com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo e a UFPB com os cursos do Pronera. Portanto, o estudo mostrou que, apesar dos avanços serem poucos, em relação à demanda e à necessidade, ainda são as universidades públicas que mais contribuem para a formação de professores do campo.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Formação de professores. Políticas públicas. Escolas do campo.

ABSTRACT

This study aimed to analyze and understand the advances and challenges of public policies for teachers training of Basic Education to the schools of the field in Paraíba, in the last four years (2011-2014). The research is justified primarily by the fact that it dwells on an educational theme which has a historic deficit and is extremely challenging for the governments (at all federal levels) and universities, this is, the training of teachers to the schools of the field throughout the country. The methodology used to better understand the object of study was a qualitative research, based on authors such as Mello (2005) and Triviños (1987) with their studies on research methodologies. The theoretical foundation was made starting from the conceptions of authors that address teachers training as an essential factor in building a quality education, including: Freire (1992; 1996; 2005), Arroyo (2005; 2007), Caldart (2004) Freitas (2011) and others. For a better understanding of the object of study searching to answer and reach the objectives outlined, it was made a mapping of the actions of public universities in the state, UFPB and UFCG, and the exploratory analysis of one of the state government's actions which was the Course of Specialization in Educational Background: Interdisciplinary Pedagogical Practices. The results found, through the research, pointed out that public policies for teachers training of basic education of the field in the state are not consolidated; they indicates that there are courses offered by public universities, UFCG with a Degree in Education of the Field and UFPB with Pronera courses. Therefore, the study showed that, despite the advances are few, in relation to the demand and the need, the public universities still are the institutions that most contribute to the training of teachers to this specificity.

Keywords: Education of the field. Teachers training. Public policies. Schools of the field.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Abertura do evento de apresentação das Monografias	26
Figura 2- Exposição dos pôsteres dos TCC	26
Figura 3- Índice de produção de alimentos da Agricultura Familiar x Agronegócio	51
Figura 4- Curso de Graduação em Pedagogia	95
Figura 5- TCC sobre a família e a escola	120
Figura 6- TCC sobre o Ensino de Geografia	120
Figura 7- TCC sobre jogos lúdicos e o Ensino da Química	120
Figura 8- TCC sobre a contribuição da Educação do Campo para o desenvolvimento rural	121
Figura 9- TCC sobre reflexões de Educação do Campo	121
Figura 10- TCC sobre estudo do material didático para Educação do Campo.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Retrato da formação dos Professores do Ensino Fundamental no país por área	19
Tabela 2- Situação da formação dos Professores do Ensino Médio no país por área.....	20
Tabela 3- Retrato da Formação de Professores na Paraíba	21
Tabela 4- Número de Matrículas no campo por modalidade e etapa de ensino – Brasil (2007 - 2012)	42
Tabela 5- Matrícula da Educação do Campo da rede estadual de educação da Paraíba-2014.....	43
Tabela 6- Rendimento médio dos professores da Educação Básica e de profissionais de outras áreas .	80
Tabela 7- Total de alunos graduados nos cursos do PRONERA pela UFPB de 2004 a 2011	92
Tabela 8- Cursos superiores oferecidos pela UFPB para a formação de professores para o campo.....	93
Tabela 9- Levantamento da primeira entrada do Curso de Especialização	114
Tabela 10- Monografias defendidas pelos professores-cursistas do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (levantamento até 19 de julho de 2014)	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Legislação de Educação do Campo	54
Quadro 2- Concepções sobre formação de professores	64
Quadro 3- Dados gerais dos cursos do PRONERA ofertados pela UFPB	93
Quadro 4- Dados gerais do Curso Licenciatura em Educação do Campo.....	99
Quadro 5- Cronograma do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação	111

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APLP - Associação dos Professores de Licenciatura Plena do Estado da Paraíba
ASA - Articulação do Semiárido Paraibano
CEB - Câmara de Educação Básica
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPLAR - Campanha de Educação Popular
CNBB - Comissão Nacional dos bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CNEC - Comissão Nacional de Educação do Campo
CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSPLAN - Consultoria e Planejamento Ltda
CONSUNI - Conselho Universitário
CONTAG - Conselho Nacional dos Trabalhadores em Agricultura
CPT - Comissão Pastoral da Terra
DOE - Diário Oficial do Estado
DOU - Diário Oficial da União
EAD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EUA - Estados Unidos da América
FETAG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo
GEEJA - Gerência Estadual de Educação de Jovens e Adultos
GOIESC - Gerência Operacional de Integração Escola Comunidade
GPT - Grupo Permanente de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Pesquisa em Educação
LDB - Lei de Diretrizes da Educação

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragem

MASP - Museu de Artes de São Paulo

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MMTR - Movimento de Mulheres Trabalhadoras

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST - Movimento dos Sem-Terra

OPIP - Organização de Professores Indígenas Potiguara

PEE - Plano Estadual de Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD CAMPO - Programa Nacional do Livro Didático para o Campo

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA - Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária

RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica

RESAB - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE - Secretaria de Estado da Educação

SEEC - Secretaria de Educação e Cultura

SEREC - Seminário Estadual de Educação do Campo

SINTEP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Paraíba

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNB - Universidade de Brasília

UNCME - União dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 BUSCANDO COMPREENDER OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	30
2.1 MARCOS NA TRAJETÓRIA DE LUTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONTRIBUIÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO	36
2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO PARA OS POVOS DO CAMPO	47
2.3 A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	50
2.4 EMBASAMENTO LEGAL, CARACTERÍSTICAS E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	53
2.5 EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO	56
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DAS CONCEPÇÕES ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	58
3.1 EMBASAMENTO LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO	66
3.2 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA VERSUS AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E O ESPAÇO DELAS NOS GOVERNOS LULA E DILMA	71
3.3 A FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	76
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: DAS EXPERIÊNCIAS NO BRASIL ÀS CONTRIBUIÇÕES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA PARAÍBA	85
4.1 EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO BRASIL	88
4.2 A CONTRIBUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA PARAÍBA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO	91
4.2.1 A Contribuição da Universidade Federal da Paraíba - UFPB/Campus I e III	91
4.2.2 A Contribuição da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG/Campus Sumé	97
5 AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NA PARAÍBA: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DO GOVERNO ESTADUAL	104
5.1 A INSERÇÃO E O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA	104

5.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESENVOLVIDAS PELO GOVERNO DA PARAÍBA E O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	110
5.3 OS AVANÇOS E DESAFIOS NA PARAÍBA	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	131

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa que teve como objeto de estudo a formação dos professores das escolas do campo na Paraíba, analisando os avanços e desafios com base na contribuição das universidades públicas (UFCG e UFPB) e das ações do governo estadual. A princípio, são apresentadas algumas considerações relacionadas à identidade da autora e sua aproximação com o referido objeto, bem como o enfoque da problemática pesquisada, a saber: Quais os avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores para as escolas do campo na Paraíba? Posteriormente, são destacados os principais caminhos da pesquisa, que foram traçados dentro da abordagem metodológica de natureza qualitativa e aparece principiada pela análise documental. Assim sendo, esta pesquisa é caracterizada pela abordagem qualitativa, que ganhou conceito e visibilidade a partir do século XX (Weller e Pfaff, 2010, p. 12).

De acordo com Mello (2005, p. 4): “Toda pesquisa nasce de um interesse, seja econômico, político, social e pedagógico”. Já Triviños (1987, p. 93) diz que o investigador deve pertencer à área onde está surgindo, ou surgiu a questão problemática.

Nestes aspectos, esta pesquisa está intrinsecamente relacionada à história de vida da pesquisadora e sua formação, cuja caminhada pessoal traz uma historicidade relacionada à Educação do Campo e suas dificuldades. Não se concebe neste trabalho a ideia de campo por representação, mas como um espaço geográfico e temporal onde as políticas públicas, mesmo no século XXI, parecem ignorar os povos do campo e suas necessidades.

A vivência camponesa fez a pesquisadora “sentir na pele” os problemas e as dificuldades educacionais da vida no campo; recordo-me facilmente de alguns que enfrentei em toda minha trajetória de vida e de escola. Lembro-me nitidamente que a escola rural onde estudei só me ofereceu ensino até a 4ª série (5º Ano), em sala multisseriada. Posteriormente, tive que ir para uma escola urbana (escola nucleada), onde a diferença no currículo e na metodologia era tamanha que tive dificuldades em me adaptar. Nesse contexto, concluir o Ensino Fundamental e Médio foi muito difícil.

No ano de 1999, aos meus 17 anos, tive minha primeira experiência como professora de escola rural, pois fui convidada a ser professora de uma turma de agricultores do Assentamento Amarela I e II em São Miguel de Taipú. Na época, eu não tinha formação docente conforme rege a LDB, porém, estava cursando o Magistério, que era requisito para ser professora. Esta experiência durou três meses, pois era um projeto de Alfabetização para Assentados da Reforma Agrária, num convênio do INCRA com a Universidade Estadual da

Paraíba¹. No ano seguinte, em 2000, passei a ser professora na Escola Municipal Governador Flávio Ribeiro Coutinho, localizada em São Miguel de Taipú, no Assentamento Água Branca. Lecionei nesta escola por oito anos consecutivos; trabalhei com alunos da Educação Infantil a 8ª série, hoje o 9º Ano do Ensino Fundamental. Apesar de ser uma escola rural, o ensino oferecido sempre foi semelhante ao das escolas da cidade.

Quando o MEC impôs aos estados e municípios, por meio da LDB (Lei 9.394/96) – elaborada no período que se convencionou tratar como a década da educação –, que todo professor leigo em exercício tivesse uma licenciatura até o ano de 2007, houve uma corrida, por parte dos professores, para obter essa formação. Então, em 2002, ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA², com Pólo na cidade de Pedras de Fogo³, concluindo a Licenciatura em Pedagogia em 2004.

Em 2005, já licenciada em Pedagogia, fiz concurso público da Prefeitura de Pedras de Fogo, para ser professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique Ferreira da Silva, localizada no Assentamento Mata de Vara. Desse percurso, trago muitas marcas e inquietações, pois todas as escolas rurais pelas quais passei, como aluna e depois como professora, não tinham nada a ver com o campo. O currículo, a metodologia, o calendário, enfim, todos os elementos que envolvem a educação ignoravam o campo.

Oito anos após concluir a Licenciatura, reencontrei um amigo que acabara de cursar Especialização em Educação do Campo pela UFPB. Em nossa conversa, ele me propôs entrarmos no mestrado. No começo, assustei-me um pouco, mas gostei da ideia. Só que algo me inquietou muito em nossa conversa; foi quando o ouvi falar em Educação do Campo, então, pensei: que tipo de ensino é esse? Foi assim que comecei a ler sobre o assunto e surgiu a ideia de fazer um projeto para o mestrado. O projeto que a princípio apresentei no processo seletivo pretendia investigar a formação dos educadores da Escola Henrique Ferreira da Silva, localizada em Pedras de Fogo – PB, meu campo de trabalho, mas, em conversa inicial com o professor orientador⁴, percebemos a necessidade de delimitar melhor o objeto de estudo.

¹ O referido projeto de Alfabetizadora de Adultos, foi oferecido através do convênio INCRA/UEPB/SINE/SETRAS no Assentamento Amarela I em São Miguel de Taipú, no período de novembro de 1997 a janeiro de 1998, sob a Coordenação da Professora Eliane de Moura Silva.

² O referido Pólo da Universidade Estadual Vale do Acaraú em convênio com a UNAVIDA – Universidade Aberta a Vida – PB, funciona no Colégio Municipal Waldecyr Calvacante de Araújo Pereira, em Pedras de Fogo, Paraíba.

³ **Pedras de Fogo** é um município brasileiro do estado da Paraíba, localizado na microrregião do Litoral Sul. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2009. Sua população é estimada em 27.116 habitantes.

⁴ Afonso Celso Caldeira Scocuglia, professor Doutor da Universidade Federal da Paraíba.

Com o decorrer do tempo, das leituras, das indicações, das apresentações do projeto em sala de aula e mediante o exercício de delimitação feito nas disciplinas de Seminários em Educação Popular e Pesquisa em Educação Popular surgiram várias problemáticas, e em comum acordo com o orientador, levando em consideração a cientificidade e o fator tempo, optamos por investigar os avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores do campo no Estado da Paraíba.

Como sujeito do campo e professora de escola rural, que, de acordo com o Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, é chamada de escola do campo, sonho com uma educação de qualidade para nosso povo, que vive no campo por escolha ou necessidade. Dessa forma, penso ser necessário que as propostas metodológicas e os parâmetros para a Educação do Campo sejam elaborados e construídos por quem conheça de perto a realidade cotidiana que vivem os professores e alunos camponeses.

Em todo país, a Educação do Campo está muito longe de ser aquela que os camponeses merecem e pela qual almejam, ou que é defendida pela classe camponesa de trabalhadores. Quiçá, os problemas educacionais do campo ultrapassam os limites municipais e estaduais. É preciso, então, que olhares sejam lançados, propostas elaboradas, políticas públicas implantadas e esforços empregados.

A presente pesquisa⁵ visa a contribuir na busca da construção de uma educação de qualidade. Para isso, analisa-se os avanços e desafios das Políticas públicas de formação de professores para o campo no estado da Paraíba, que é fator fundamental para a melhoria educacional.

A sistematização e a análise dessa experiência poderão servir como referência a outras pesquisas, contribuir para o diálogo entre as universidades, o estado e os movimentos sociais, de forma que os camponeses encontrem espaço para serem sujeitos de sua própria história.

Esta pesquisa é relevante porque, nas últimas décadas, faz-se presente, no cenário educacional brasileiro, um crescente mover, no que diz respeito à luta por uma Educação Básica do Campo, esta que tem sido acentuada, a partir da reivindicação dos Movimentos Sociais, sobretudo o Movimento dos Sem-Terra – MST, que tem como objetivo não apenas a luta por terras, mas a conquista de direitos, no caso, direito à educação, numa perspectiva contra-hegemônica, que aliada à conquista da terra proporcione aos camponeses uma educação de qualidade e que esta tenha um vínculo específico com um vínculo específico com o campo.

⁵ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba- Centro de Ciências da Saúde em 27/02/2014, e está registrada sob o parecer 550.182, CAAE 26674014.1.0000.5188.

Destarte, a maior relevância deste estudo está no fato de que investigar a formação de professores é entrar num dos espaços mais problemáticos em nosso sistema educacional. Em pleno século XXI, é muito alto o índice de professores leigos em exercício, ou, quando não leigos, muitos têm uma formação voltada para um cargo diferente do/a que estão exercendo.

A formação dos professores é considerada como sendo um dos maiores déficits que temos na educação brasileira. Muitos estudos, como os que são apresentados a seguir, têm mostrado que os professores brasileiros, principalmente os da Educação Básica, e peculiarmente os professores das escolas do campo acentuam esse déficit. Nesse sentido, entrar na área da formação docente, é mexer em toda estrutura escolar e educacional, pois é o professor a pedra-angular da educação. O problema da formação docente é mais agravante quando entra em cena a Educação no Campo, pois é nesse cenário de contrastes educativos e de dívidas históricas educacionais que se encontra o maior número de professores sem licenciatura, outros totalmente leigos, e alguns até com certa formação, mas exercendo um papel que difere da sua formação.

A realidade mostra que, em todo país, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 67,2% dos docentes não têm formação adequada, enquanto que no Ensino Médio são 51,7%. Isso deve ser considerado e analisado, pois é um gravíssimo problema em nosso sistema educacional, e tem implicações dimensionadas na qualidade da educação.

Dados do “Todos pela Educação”⁶, com base no censo 2013, revelou que, em relação à formação dos professores no Ensino Fundamental, a situação é preocupante, pois, de um total de 1.354.840 professores de Ensino Fundamental no Brasil, apenas 444.127 (32,8%) têm licenciatura na área que atuam. Os quadros a seguir demonstram melhor os dados:

Tabela 1 - Retrato da formação dos Professores do Ensino Fundamental no país por área

Área de formação	Percentual
Língua Portuguesa	46,7%
Educação Física	37,7%
Língua Estrangeira	37,6%
Artes	7,7%
Filosofia	10%
Geografia	28,1%

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Todos pela Educação

⁶ A reportagem especial intitulada de **Maioria dos professores no país não têm licenciatura na sua área**, de 10/04/2014, encontra-se disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/maioria-dos-professores-no-pais-nao-tem-licenciatura-na-sua-area-12154856#ixzz31EEqtyY0>>.

Em relação à formação dos professores do Ensino Médio em todo país os dados mostram que:

Tabela 2- Situação da formação dos Professores do Ensino Médio no país por área

Área de formação	Percentual
Língua Portuguesa	73,2%
Educação Física	64,7%
Matemática	63,4%
Artes	14,9%
Física	19,2%
Filosofia	21,2%

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Todos pela Educação

Essa problemática se reflete em todo país e varia de acordo com a região. No entanto, o Nordeste é a região com menor proporção de docentes nos Ensino Fundamental (17,6%) e Médio (34%). O Sudeste está na outra ponta, com 52,9% de docentes do Ensino Fundamental. A região Sul, fica em segundo, com 58,1%.

Em relação ao Estado da Paraíba, os dados do Censo 2013 (MEC), destacados em uma matéria especial do Jornal Correio da Paraíba⁷, revelam que, dos 106.928 mil professores em exercício na Paraíba, 15.790 (14,7%) não têm a formação exigida pela LDB para ensinar. Assim sendo, o estado tem uma realidade em que:

- 297 professores possuem apenas o Ensino Fundamental.
- Do total de professores paraibanos, 9,6 tem apenas o Ensino Médio Normal, sem habilitação para o magistério, o que não os capacita para dar aula em qualquer nível de ensino.
- 15.790 dos professores paraibanos ensinam do Ensino Infantil ao Médio e até Profissional, apenas com formação no Ensino Médio Normal;
- Dos 297 encontrados com formação apenas no Ensino Fundamental, 85 deles dão aulas no Ensino Fundamental e 4 lecionam no Ensino Médio, nível de ensino em que eles mesmo não estudaram;
- Existem em todo estado 1.644 professores com magistério lecionando para turmas de Ensino Médio nos anos finais;

⁷ A referida reportagem circulou no Jornal Correio da Paraíba, terça-feira, 01 de julho de 2014, com o título de **SEM FORMAÇÃO PARA ENSINAR**: Mais de 15,7 mil professores não deveriam estar em sala de aula na Paraíba, diz MEC.

- Apenas 34.403 dos professores no estado possui licenciatura plena, o que corresponde a 32,2% dos professores em atividades.
- Entre os professores formados ainda existem 6.148 em sala de aula sem nenhuma licenciatura.

Então, mediante os dados apresentados temos o seguinte retrato da formação de professores na Paraíba:

Tabela 3- Retrato da Formação de Professores na Paraíba

Níveis de Ensino	Pré-Requisitos do professor	Desqualificados na Paraíba
Educação Infantil	Ensino Médio Normal (voltado para o magistério)	13,7%
Ensino Fundamental	Licenciatura Plena (Superior)	17,8%
Ensino Médio	Licenciatura Plena (Superior)	7,5%
Educação Profissional	Licenciatura Plena (Superior)	3,2%

Fonte: adaptação da reportagem especial do Correio da Paraíba, terça-feira, 01 de julho de 2014.

Nesse contexto, a formação dos professores constitui-se em um dos maiores desafios para as políticas públicas de educação em todo país e no estado. Nesse sentido, constitui-se objetivo geral desta pesquisa analisar os avanços e desafios atuais das políticas públicas de formação para a docência nas escolas do campo da Paraíba. Imbricados nesse processo estão os objetivos específicos, os quais foram delineados, observando-se o fator tempo, sendo eles:

- Compreender as concepções de formação docente para a Educação do Campo de acordo com a proposta dos Movimentos Sociais, do estado e do MEC;
- Analisar a política nacional de formação de professores para a Educação do Campo no Brasil;
- Identificar os programas e políticas de formação de professores para a Educação do Campo na Paraíba;
- Mapear e analisar os cursos de formação de professores para o campo na Paraíba oferecidos pelas UFPB e UFCG, e as ações desenvolvidas pelo governo do estado, via UEPB, em prol da formação dos professores do campo.

Inúmeras pesquisas em relação à Educação do Campo têm movimentado o cenário educacional; muitas sobre a concepção de Educação do Campo, e outras como: Avanços e Desafios na Educação do Campo no Brasil (Molina, 2011), Rumos da Educação do Campo

(Helana de Freitas, 2011), Trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo (Antônio Munarim, 2007). Também há pesquisas sobre o contexto panorâmico da Educação do Campo no Brasil (Inep, 2009), sobre formação de professores, entre outras.

Fazendo jus à problemática e aos objetivos apresentados neste trabalho, o horizonte teórico metodológico constituído foi um passo inicial, uma tentativa de delinear o caminho que melhor possibilitasse o desenvolvimento desta pesquisa. A mesma está fundamentada teoricamente em concepções de autores que abordam a problemática da formação de professores como um dos fatores essenciais na construção de uma educação de qualidade, entre eles: Freire (1992; 1996; 2005), que vê a educação não como algo que muda o mundo, mas que muda as pessoas e, conseqüentemente, implica na mudança do mundo; Miguel Arroyo (2005; 2007), que, além de se debruçar sobre a Educação do Campo, dá ênfase à formação dos professores do campo e das políticas públicas; Roseli Caldart (2004), que realiza estudos acerca da Educação dos Movimentos Sociais; Helana de Freitas (2011), que procura reconstruir a trajetória da Educação do Campo e Marcos Mello (2005), que trabalha a pesquisa em Educação Popular, principalmente no campo pedagógico.

Toda pesquisa é mais que uma construção de sentido, pois, ao pesquisar, produz-se conhecimento, o que implica na necessidade de escolher um método de pesquisa, não como único e absoluto, mas como forma de delinear um caminho, uma escolha, uma rota.

Nessa perspectiva, Mello (2005, p. 15) afirma que “Pesquisar é produzir conhecimento, com um determinado método, assim a pesquisa pressupõe curiosidade, desejo de compreender e rigor metodológico”.

Para o autor, pesquisar é buscar construir sentido. É atribuir significado perante o (des)conhecido, buscando perceber o tecido social e suas relações, em suas casualidades, determinantes e condicionamentos, em uma perspectiva necessariamente interdisciplinar. De acordo com o mesmo, “uma pesquisa de realidade exige o aporte teórico, problematização, análise e interpretações da realidade e, sobretudo a disposição e o compromisso com a transformação social” (MELLO, 2005, p.15).

As pesquisas em políticas educacionais, por sua vez, se constituem-se um campo de estudo da pesquisa social em desenvolvimento, e, dessa maneira, necessitam ser estudadas e previamente analisadas, “pois não há uma padronização cem por cento correta quanto ao referencial teórico-metodológico na abordagem de estudos científicos” (DIÓGENES, 2014, p. 17).

A pesquisa foi iniciada pelo método documental, pois, segundo Uwe Flick, toda e qualquer atividade institucional do ser humano, desde o nascimento até a morte, raramente

deixa de ser registrado em forma e documento. O autor ainda salienta que esses documentos podem não ter sido produzidos para fins de pesquisas, mas que o contido neles pode ser utilizado para realização de uma pesquisa (FLICK, 2009, p. 230). Para o autor, um documento é mais do que um dado ou um fato da realidade, mas deve também ser visto como um meio de comunicação.

Foram analisados alguns documentos referentes à Educação do Campo e às políticas de formação de professores, a saber, do MEC, do Estado, das Universidades (UEPB, UFCG e UFPB). A análise documental fundamentou-se nos dispositivos legais que regem a educação em nosso país, e, especificamente, os que legalizam e fundamentam a Educação do Campo e as políticas públicas de formação de professores para o campo, a saber:

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- A RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, constituindo um marco importantíssimo para a Educação do Campo no Brasil;
- A RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008, que, posteriormente, estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;
- O Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, sancionado pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que instituiu o PRONERA – Programa Nacional de Educadores da Reforma Agrária;
- A Portaria 86, de 1 de fevereiro de 2013, que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.

Durante a pesquisa, foi feito o mapeamento dos cursos oferecidos pelas universidades públicas e das ações do governo do estado. Entre as técnicas de coleta de dados selecionadas, para buscar respostas aos objetivos propostos, foram adotados diversos instrumentos de pesquisa, como: entrevista semiestruturada e observação⁸.

Nessa perspectiva, a principal técnica empregada para colher os dados foi a entrevista semiestruturada, que, para Triviños (1987, p. 146), é muito privilegiada, pois valoriza a

⁸ Como complemento, utilizou-se também o Diário de campo nesta pesquisa.

presença do investigador e oferece todas as perspectivas possíveis, para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

O autor assegura que a entrevista semiestruturada “possibilita melhores resultados quando é trabalhada com diferentes grupos de pessoas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Ainda nessa tessitura, Mello (2005) diz que “cada entrevista é única”, daí a importância da entrevista na pesquisa qualitativa. Triviños (1987, p. 152) ressalta que esse tipo de entrevista favorece a compreensão e a explicação da totalidade dos fenômenos sociais, seja no caso de uma situação específica ou outras de maiores dimensões.

Portanto, nesta pesquisa, foram entrevistadas cinco pessoas, a saber:

- A Gerente Operacional da Integração Escola Comunidade – GOIESC;
- Uma Assessora técnica da GOIESC que responde pela Educação do Campo;
- A Coordenadora Pedagógica do “Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares”, ofertado pela UEPB em parceria com a Secretaria de Educação do estado;
- E, duas professoras formadoras do “Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares”.

A escolha da Gerente Operacional da GOIESC⁹ deu-se por ser ela a responsável direta pela pauta do estado da Paraíba direcionada a cuidar da Política de Educação do Campo e buscar efetivá-la, a partir de ações e de outros mecanismos.

Para a escolha dos professores formadores¹⁰, foi lançado um convite no grupo das redes sociais do Curso de Especialização em Educação do Campo, oferecido aos professores do Estado da Paraíba pela UEPB, e uma das professoras se dispôs a contribuir com esta pesquisa; a outra professora formadora foi selecionada após a Coordenação do Curso ter repassado os nomes dos professores que ministraram aulas do Módulo de Educação e Campo.

A participação da Coordenadora Pedagógica deu-se quando, ao solicitar da Pró-reitora do Curso de Pós-Graduação (Lato Sensu) “Especialização em Fundamentos da educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares” o apoio e o fornecimento de documentos do curso e

⁹ No caso da gerente, hoje ex-gerente, desde o início da pesquisa tentávamos entrevistá-la, mas devido à agenda na pauta do estado só agora (junho de 2014) é que foi possível. A mesma ficou no cargo de gerente da GOIESC- Gerência Operacional de Integração Escola Comunidade até fim de abril de 2014, ela exerceu esse cargo por três anos consecutivos, daí o porquê de nossa pesquisa tê-la como entrevistada.

¹⁰ As duas professoras formadoras entrevistadas atuaram na primeira turma do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, no Módulo de Educação e Campo, que é a etapa sobre a qual se detém esta pesquisa.

uma entrevista, a mesma, na impossibilidade, designou que a Coordenadora Pedagógica do Curso nos desse suporte.

Foi muito importante tê-la como sujeito da pesquisa, pois ela participou de todo processo de elaboração, aprovação, implantação e reuniões pedagógicas do “Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares”. Esse curso foi uma ação do governo da Paraíba, em parceria com a UEPB, voltada para a formação de professores.

Em uma pesquisa, a depender dos objetivos, nem sempre é possível conseguir extrair os dados completos apenas por meio de observações ou aplicação de questionário. Nesse sentido, a escolha da entrevista semiestruturada, como principal método de coleta de dados, implicou em fornecer uma melhor compreensão do fenômeno analisado nesta pesquisa, nessa relação de sujeitos e objeto.

Para selecionar a amostra (quantitativa) dos TCC e dos professores do campo que fizeram o “Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares”, foi feito o levantamento de dados, em prol de satisfazer os critérios de seleção ora apresentados. O levantamento inicial foi feito por meio dos dados divulgados pela UEPB, com a lista de nomes dos alunos que defenderam seus TCC nos meses de abril e junho de 2014.

Para completar o levantamento de dados, foi necessário aproveitar um momento ímpar e raro nessa trajetória. O referido momento foi um evento que a UEPB promoveu no dia 19 de julho, de 2014, às 9 horas, na Matriz, em Campina Grande, onde cerca de 400 professores cursistas, que estudaram nos 12 pólos, reuniram-se para defenderem as monografias do “Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Interdisciplinares”. Com a ida, até o evento, foi possível fazer a observação e a coleta dos dados, por meio de anotações e fotografias, dando atenção a quantidades de TCC defendidos por pólos, e, dentre eles, quais os que se debruçavam sobre a Educação do Campo e seus desafios.

Estiveram presentes no evento, a Secretária de Educação do Estado, a Pró-Reitora do “Curso de Especialização de Fundamentos da Educação: Práticas Interdisciplinares”, o Reitor da UEPB, todos os professores formadores do curso e todos os Coordenadores dos 12 pólos onde a UEPB ofereceu o curso. Durante a observação, registrei cada dado que interessava a esta pesquisa, fiz o mapeamento das monografias dos alunos por pólo, com o intuito de completar os dados e a seleção dos professores que compõem a amostra significativa nesta pesquisa. As fotos a seguir mostram a apresentação coletiva das Monografias do “Curso de

Especialização em Fundamentos da Educação: Prática Pedagógicas Interdisciplinares”, que ocorreu em 19 de junho de 2014, na cidade de Campina Grande, Paraíba.

Figura 1-Abertura do evento de apresentação das Monografias



Figura 2- Exposição dos pôsteres dos TCC



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Como complementação às técnicas de coleta de dados, conforme sinalizado anteriormente, foi utilizado o Diário de Campo, pois, segundo Mello (2005), o mesmo pode ser um forte aliado, já que tudo é passível de ser registrado. Quando se utiliza diário de campo, o objetivo é registrar as observações de um trabalho de entrevista, ou outros em que se observa o não dito, ou o dito fora da entrevista, e que muitas vezes, pelo fato de não registrar, perdem-se muitas informações que, se colocadas no diário de campo, podem ser aliadas à

entrevista e a outras formas de registros. As anotações de campo foram de natureza reflexiva, o que favoreceu a flexibilidade de análise dos dados.

Foi feita uma análise da Política Nacional de Educação do Campo e da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério. No decorrer da pesquisa, foram mapeados os cursos que as universidades públicas do estado (UFPB e UFCG) oferecem para a formação de professores do campo; ademais, foi analisado o “Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares”, enquanto ação de governo.

Os dados foram analisados pela análise de conteúdo conforme Bardin (1977). Para a autora, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análises de comunicações”. A análise de conteúdo ainda implica em “uma análise dos significados [...] embora possa ser também uma análise dos significantes”. Nesse sentido, a autora define análise do conteúdo como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por meio de procedimentos, sistematicos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores(quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção(variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN,1977, p. 42).

Esta metodologia auxiliou na busca de respostas à problemática apresentada, pois se a metodologia é estudo dos métodos e métodos é o caminho, este foi o caminho seguido.

Nessa forma de análise, os dados, depois de coletados, foram transcritos, em parte, colocados em fichas ou planilhas e, daí, foram extraídos os temas e as categorias a serem analisados.

As categorias de estudo apresentam-se distribuídas no trabalho, quais sejam: avanços e desafios; formação de professores e políticas de formação.

Para validar as análises e as interpretações da pesquisa, e verificar se as mesmas podem ser reproduzidas em outros estudos, foram observados alguns critérios como autenticidade, genuinidade, sua originalidade e a credibilidade dos documentos.

No entanto, vale ressaltar que esta pesquisa não esgotou a análise dos avanços e desafios existentes na Formação de Professores das escolas do campo no estado da Paraíba; para isso, outros caminhos devem ser percorridos, outras pesquisas podem ser necessárias.

Quanto à estrutura do trabalho, a mesma foi delineada, visando alcançar os objetivos traçados. Nessa tessitura, o mesmo foi estruturado em quatro capítulos, de modo que cada um se correlaciona com o outro de forma a estarem imbricados no processo de investigação.

No **primeiro capítulo**, foi feita uma breve tentativa de reconstrução histórica na busca de compreender os caminhos da Educação Rural à Educação do Campo, a respeito da origem e da luta pela Educação do Campo através dos sujeitos do campo, dos movimentos sociais e do Movimento Nacional de Educação do Campo. Ainda nesse capítulo, foram mencionadas algumas das primeiras práticas de Educação Rural em nosso país e no Estado da Paraíba, com o intuito de compreender a trajetória da luta por uma educação pública de qualidade para o campo brasileiro. Procura-se também elencar o desenvolvimento, crescimento e consolidação da concepção de Educação do Campo, desde a teoria até a legislação, além de elencar alguns princípios da Educação Popular presentes na Educação Popular do Campo.

Em continuidade, **no capítulo dois**, aborda-se um breve debate teórico sobre a formação docente como sendo um dos maiores problemas da educação brasileira, apresentado como sendo um desafio quantitativo e qualitativo para a superação das fragilidades da educação brasileira, seja no campo ou na cidade. Em continuidade, foi analisada a formação docente, segundo a concepção de alguns autores, e as exigências legais para a admissão de um professor de Educação Básica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse capítulo, aborda-se também a Política de Formação de professores para o campo, partindo da Política Nacional de Formação para os Profissionais do Magistério e o espaço dessas políticas nos governos Lula e Dilma. Aliado a toda essa conjuntura, foi abordada a valorização do professor como algo de fundamental importância, afirmando-se que não basta a formação, mas que é necessário um conjunto de fatores que, aliados à formação, tragam uma eficácia na prática escolar, sobretudo, no que diz respeito à valorização profissional, mostrada por meio da remuneração do professor. Nesse capítulo, levanta-se ainda reflexões sobre o perfil dos professores do campo e sobre a formação adequada na ótica do Movimento Nacional de Educação do Campo.

No mesmo sentido, **no capítulo três**, entra-se no campo das políticas públicas de formação docente. As reflexões foram principiadas pelas experiências de formação de professores para a Educação do Campo no país, em parceria das universidades públicas com os Movimentos Sociais do campo, especialmente o MST. Ainda no mesmo capítulo, apresenta-se um mapeamento dos cursos superiores que visam formar professores para o campo através das universidades públicas do estado, a saber, a UFPB (Campus I e III) e a UFCG (Campus Sumé).

No quarto e último capítulo, apresenta-se um estudo sobre as ações desenvolvidas pelo atual governo do estado da Paraíba, com ênfase na formação continuada dos professores das escolas do campo e nas políticas de formação adotadas e implementadas de forma a

compreender os avanços e desafios. Nesse capítulo, foi analisado o Curso de Especialização em Fundamentos da Educação-Prática Pedagógicas Interdisciplinares, de forma que a atenção foi focada no módulo de Educação e Campo, um dos eixos da educação na Paraíba e que, por meio desse eixo, foi criado um componente curricular dentro do referido curso, dando espaço à Educação do Campo, a saber: a disciplina “Concepções e Fundamentos da Educação do Campo”. Nesse capítulo, são apresentados ainda os resultados empíricos da pesquisa, na qual se buscou compreender os avanços e os desafios das políticas de formação de professores do campo no estado. Isso se deu através da análise dos dados coletados e das entrevistas que, depois de realizadas, foram transcritas, analisadas e implementadas ao corpo do texto de acordo com a coerência e o rigor científico. Além das entrevistas, foram analisados os avanços observados mediante o mapeamento dos cursos superiores oferecidos pelas UFPB e UFCG que são voltados para a formação dos professores do campo.

E, para concluir a escrita, e não os estudos sobre a temática, são tecidas as considerações sobre a bibliografia analisada e os resultados empíricos da pesquisa.

2 BUSCANDO COMPREENDER OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo apresenta uma breve tentativa de compreender historicamente a trajetória da Educação Rural à Educação do Campo; esta última expressão foi como passou a ser chamada a educação oferecida aos povos do meio rural no ano de 1998¹¹, a partir das discussões e mobilizações realizadas em prol de uma educação pública de qualidade para os camponeses. Há vários meios para se compreender a diferença entre a Educação Rural e a Educação do Campo, mas, em síntese, cabe afirmar que uma das principais características que as tornam diferentes é que a Educação do Campo é uma proposta de educação contra-hegemônica criada pela classe trabalhadora e não imposta pelos governos, enquanto que a Educação Rural é aquela forma de educação na qual predominam os métodos tradicionais de ensino que não faz nenhuma relação com a realidade na qual a escola (do campo) está inserida.

A análise histórica mostra que o meio rural brasileiro sempre foi sinônimo de descaso e atraso, isso no que diz respeito a todos os aspectos da vida dos camponeses, seja em relação à água, luz, saneamento básico, moradia, infraestrutura, estradas, transportes, saúde e, principalmente, à educação, que nesta pesquisa aparece como necessidade e direito das populações do campo¹² e, sobretudo, como um dever do estado.

Apesar de o Brasil ser um país constituído de forma evidentemente agrária, a educação dos camponeses foi, por muito tempo, ignorada, enquanto ação pública e de direito, em suas constituições e leis educacionais. Mediante esse raciocínio, Nascimento (2009, p. 160) afirma que:

O Brasil, mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e de 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública, a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo.

¹¹ No ano de 1998, aconteceu a I Conferência Nacional por Uma Educação do Campo que teve papel significativo em relação à educação da população do campo, tanto para a sociedade quanto para a agenda pública do governo, inaugurando assim uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais Educação Rural. Para mais informações, consultar texto base da II Conferência, Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <<http://web2.ufes.br/educacaodocampo/download/cdrom1/pdf/013.pdf>>.

¹² O Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010, art. 1, inciso I define populações do campo como sendo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Na busca de compreender melhor a escola e a Educação do Campo de hoje, antes chamada de Educação Rural, faz-se necessário rever algumas características que predominavam nas escolas do meio rural por muito tempo. De acordo com Batista (2008, p. 19-50) entre as principais características que predominavam nas escolas rurais estavam:

O ensino centrado na figura do professor, como único detento do saber; Currículo sustentado em pedagogias tradicionais que supervalorizam a instrução e a técnica, deixando de lado a produção do conhecimento; Calendário escolar que desrespeitava os ciclos de produção, as manifestações culturais da localidade e as questões climáticas; Conteúdos trabalhados alheios à realidade dos alunos; Atividades e conteúdos que fortaleciam o individualismo; Material didático predominante urbano e que valoriza a cultura urbano-industrial; Inexistência de práticas integradoras entre a escola e a comunidade; Relação professor-aluno marcada pela passividade didática, na qual o aluno era um mero receptor de conhecimentos; Predominância da avaliação quantitativa como instrumento de verificação e mensuração da aprendizagem dos alunos, elegendo os “melhores” e desclassificando os que não obtiveram as notas desejáveis.

Nessa ótica, ficam claros os principais motivos pelos quais a Educação Rural sempre foi sinônimo de atraso e descaso, além do fato de que os responsáveis e representantes dos que viviam no meio rural não davam importância para a educação oferecida, muito menos se esta servia para alguma coisa. O próprio meio rural era ignorado em detrimento de se ter um país com cidades industrializadas e desenvolvido, nem que para isso tivesse que suprimir a vida daqueles que preferiam viver no campo, seja por falta de condições, seja por opção.

De acordo com a autora, a educação resumia-se ao objetivo de aprender as primeiras letras, o nome e os primeiros cálculos. Assim, ela assegura que:

A educação dos povos do campo, na legislação educacional como educação rural, sempre foi diferenciada, implementada como algo episódico, objeto de campanhas, programas, projetos esparsos e pontuais a cada governo, sem continuidade nos governos seguintes, geralmente sem preocupação com a realidade do campo e suas especificidades (BATISTA, 2008)¹³.

¹³ Para uma maior compreensão ler: BATISTA, M.S.X. Movimentos sociais e Educação do Campo: promovendo territorialidade da agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. In: JEZINE, Edineide et al. (Orgs). Educação Popular e movimentos sociais. Dimensões educativas na sociedade globalizada. Editora Universitária da UFPB, 2008, v.1, p. 19-50.

Embora se saiba que o problema da educação brasileira não esteja apenas restrito ao campo, é nesse território que a situação é ainda mais preocupante. Nesse sentido, Rocha, Passos & Carvalho¹⁴ afirmam que:

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, neste a situação é mais grave, pois além de não considerar a realidade sócio ambiental onde cada escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo poder público, como resíduo, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais, e muitas vezes ratificou o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos.

O ano de 1930 dava indícios no cenário brasileiro de que as mudanças apenas começavam. Naquele momento, o país implantava a industrialização; esse processo colaborou, portanto, para o êxodo rural em massificação e, conseqüentemente, essas mudanças favoreceram a urbanização, e, posteriormente, trouxeram vários problemas relacionados ao aumento do número de habitantes, como problemas de moradias, de água, desemprego, e outros.

Educação para os povos do meio rural nesse momento seria algo a se pensar. Muitas experiências e tentativas seriam geradas na sociedade com a esperança de que os camponeses aprendessem a operar as máquinas que iriam, posteriormente, substituir o próprio trabalho humano, o que de fato aconteceu. Porém, é válido lembrar que o processo de industrialização não era ainda uma característica do meio rural brasileiro (MARINHO, 2008, p. 120). Nessa tessitura, pode-se perceber que:

A preocupação com o desenvolvimento sócio-econômico do país exigia a instrução de trabalhadores para servir ao processo industrial excedente do país. Sendo assim, o governo pressionado pelo intenso movimento migratório interno, o aumento da miséria no campo e na cidade, o movimento dos pioneiros da educação, a pressão dos setores urbanos da população por escola, o interesse do empresariado para que tivesse uma capacitação da força de trabalho dos migrantes rurais ou estrangeiros, teve início uma série de iniciativas dentre as quais, as campanhas educativas nacionais, a educação de adultos, as missões rurais, os programas radiofônicos, a implementação da extensão rural em todo país. Assim, em meio a tantos conflitos sociais durante todo o Estado Novo, período de

¹⁴ Esta citação faz parte do texto base Educação do Campo: Um olhar panorâmico, de ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. Disponível em: <www.gepec.ufscar.br>. Acesso em: 19 jun. 2014.

1930/1945, foi implementado a escolarização rural tendo como base o desenvolvimento industrial.¹⁵

Isto posto, confirmam-se as palavras de Carlos e Vicente (2008, p. 1), ao dizer que foi só por volta dos anos de 1920 a 1930 que a educação ganhou estatuto de problema nacional. Então, com o intuito de promover a escolarização dos povos do meio rural, era traçado no contexto nacional uma empreitada de etapas para recuperação educacional do homem do campo, como nos diz Freitas (2011), sendo criada a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, em 1952.

A Campanha Nacional de Educação Rural, além do objetivo de escolarizar o camponês, tinha outras finalidades. Segundo Barreiro (2010), a CNER foi organizada em setores, em número de quatro, chamados de Missões Rurais. A cada missão, cada setor foi incumbido por diferentes responsabilidades, como nos mostra a autora:

O primeiro setor incumbia-se de fazer um levantamento prévio nas áreas rurais antes da instalação; assim, pesquisava o tipo de solo, as técnicas agrícolas adotadas, as instituições, os tipos de lideranças existentes e os meios de comunicação a serem adotados pela equipe. O setor de treinamento responsabilizava-se pela formação do pessoal técnico e pela organização dos cursos de educação para professores e líderes locais. Ao Setor de Missões Rurais cabia assistir e supervisionar as atividades das missões rurais e admitir técnicos formados por esses cursos. O Setor de Divulgação deveria elaborar e divulgar as informações, promover difusão educativa e preparar o material sobre educação de base (BARREIRO, 2010, p. 2).

A CNER escolhia as áreas onde tinham as maiores concentrações de pequenas propriedades com finalidade de propagar e divulgar o trabalho, pois isso facilitava o desenvolvimento do trabalho. A CNER, através das missões, atuava em grande parte dos estados brasileiros. Na Paraíba, as missões atuavam nas cidades de Areia e Campina Grande, com o trabalho de Pesquisas e Estudos Específicos para levantamento dos municípios e para constatação do resultado das técnicas aplicadas, conforme mostra o estudo de Barreiro (2010). Segundo Calazans (1993), “a primeira Missão Rural de Educação, no entanto, só começou a funcionar em 1950, no município fluminense de Itaperuna”.

¹⁵ Retirado do artigo **A EVOLUÇÃO DA ESCOLA RURAL NA PARAÍBA NA ERA VARGAS**. Disponível em: <<http://joseliahistoria.blogspot.com.br/2011/05/evolucao-da-escola-rural-na-paraiba-na.html>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

Para Marinho (2008), a CNER foi a iniciativa de educação rural mais significativa, pois se tratava de uma ação governamental de âmbito nacional e de muita presença na zona rural brasileira. A CNER chegou ao fim depois de cerca de onze anos de trabalho, o que veio a ocorrer no ano de 1963, após enfrentar vários problemas, entre eles dificuldades financeiras, atrasos na liberação dos recursos; esses problemas trouxeram a necessidade de redução de quadros, levando assim a Campanha a ser extinta.

Portanto, foi a partir dos anos 50, que o homem do campo passou a ser visto como sujeito de desenvolvimento, e o campo começou a ser visto não apenas como um lugar atrasado e difícil de viver, mas como um espaço de vida (Freitas, 2011).

Nessa conjuntura, os anos de 1950 e 1960 foram permeados pela questão agrária, que se apresentou como um dos pontos que mais incitaram o debate político da época. Mas os novos fazeres educativos não pararam por aí, pois foi nesse processo que outras propostas educativas se incorporaram ao processo de Educação Rural, a exemplo do Método Paulo Freire e do Movimento de Educação de Base – MEB.

Essa trajetória contribuiu para que nesse ideário as propostas educativas viessem a originar uma concepção de Educação Popular. Entre essas propostas, estavam as escolas radiofônicas de responsabilidade do MEB. O MEB foi uma iniciativa da Igreja Católica, criado em 1961, através do Decreto 50.370, de 21 de março. O MEB atuava no interior das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste e no estado de Minas Gerais; esses locais de atuação, foram assim definidos devido o grande índice de subdesenvolvimento humano.

Porém, o que não se esperava na história da educação brasileira era que, com o golpe militar de 1964, os projetos educativos, na sua maioria, fossem extintos e os Movimentos Sociais desarticulados, sendo o MEB encerrado no ano de 1966, mediante pressões do governo militar. Apesar de voltar a atuar, por volta dos anos 70, nas regiões Norte e Nordeste, no processo de alfabetização, tal projeto não teve mais o mesmo alcance

Nesse mesmo período, havia no Recife, o Movimento de Cultura Popular – MCP, com o apoio de Paulo Freire que era o Diretor da Divisão de Pesquisa e Coordenador do Projeto de Educação de Adultos do MCP, sob o governo de Miguel Arraes. Alfabetizar através da utilização de novos métodos de aprendizagem era o maior objetivo do MCP. Devido à falta de recursos financeiros, o MCP ficou restrito ao Recife e ao Rio Grande do Norte. No entanto, assim como o MEB, o MCP também foi extinto em 1964, por causa do Golpe Militar.

Outro movimento de educação que surgiu nesse cenário foi a Campanha de Educação Popular – CEPLAR, criada pelo governo estadual da Paraíba, que utilizava o método de Paulo Freire. A CEPLAR também foi extinta durante o golpe militar.

Scocuglia (2013) comenta acerca da CEPLAR na região, quando apresenta o depoimento do presidente da Federação das Ligas Camponesas, relatado no Livro Nordeste-Vietnã que não houve (1996). No relato, o presidente diz que “a conscientização dos camponeses era muito lenta, a quem incumbiu a responsabilidade ao analfabetismo e as várias crenças religiosas a que estavam submetidos secularmente”. O presidente ainda denunciou o analfabetismo e o colocou como maior obstáculo dos camponeses em lutar por seus direitos; segundo ele “se alguém colocasse uma frase com dizeres ofensivos (...), o camponês a carregaria, por não saber ler”. Para o autor, a CEPLAR foi pioneira na Paraíba a utilizar o método Paulo Freire em sua experimentação. Nesse contexto, fora impossível impedir o golpe militar de 1964 e, conseqüentemente, a extinção dos núcleos de alfabetização, que na Paraíba já avançava.

Só com o fim dos primeiros movimentos de alfabetização, aproximadamente apenas duas décadas depois, mais precisamente nos anos 80, é que os Movimentos Sociais começaram a se articular e, nos anos 90, os mesmos se reinseriam no cenário da educação brasileira.

Helana de Freitas (2011) chama a atenção para um dos pontos marcantes no cenário educacional brasileiro, afirmando que, mesmo tantos anos depois, os movimentos conseguiram resgatar as produções pedagógicas anteriores. Esses movimentos sociais foram de grande importância nesse processo. Dentre os movimentos sociais de grande importância na luta pela educação, destacamos o Movimento dos Sem-Terra – MST¹⁶, que tem englobado em seus objetivos a educação como fator de conquista e de direito aos povos do campo¹⁷.

Segundo Arroyo (2005), a luta dos Movimentos Sociais pelo direito à educação e ao conhecimento engloba outras lutas, outros espaços, mas, sobretudo, deve englobar o espaço do saber:

É significativo que ao lutarem pelo direito ao conhecimento, sempre colam essas lutas na ocupação dos espaços, das estruturas, dos territórios do conhecimento e a criar espaços próprios, alternativos. Como lutam pela vida, ocupando a terra, espaço de produção da vida. Traduzem o direito à vida,

¹⁶ O Brasil vivia uma conjuntura de duras lutas pela abertura política, pelo fim da ditadura e de mobilizações operárias nas cidades. Como parte desse contexto, entre 20 e 22 de janeiro de 1984, foi realizado o 1º Encontro Nacional dos Sem Terra, em Cascavel, no Paraná. Ou seja, o Movimento não tem um dia de fundação, mas essa reunião marca o ponto de partida da sua construção.

¹⁷ Entende-se nesta pesquisa, com base em Silva (2009, p. 82) que campo é um espaço heterogêneo, economicamente diverso, onde apresenta uma multirefencialidade, é ainda um espaço permeado pela presença dos movimentos sociais que atuam e propõem mudanças na realidade camponesa. Enfim, o campo é lugar de vida, de cultura, de produção, de riquezas, de conhecimentos, de lutas, de estratégias de sustentabilidade e de mobilização social. Assim, o conceito de campo vai além do espaço geográfico, o que compreende a vida, os saberes e outros elementos que envolvem os povos do campo e suas formas de vidas.

identidade, cultura, tradição, aos saberes em ocupação dos territórios, de sua produção: a terra, o espaço, os territórios quilombolas, indígenas, de moradia. Ao lutarem pelo direito à educação, ao conhecimento, à herança cultural operam na mesma lógica: “Ocupemos o latifúndio do saber” passou a ser o grito político dos militantes-educadores que chegam aos cursos de Pedagogia da Terra, de Formação de Educadores indígenas, quilombolas, do campo (ARROYO, 2005, p. 6).

Para o autor, um dos capítulos da luta dos movimentos do campo é que a escola pública esteja presente no campo, não apenas a estrutura física, mas presente como um espaço de organização, de fortalecimento, de conquistas, e de direito (ARROYO, 2005 p. 2).

2.1 MARCOS NA TRAJETÓRIA DE LUTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONTRIBUIÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

A Educação do Campo, expressão que passou a substituir a antiga Educação Rural, nos anos 90, além de trazer mudanças ao nome, traz em sua proposta um novo modelo de educação contra-hegemônica, com um novo paradigma, uma nova forma de ver o camponês.

Nesse prisma, os caminhos da Educação Rural à Educação do Campo apresentam um legado de lutas e marcos históricos. Um desses marcos foi o I Encontro de Educadores da Reforma Agrária – ENERA, que, na perspectiva da luta por uma educação de qualidade e de direito, no ano de 1997, reuniu aproximadamente 700 pessoas. Na ocasião, os educadores Paulo Freire e Che Guevara foram homenageados. O I ENERA contou com a participação do Movimento dos Sem-Terra (MST), da Universidade de Brasília (UNB), do Fundo das Nações Unidas (UNICEF).

No final do I ENERA, foi elaborado um documento, lido e aprovado pelos educadores e entidades presentes. O referido documento foi intitulado de: O Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, que assegurava a luta por uma Educação do Campo, abordando que esta deve ser desde a luta por escola no campo à luta por justiça social. Nesse documento, os educadores compreenderam que a educação sozinha não resolve os problemas do povo camponês, mas ela é elemento essencial no processo de transformação social (Brasília, 1997). Ainda no texto, os educadores descreveram o tipo de escola que acreditavam e queriam para o campo brasileiro da seguinte forma:

Queremos uma escola que se deixe ocupar pela questão de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução de problemas concretos de cada comunidade do país.

Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo (BRASÍLIA, 1997).

Para Munarim (2008), o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião do evento, pode ser considerado “a Certidão de Nascimento” da Educação do Campo.

Nesse contexto, a luta por uma Educação do Campo passou a ser inserida na pauta dos Movimentos Sociais, mais precisamente do MST, e, para isso, não seria suficiente o I ENERA. Então, posteriormente, em 1998, aconteceu a I Conferência Nacional de Educação do Campo, com o apoio de vários setores que têm a educação como objetivos em suas propostas de desenvolvimento de um país e de um povo. Dessa 1ª Conferência Nacional de Educação do Campo, participaram Os Movimentos Sociais, Organizações Não Governamentais e Governamentais, como a CNBB, UNESCO e UNICEF.

A I Conferência Nacional de Educação do Campo possibilitou o nascimento da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que visava legitimar a luta e a conquista de políticas públicas para campo em relação à questão educacional. Uma conquista inicial da Articulação Nacional por uma Educação do Campo resultou na primeira Resolução para a Educação do Campo, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, por meio do Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Assim, nascia na agenda pública educacional, o primeiro documento institucional da Educação do Campo, a ser efetivado em parceria com estados, municípios e União. Em agosto de 2004, entre os dias 2 e 6, foi realizada, na cidade de Luziânia, em Goiás, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo¹⁸.

Quanto à contribuição dos Movimentos Sociais do campo nessa trajetória, seria negligência, se não fossem mencionados os principais movimentos que também protagonizaram essa luta e conquista. No entanto, o principal reconhecimento deve ser dado ao que assumiu a liderança no quesito das práticas e experiências educativas: o Movimento dos Sem-Terra – MST.

Segundo Paludo (2006, p. 1), dentre os Movimentos de Via Campesina, o MST foi e continua sendo o mais atuante, possuindo o maior acúmulo de experiências educativas, tanto

¹⁸ A II Conferência Nacional de Educação do Campo foi promovida pelas seguintes instituições: CNBB, MST, UNICEF, UNESC, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA e MAB. Contou ainda com o apoio de: MDA/INCRA/PRONERA, MEC, FEAB, CNTE, SINASEFE, ANDES, Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Deputados-Frente Parlamentar das CEFA’S, SEPA/PR, TEM, MMA, MinC, AGB, CONSED, CERIS e FETRAF. O lema da II Conferência foi: Por Uma Política Pública de Educação do Campo.

formais quanto pedagógicas. Outro autor que afirma isso é Nascimento (2009, p. 156); para ele “O MST se tornou no principal (mas, não o único) protagonista pedagógico na luta pela educação do campo na sociedade brasileira onde a categoria ‘coletiva’ se faz a raiz das ações formativas do movimento social”.

Nesse sentido, sem querer dar exclusividade ao MST, é preciso mencionar outros movimentos que também atuaram nesse processo, como o Movimento dos Atingidos por Barragem – MAB, a Confederação dos Trabalhadores em Agricultura – CONTAG, a Federação dos Trabalhadores em Agricultura – FETRAG, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA e o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR. Todos esses, de forma direta ou indireta, colaboraram para que essa conquista fosse realizada, o que constituiu fator preponderante para que essa luta fosse, de fato, efetivada em nível nacional.

Tais movimentos tinham, em sua origem, o enfrentamento dos trabalhadores do campo às relações sociais de produção capitalista. Com isso, aprenderam que a luta pela terra seria apenas o início dessa mobilização, que daí iriam garantir o sustento e a produção da vida, sendo necessárias outras demandas. Dessa forma, a educação e a escolarização dos trabalhadores do campo e seus filhos passaram a integrar a pauta dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2014 p. 8).

Nesse contexto, o debate e o anseio por uma Educação do Campo de qualidade estava apenas começando, quando em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº 10, foi instituído o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA. Porém, só após doze anos, em 2010, é que o PRONERA passou a ser reconhecido ou efetivado como política pública, através do Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010. Esse momento, sem dúvida, foi mais um marco legal e inesquecível na história da educação dos povos do campo em nosso país.

Um dos avanços e conquistas na luta por uma Educação Básica do Campo ocorreu em 2004, quando foi criada uma Coordenação Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação – MEC, com espaço na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Também foi conquista dessa luta o Grupo de Trabalho Permanente – GPT. Na sequência, ocorreu a elaboração do documento Referência para uma Política Nacional de Educação do Campo. Posteriormente, o Grupo de Trabalho Permanente transformou-se em uma Comissão Nacional de Educação do Campo – CNEC.

Nesse contexto, a Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas; nasceu da combinação da luta dos Sem-Terra (MST) pela implantação de escolas públicas nas áreas de

Reforma Agrária com as lutas de resistência e inúmeras organizações das comunidades camponesas para não perderem suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. Segundo Caldart (1999, p. 44) a mobilização começou no início da década de 80, com as mães, os professores, os pais e alguns líderes do MST. Nesse sentido, Anhaia¹⁹ (2011, p. 10) diz que:

A educação do campo é resultado do acúmulo da luta dos trabalhadores do campo, que percebem a importância e a necessidade de ampliá-la para além do acesso a (*sic*) terra, entendendo que são necessárias mudanças mais radicais na estrutura da sociedade e a educação vai sendo incorporada, gradativamente, como fundamental nesse processo.

Ademais para Molina (2009), a Educação do Campo objetiva compreender a complexidade da luta em função da emancipação humana e da transformação das relações sociais constitutivas do capitalismo. Segundo a autora, a força da Educação do Campo está nos Movimentos Sociais e no povo.

Assim, para compreender a Educação do Campo é preciso que sejam enfatizados o Campo, as Políticas Públicas e a Educação do/no Campo, pois esses elementos estão interrelacionados; sem compreender essa tríade, não tem como compreender a Educação do campo e seus objetivos. De acordo com Batista, a Educação do Campo ainda está em fase de constituição, em volta de um novo paradigma; para ela:

A Educação do Campo está se constituindo num paradigma de educação que busca se fazer presente nas políticas educacionais. Ele envolve uma concepção e uma prática de educação com fundamentos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, pedagógicos e uma proposta curricular que se questiona e busca se diferenciar da educação hegemônica (BATISTA, 2009, p. 4).

A autora acrescenta que a Educação do Campo não nasce como os outros modelos de educação já apresentados em nosso país, como o Escola Nova e outros, mas é uma proposta que nasce a partir da própria classe trabalhadora do campo. Em suas palavras, ela afirma que a Educação do Campo:

É, portanto, uma educação que “nasce dos de baixo”, dos setores populares, das classes trabalhadoras e que pretende se tornar uma política que

¹⁹ Edson Marcos Anhaia foi Coordenador Geral de Políticas de Educação do Campo do Ministério de Educação no primeiro governo de Dilma Rousseff até julho de 2014.

contemple esse segmento da população que ao longo da história brasileira foi discriminado (BATISTA, 2009, p. 5).

Portanto, a Educação do Campo, mesmo ainda não tendo alcançado todos os objetivos pelos quais lutam os Movimentos Sociais do Campo, ela vai sendo construída historicamente, assemelhando-se com a Educação Popular, trazendo em suas raízes: as experiências, a prática social, a educação coletiva, a coragem e luta pelos direitos educacionais garantidos na Constituição Federal de 1988. Porém, pelo fato de ser uma visão educacional, que não foi criada, nem apresentada como interesse e vontade do governo, ou de outros segmentos públicos deste país, a exemplo da classe burguesa, continua sendo necessária uma maior acentuação dessa luta.

Segundo Caldart (2009), a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira e particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. É necessário afirmar que a luta da Educação do Campo ganhou corpo nesses últimos vinte anos, mas, na maioria dos estados e municípios brasileiros, essa proposta educacional ainda é ignorada em suas práticas e concepções. Nesse sentido, Nascimento (2009) afirma que:

A Educação do Campo no Brasil é um marco na história da educação brasileira que preconiza a gênese de um projeto de educação a partir dos próprios sujeitos do campo, os trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais e sindicais (NASCIMENTO, 2009, p. 159).

Para o autor, a Educação do Campo, além de suas dimensões político-educacionais, é um projeto de desenvolvimento das questões urbanas e rurais (NASCIMENTO, 2009, p. 29); na verdade, a concepção sólida da Educação do Campo ainda se refere a um processo de disputa, da mesma forma como a questão do projeto de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Nesse contexto, a Educação do Campo, em pleno século XXI, continua com marcas que demonstram o atraso e descaso de vários e longos anos de esquecimento. Usando as palavras de Molina (2009, p. 4-5), percebemos o contraste do campo, onde a realidade da situação educacional requer uma atenção especial por parte das políticas públicas, pois é no campo que a precariedade das escolas é gritante, ainda a isso atrelamos a falta de qualidade da educação, os altos índices de evasão escolar, principalmente entre os jovens e adultos, a baixa escolaridade do povo camponês, o alto índice de analfabetismo, a má infraestrutura da maioria das escolas, a falta de transporte, além de outros fatores.

Dados desse porte apontam um diagnóstico triste e realista de um povo que, ao longo dos séculos, cobra do poder público uma educação de qualidade que tenha como objetivo desenvolver o homem do campo.

De fato, a mobilização maior em prol de uma Educação Básica para o campo teve início em 1998. Essa realidade é confirmada claramente nos números de um panorama sobre a Educação Rural.

O panorama²⁰ revelou que nos anos 50, cerca de 70% da população do campo era analfabeta. Atualmente, entre a população campesina, o grupo dos analfabetos é composto por cerca de 23% dessa população. São dados como esses que colocam o Brasil como sendo o 107º no *ranking* de analfabetismo rural no mundo, enquanto que a população urbana analfabeta ocupa o 57º lugar nessa classificação, compondo uma realidade muito difícil e contrastada.

O campo brasileiro conta atualmente com cerca de 8,4 milhões de pessoas em idade escolar, mesmo assim, 2,5% das crianças e adolescentes, entre 7 a 14 anos, do campo, ainda estão fora da escola.

Em todo país há aproximadamente 72,6 mil escolas no campo. Porém, quando analisado o contexto dessas escolas e de seus sujeitos, vê-se o que já há muito tempo vem sendo denunciado pelos movimentos sociais do campo. Em relação à infraestrutura das escolas do campo, há escolas em situação precária de funcionamento, sem se esquecer dos outros elementos. Segundo o Panorama, os dados revelaram que:

- 94% das escolas rurais apresentam-se com menos de 5 salas de aula, enquanto que, na área urbana, 75% possuem mais de cinco salas de aula.
- 89% das escolas rurais não têm biblioteca escolar;
- 99% não têm laboratório de ciências;
- 92% não têm acesso à internet, e, quando têm, há muita queda de energia, o que resulta na queima dos equipamentos eletrônicos.
- 81% não têm laboratório de informática;
- 15% não têm energia elétrica;
- 97% não têm adaptações para receber alunos com deficiência.

²⁰ Os dados desse panorama da educação do campo estão disponíveis na Revista Nova Escola (N. 009/agosto/setembro/2010), na reportagem de Elisângela Fernandes, em “reportagem especial”, intitulada “**Os contrastes da Educação na cidade e no campo**”. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-rural/>>. Acesso em: 05 maio 2014.

No Brasil, em geral, houve uma diminuição das matrículas nas escolas do campo; no período de 2007 a 2012, a redução foi de 918.490 alunos. Só no Ensino Fundamental, a redução foi de 860.298 matrículas. Assim, dos 5.249.104 alunos que ingressaram no Ensino Fundamental, apenas 247.543 chegaram ao Ensino Médio, o que corresponde a cerca de 47%. Esses dados foram mostrados no Anuário da Educação Brasileira (2014) e podem ser conferidos por meio da tabela a seguir.

Tabela 4- Número de Matrículas no campo por modalidade e etapa de ensino – Brasil (2007 - 2012)

Número de matrículas no campo por modalidade e etapa de ensino - Brasil - 2007-2012									
ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO	ED. PROFISSIONAL (CONCOMITANTE E SUBSEQUENTE)	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL GERAL
		TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS					
2007	887.873	5.249.104	3.663.520	1.585.584	247.543	33.395	574.843	4.561	6.997.319
2008	895.857	5.099.125	3.510.030	1.589.095	252.661	32.678	535.363	4.360	6.820.044
2009	904.768	4.931.030	3.344.056	1.586.974	276.361	31.864	532.876	3.476	6.680.375
2010	861.752	4.746.484	3.169.426	1.577.058	289.075	34.787	502.978	2.882	6.437.958
2011	863.155	4.579.018	3.015.379	1.563.639	315.062	34.443	499.423	2.784	6.293.885
2012	859.526	4.388.806	2.853.680	1.535.126	322.479	34.593	471.064	2.361	6.078.829

Fonte: Anuário da Educação Brasileira, 2014.

Os dados expostos reforçam a necessidade de urgentemente se dar mais atenção a Educação do Campo, pois cerca da metade dos alunos que ingressam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no campo não chegam aos Anos Finais, o que reflete também no Ensino Médio, em que a taxa de matrícula é baixíssima, na maioria das vezes, cerca de 10% em relação à matrícula nos anos iniciais.

Na Paraíba, segundo dados da Secretaria de Educação, por meio da Subgerência de Estatística, os dados da Educação do Campo, ainda chamada de Educação Rural, em termos de matrículas são muito significativos, representando, para o estado, um imenso desafio cuidar, de forma atenciosa, da educação dos camponeses paraibanos. A rede estadual de educação da Paraíba abrange todo o estado, desde o Litoral ao Sertão. É por meio das regionais de ensino que são estabelecidos o controle e a atuação do estado junto aos municípios e às escolas, mais precisamente, às escolas estaduais. Em todo estado, existem 14 regionais de ensino e 124 escolas do campo. No ano de 2014, as matrículas da Educação do Campo no estado contabilizaram um

total de 15.370 alunos, distribuídos nas várias etapas e modalidades de ensino. Para uma melhor visualização da distribuição das matrículas, temos a tabela a seguir:

Tabela 5- Matrícula da Educação do Campo da rede estadual de educação da Paraíba-2014

Etapas e Modalidades de Ensino	Total de alunos matriculados
Creche	12
Pré-escola	145
Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano)	4431
Anos Finais (6º ao 9º Ano)	4359
Ensino Médio Regular	1617
Ensino Médio Integrado	190
Ensino Médio Normal	0
EJA Fundamental	4181
EJA Médio	435
	Total Geral → 15370

Fonte: Adaptado pela pesquisadora via dados da Subgerência de Estatística/SEE-PB/MEC/INEP/DEED

Em relação à formação de professores, o Panorama anterior aponta que há falta de professores com formação em áreas específicas do conhecimento, ou com formação inadequada. Os números revelam que, cerca de 53% dos professores têm formação superior, mas essa formação não significa formação específica para lecionar no campo. De acordo com Molina (2012)²¹:

... o Brasil tem mais de 360 mil professores no campo e 44% deles não têm nível universitário, o mínimo exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (*LDB*). Uma das características da realidade que vivemos é que muitos dos que lecionam para o Ensino Médio cursaram só até essa etapa.

Portanto, esses dados demonstram a situação caótica da Educação do Campo em todo país, observando-se os fatores e elementos imbricados nesse processo.

Outra preocupação que permeia esse assunto ou pode ser questionada está relacionada à identidade da escola do campo, pois, como identificar uma escola do campo? Podemos identificá-la pelos sujeitos ou pela localização geográfica? Segundo a Resolução CNE/CEB 1,

²¹ Entrevista com Mônica Molina Castagna. Publicada em NOVA ESCOLA Edição 258, DEZEMBRO 2012. Título original: "A Educação do campo é muito mais do que uma proposta pedagógica. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/entrevista-monica-molina-especialista-educacao-campo-732775.shtml?page=1>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

de 3 de abril de 2002, no Art. 2, a identidade de uma escola do campo é definida pelo vínculo da mesma com a realidade em que está inserida. Portanto,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

Segundo Molina (2012) na entrevista concedida à Revista Nova Escola, a escola rural não está limitada ao espaço geográfico, já que há escolas no perímetro urbano que são caracterizadas como escolas do campo devido à maioria de seus alunos serem camponeses. Assim, para a autora (MOLINA, 2012):

A escola rural vai além da localização geográfica. Ela recebe sujeitos cuja organização social se dá pelo trabalho no campo. Embora por definição ela seja a instituição que está no espaço rural, nas áreas assim definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a identidade dela não tem a ver somente com o lugar. [...] É claro que a questão da localização é fundamental, a ponto de estarmos lutando para ampliar o número de unidades nas áreas rurais. Ainda assim, não há como desconsiderar que há escolas em mais de 4,5 mil municípios no perímetro urbano com menos de 20 mil habitantes cujos alunos são camponeses.

Em síntese, a verdadeira escola do campo é aquela que:

- Está vinculada com as questões da realidade;
- Valoriza os saberes dos estudantes;
- Aproveita a memória coletiva;
- Defende projetos sociais que buscam qualidade de vida coletiva.

Quanto à localização, segundo o Decreto 7.352 de 20 de novembro de 2010, no art. 1º, § 1º e inciso II, a escola é definida como escola do campo quando estiver “situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, p.1).

Dessa forma, o que identifica uma escola do campo são os sujeitos, os estudantes. Existe uma ampla preocupação com a Educação do Campo em relação às propostas pedagógicas dessas escolas, pois, na maioria dos casos, ignoram-se as necessidades e a

realidade em que a escola está inserida, de forma que não contemplam a diversidade do campo. Sem falar que a grande maioria, em pleno advento do debate e da luta em prol de uma Educação Básica para o campo, ainda não tem um Projeto Político Pedagógico – PPP, o que torna o trabalho ineficiente e desarticulado.

Isto posto, a Resolução CNE/CEB, de 1 de abril de 2003, faz referência a essa questão no Art 5º quando diz que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2003).

É nessa perspectiva que Arroyo (1999, p. 29) afirma não bastar ter escolas no campo, mas se faz necessário que elas tenham um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Portanto, faz-se necessário ressaltar que a luta por uma educação pública de qualidade no campo não se resume à Educação Básica; a Educação Superior também deve ser assegurada aos povos do campo como parte complementar e contínuo desse processo.

Se o campo não é mais, nem somente, sinônimo de agricultura ou agropecuária (Arroyo, 1999), compreende-se que a escola do campo não precisa ser necessariamente uma escola agrícola. Todavia, a escola tem de estar vinculada à cultura produzida através das relações sociais articuladas pelo cultivo e utilização da terra. Assim sendo:

O campo precisa ser reconhecido como um lugar específico e com sujeitos que lhes são próprios, é preciso olhar para o campo como um lugar de seres humanos, sujeitos sociais, olhar para a infância, juventude e idosos do campo, compreender que, no campo, existem diferentes pessoas com diferentes identidades, compreender que estes diferentes grupos humanos do campo têm história, cultura e identidade, todos têm direitos sociais que devem ser respeitados e atendidos (ROTA; ONOFRE, 2010, p. 79).

Em suma, a Educação do Campo traz na sua trajetória os reflexos dos problemas que desafiam toda sociedade brasileira, sendo esses problemas de longos anos, que dia a dia continuam refletindo dentro das escolas localizadas no campo (NASCIMENTO, 2009, p. 180). Em outras palavras, vale ressaltar que além da escola estar no campo, é preciso o campo estar dentro da escola. Nessa mesma abordagem, o autor elenca vários desafios existentes nas escolas rurais,

dentre eles destacamos: analfabetismo; baixo índice de matrícula no ensino fundamental; falta de estímulo das secretarias municipais de educação em oferecer o ensino fundamental nas cidades o que determina o fim das escolas rurais ou escolas do campo; irrisório índice de matrículas de alunos e alunas do meio rural no Ensino Médio; inexistência de políticas voltadas à educação infantil no meio rural (NASCIMENTO, 2009, 180).

Para ele, agravam-se também problemas como:

falta de valorização do magistério e de formação dos professores e professoras que atuam nas escolas rurais; salário docente incompatível e vergonhoso, distante do mínimo; inexistência de materiais didáticos e pedagógicos que possam subsidiar as práticas educativas vinculadas à diversidade existente no campo brasileiro; escola pública e isolada com classes multisseriadas ou então transporte escolar que percorre grandes extensões para se chegar às escolas da cidade; escolas rurais com infraestrutura de verdadeira taperas (NASCIMENTO, 2009, 180).

Segundo o autor, nesse mesmo cenário, é presente um currículo e um calendário que não condiz com a realidade, assim:

o currículo e calendário escolar descontextualizado com a realidade do campo; professores e professoras com visão de mundo urbano, que defendem o agronegócio e a agricultura patronal, logo, sem formação específica para atuar, por exemplo, em assentamentos da reforma agrária; (NASCIMENTO, 2009, 180).

Nesse patamar, a educação acontece,

sem vínculos com a questão do trabalho e alheia ao projeto de desenvolvimento sustentável e agroecológico; e uma concepção hegemônica e elitista baseada no determinismo geográfico e territorial de que a escola da cidade é melhor, pois ali se encontra a qualidade da educação e de uma sociedade avançada (NASCIMENTO, 2009, p. 180).

Mediante o exposto, a Educação do Campo continua sendo um desafio para a sociedade brasileira, e, sobretudo, para aqueles que são responsáveis em oferecer ao povo brasileiro do campo uma Educação Básica de qualidade, que tenha em vista o desenvolvimento humano. Aqui, cabe a ressalva de que a Educação do Campo não se faz unicamente e meramente no espaço físico da escola, a mesma acontece tanto na escola quanto fora dela.

Nesse sentido Rocha, Passos e Carvalho²² afirmam que:

A Educação do Campo e no campo ocorre tanto em espaços escolares como fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Portanto, não são apenas os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens, se constituindo assim, num local de encontro das diferenças, pois, é nela que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo.

Nesse prisma, a Educação do Campo só acontecerá, de fato, quando o processo educacional como um todo levar em consideração os saberes da comunidade, as questões socioculturais e econômicas que rodeiam a escola, e é lá, no espaço físico do ambiente escolar, onde pode ocorrer a sistematização desses saberes e o confronto dos mesmos com a ciência e a tecnologia.

2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO PARA OS POVOS DO CAMPO

De acordo com a Constituição Federal de nosso país (1988), todo cidadão, do campo ou da cidade, tem direito à educação, porém, esse direito foi negado por longos tempos aos camponeses. Assim, de acordo com Arroyo (2005), ao falar em educação como direito estamos:

Lutando por uma educação básica que tenha sentido em si mesma, que não esteja em função de níveis a serem escalados, mas que esteja em função da única finalidade da educação: garantir a formação humana básica que todo ser humano precisa e tem direito como humano. A criança não tem direito ao conhecimento, porque um dia irá para o ensino médio, para o ensino superior. Trabalhem com crianças, adolescentes, ou jovens o saber, a cultura a que tem direito como seres humanos.

É necessário compreender que a educação mesmo não sendo o fator único de transformação de uma sociedade pelo menos é dos mais essenciais. Se a educação não resolver os problemas do campo, ao menos servirá como mecanismo para ajudar na busca da solução destes. Assim, é necessário recorrer ao suporte teórico de Freire (1996, p. 12, grifo

²² Essa citação faz parte do TEXTO BASE Educação do Campo: Um olhar panorâmico de ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. Disponível em www.gepec.ufscar.br › [Textos](#) › [Educação do Campo](#). Acesso em 19 de junho de 2014.

nosso) e afirmar que: “Se a Educação **do campo** não pode tudo, ao menos alguma coisa a educação **do campo** pode”.

Pensar na educação como direito é ressaltar que houve avanço, mas quanto à execução da mesma, de modo que o direito seja garantido na prática cotidiana, ainda estamos a passos lentos, principalmente no que se refere à Educação do Campo. Portanto, não basta assegurar o direito em lei; é necessário garantir a sua implementação. Nessa perspectiva, Arroyo (2005) acrescenta que:

Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo.... Enfim sujeitos históricos completos (ARROYO, 2005, p. 3).

Isto posto, não basta o reconhecimento do(s) direito(s), seja pela educação, saúde, moradia, terra, mas se este não se torna concreto não tem nenhum valor para aqueles a quem se destina. O que se busca é uma concretização desses direitos, para o campo e para a cidade. Nessa concepção, o autor utiliza as seguintes palavras:

Concretizar os direitos tem que ser nossa luta. Do contrário ficamos defendendo direitos abstratos, direitos de gente sem rosto sem trajetória, sem história, sem cor, sem gênero, sem classe. Que não se trata apenas de dizer “você povos do campo têm direito à educação”, esperem que o Estado garanta, mas ter clareza que a própria luta pelo direito à educação vai constituir os povos do campo como sujeitos de direitos (ARROYO, 2005, p. 3-4).

No que tange a formação de professores para o campo, a medida em que pensamos nos povos do campo como diferentes e com especificidades próprias, estamos querendo garantir que haja políticas públicas de formação específica para os professores do campo, que levem em consideração a realidade em que a escola está inserida.

Não adianta criar um sistema único de educação, muito menos um método único de formação de professores, se as especificidades dos povos não forem consideradas, sejam elas do campo, do quilombo, das aldeias, das florestas ou de outros contextos. Uma das marcas específicas da formação de professores para as escolas do campo seria a compreensão da força presente no território: a terra, o lugar, a política, a cultura e a identidade têm muito a contribuir para a formação social das populações (ARROYO, 2009).

O paradigma educacional predominante há muitos anos em nosso país aos poucos vem sendo desmistificado. Em tal paradigma, a educação oferecida aos povos do campo sempre foi a mesma da cidade, com o currículo e os conteúdos distantes da realidade campestre e de seus sujeitos. Assim sendo, é necessário, de modo urgente, pensar a Educação do Campo dentro de um paradigma do campo. No entanto,

A educação não pode ter os mesmos moldes e os mesmos requisitos disciplinares em todos os lugares e culturas. É preciso respeitar o fator sociocultural e o ambiente em que a escola está inserida. . Matérias como álgebra, cálculo e trigonometria, comparadas com agricultura, cuidados do solo e pecuária, para um alunado do campo, não tem o mesmo significado e interesse. Sendo que as primeiras são necessárias, mas não relevantes para a vida no campo. É preciso tornar o ensino no campo como uma via de desenvolvimento, e não apenas como um requisito social a cumprir (ROTA; ONOFRE, 2010, p. 82).

Porém, convém destacar que muitos, entre eles os neoliberais, como diz Benjamin (1999), são hostis à ideia de um projeto específico para o campo, pois, dessa forma, um projeto organiza e direciona os esforços e a criatividade de um povo, aumentando assim o número de pessoas que também possam sobreviver melhor.

Portanto, insistimos na necessidade de um projeto que permita uma organização social em torno de interesses, do potencial humano e dos valores dos grupos sociais que vivem do trabalho e da cultura campestre, e, nesse projeto, tem de estar no topo uma proposta educacional que possa andar de mãos dadas com a vida e a realidade desse povo. Trata-se, sobretudo, de uma organização profunda de nossa sociedade, o que é impossível fazê-la sem pensar sobre uma educação de qualidade, e essa educação abrange, mais do que infraestrutura, materiais didáticos pedagógicos, entre outros elementos, mas, acima de tudo, a formação do educador. Essa visão de projeto é muito defendida pelo autor Benjamin (1999, p.23) quando diz que: “Se quisermos, de um lado, mudar as realidades locais, e, de outro, influir no futuro da humanidade, então temos de mudar o Brasil”.

Mas como mudar o Brasil? Será que um projeto resolve? E quais objetivos devem conter esse projeto? Será que um projeto com os mesmos objetivos é suficiente para alcançar os meios urbano e rural? Onde a Educação do Campo teria espaço nesse projeto? De acordo com o autor, o Brasil está em crise²³ e não sabe como mudar, ou para onde mudar.

²³ Em meados de 2013 no Brasil os frutos dessa crise foram demonstrados claramente, com o manifesto do país inteiro lutando por melhores dias e por seus direitos, inclusive e primordialmente, pela educação. Pois um país sem educação é país sem desenvolvimento humano. Em 2014 e 2015 os manifestos brasileiros que demonstram um país em crise continuaram a acontecer.

Nessa ótica, um país assim leva seu povo (seja da cidade, do campo, do quilombo, das florestas, das aldeias ou de qualquer outro espaço físico) a não ter esperança de dias melhores, de crescimento e de tantos outros fatores sociais necessários ao bem-estar de um povo.

Ora, se não se sabe como mudar, então é hora de “arriscar” e começar a mudança pelo sistema educacional, em particular, pela Educação do Campo, com mudanças e melhoras em todos os aspectos, sobretudo na formação dos professores.

2.3 A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

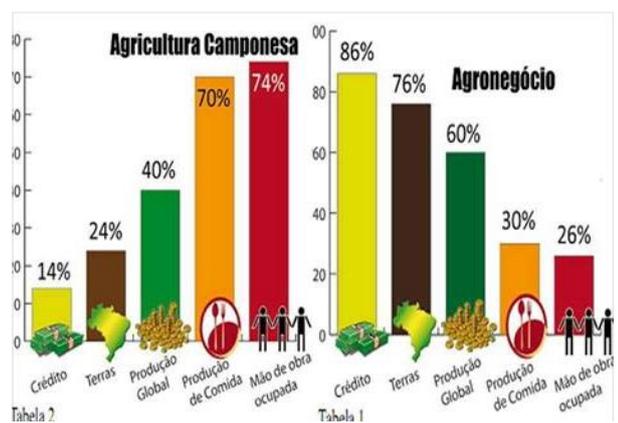
Na visão da política de Educação do Campo, é necessário que haja um diálogo da escola com a realidade dos diferentes sujeitos em que a mesma está estabelecida. Essa realidade envolve vários aspectos como econômico, políticos, cultural, social, ecológico, religioso, a luta pela terra, água, direitos, educação escola, dentre outros.

O campo hoje é sonho de consumo da maioria dos que vivem na cidade, devido à beleza, a tranquilidade, o ar puro, e outros diversos fatores, mas por outro lado uma realidade dura e ignorada pelos que vivem na cidade é real no cenário do campo, onde mesmo com tanta tranquilidade, há inúmeras dificuldades para os que vivem e trabalham no campo, como, por exemplo: falta de condições e recursos tecnológicos, ausência de políticas públicas na saúde, educação, habitação, transportes, estradas, segurança, etc.

Aliado a tudo isso, ainda existe o agronegócio que “enquadra” ou “encurrala” os pequenos agricultores que sobrevivem da agricultura familiar. A agricultura familiar é responsável por 70% da produção de alimentos que chegam às mesas brasileiras, e são os pequenos agricultores que garantem essa fartura, ou seja, a diversidade alimentar.

Para manter esse patamar tem sido grande a luta e as dificuldades enfrentadas pelos pequenos agricultores, que se veem “sufocados/ameaçados” pelo agronegócio. O agronegócio brasileiro tem, sobretudo, o apoio do governo na questão do financiamento, além de ter a sua disposição em torno de 76% das terras contra 24% que são as terras cultiváveis pelos pequenos agricultores. Para uma melhor compreensão deste contraste entre a agricultura familiar e o agronegócio em relação à produção de alimentos a figura a seguir serve para auxiliar esta compreensão.

Figura 3- Índice de produção de alimentos da Agricultura Familiar x Agronegócio



Fonte: MST-Movimento dos SEM-TERRA/facebook

Enquanto a agricultura familiar emprega ou se utiliza de mão de obra, o agronegócio, por sua vez, emprega apenas 24%, já que a maioria de suas atividades utilizam máquinas agrícolas, que, aliadas à tecnologia, têm substituído o trabalho humano braçal, contribuindo para o aumento do desemprego no campo.

Nesse sentido, a agricultura familiar está em uma profunda crise, é alto o preço pago pelos pequenos agricultores e suas famílias. Portanto, se não houver Reforma Agrária, não tem como fortalecer a agricultura familiar, aumentar a geração de trabalho e renda, e preservar o meio ambiente.

A escola do campo, enquanto agente de mudança e de transformação social, não pode e nem deve ficar de fora ou alheia a essa realidade. Por isso, não se pode pensar em entender a Educação do Campo sem levar em consideração a questão agrária, pois é lá, junto às plantações, a partir das experiências educativas e do contexto social do campo que surge a escola para os camponeses. Segundo Calazans (1993) a escola surgiu no meio rural brasileiro de forma tardia e descontínua.

Não basta pensar que só pelo fato de existir um espaço de quatro paredes no campo e do mesmo ser denominado de escola, e ali estarem crianças, jovens, adultos e/ou idosos do campo sendo “mantidos” com recursos públicos, que isso é Educação do Campo. Enquanto essa for a visão dos governantes, a Educação do Campo vai continuar sendo apenas uma metodologia de ensino em que a leitura e a escrita seriam as principais funções da escola, sem considerar a realidade e a identidade do nosso povo. A Educação do Campo defendida pelos sujeitos do campo e pelos movimentos sociais é muito mais: é desenvolvimento humano do sujeito do campo que deve acontecer em parceria com a escola.

Faz-se necessário “acabar” com a tese de que a escola é do campo porque se localiza no campo e nada mais; esse não é o caso nem o objetivo desta pesquisa, muito menos das lutas constantes dos movimentos sociais e dos que almejam uma Educação do Campo com direitos e deveres efetivados por um estado que ainda vê o campo como uma ramificação da cidade. É preciso que seja desenvolvido um projeto educacional para o campo, que esteja organizado pedagogicamente e que essa construção seja do povo e para o próprio povo.

Nesse sentido, é conveniente concordar com o que está posto no Plano Estadual de Educação da Paraíba (Paraíba, 2005), no qual está posto que defender a Educação do Campo é defender um projeto de educação que respeite as diversidades existentes no Brasil, levando em consideração suas identidades, suas culturas, suas memórias, suas resistências, e os demais aspectos.

Segundo Arroyo (1999), para que a Educação do Campo leve o desenvolvimento ao campo, é necessariamente obrigatório que essa ande de mãos dadas com a Reforma Agrária e com as transformações que ocorrem em nossa política de agricultura vigente.

Ora, se cada vez mais as tecnologias produzidas buscam ampliar as relações e dominar a agricultura familiar, por meio da agricultura capitalista, então é preciso que a Educação do Campo contribua para a modernização da agricultura brasileira, sem extinguir nem desvalorizar a agricultura familiar, muito menos a capitalista. Por isso, a necessidade de valorizar e reconhecer a escola do campo para o campo.

A educação não é o único fator de transformação da sociedade, como dizia Paulo Freire, mas é por meio dela que a sociedade se transforma. Nessa lógica, a Educação do Campo é também uma questão de transformação do campo. É por isso que a Educação do Campo tem de estar pautada na cultura camponesa e nas suas origens, sem cair, contudo, na “monotonia”²⁴.

Desde que o Brasil passou a ter um Estado “próprio”, a educação no meio rural aparece sendo chamada de Educação Rural. Falar de Educação *do* campo e *no* campo²⁵ não é isolar a educação que é oferecida aos povos camponeses, mas sim tratar a mesma com a distinção merecida, ou seja, olhar para a Educação do Campo com olhares de especificidades.

Para Arroyo (2005),

²⁴ **Monotonia:** coisa que não varia, de uma só forma; fastidiosa; enfadonha.

²⁵ “**No:** o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; **Do:** o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2004, p. 149).

A grande luta hoje não é apenas pela escola, nem pelo saber socialmente construído, é a luta por recuperar os paradigmas, as formas de pensar, de ver e interpretar a realidade, que sempre foram marginalizadas e ignoradas, e que coincidem com as formas de ver a realidade, de interpretar o mundo, interpretar a terra, interpretar o campo, dos povos do campo e das cidades.

Nessa ótica, espera-se um modelo de Educação do Campo que ajude a recriar o campo, que esteja vinculado à forma de vida e à cultura, que se solidifique através das relações medidas pelo trabalho.

2.4 EMBASAMENTO LEGAL, CARACTERÍSTICAS E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo, como direito dos povos do campo e dever do estado, está fundamentada a princípio na LDB, no Art. 26, a partir do qual alega que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Ainda de acordo com a LDB, os sistemas de ensino devem ser adaptados para atender às necessidades e peculiaridades levando em consideração a região.

No Art. 28, diz-se que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos 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, 1996).

Nesse processo, a Educação do Campo se diferencia da antiga Educação Rural, pelo fato de ser um modelo de educação com identidade própria, sendo pensada, elaborada e desenvolvida, baseada na relação de vida com os próprios camponeses e com a terra.

Nessa tessitura, as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo devem estar imbricadas e fundamentadas nos princípios apresentados no Decreto 7.352 de novembro de 2010, art. 2º dos incisos I ao V, os quais são definidos como:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

No entanto, é válido afirmar que, apesar dos desafios e da demora que se constitui em torno da Educação do Campo e de sua consolidação nacional, a mesma hoje já conta com leis, diretrizes, decretos e outros documentos que, até a década de 80, era apenas um sonho, mas que, pouco a pouco, tem se consubstanciado, fazendo parte da agenda pública de educação no Brasil. O quadro a seguir apresenta essas conquistas em localização temporal e sequencial.

Quadro 1- Legislação de Educação do Campo

Documento	O que dispõe
RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008.	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA
PORTARIA Nº 86, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na legislação de Educação do Campo do Brasil.

Outro olhar aqui lançado diz respeito à identidade dos sujeitos do campo. Quem são? O que fazem? Como vivem? Que direitos têm? Segundo Caldart, os sujeitos do campo são os que vivem a realidade do campo e seus desafios. Dessa forma,

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo; sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (CALDART, 2004, p. 29).

A Educação do Campo como proposta de uma educação diferenciada é destinada às populações que possuem uma identidade diversificada, cujos contextos social, econômico, político, ideológico, enfim, as pluralidades, apresentam-se como diferentes. Esses são os chamados povos do campo. Mas, de fato, quem são os povos do campo?

Por muito tempo, o homem e a mulher do campo foram conceituados com termos que, além de ridículos, contribuiriam para que o campo fosse visto como um lugar de pessoas sem cultura, sem educação, sem desenvolvimento, e outros; dentre esses, encontramos alguns pejorativos como do tipo: caipira, jeca-tatu, matuto, e outros.

A definição de povos do campo não é apenas uma nomenclatura, a mesma aparece bem definida no Decreto 7.352 e compreende:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que os próprios povos do campo se diferenciam entre si, havendo diferenças regionais, culturais, econômicas, climáticas, geográficas, entre outras. Dessa forma, a Educação do Campo não pode ser um projeto único e “enquadrado” para todos os povos do campo, mas um projeto com diretrizes e políticas públicas que dê ênfase às particularidades (cultura, aspectos geográficos, economia, ou outros) e características de cada região. Essa reflexão serve para mostrar, por exemplo, que um livro

didático elaborado para a população do campo na Amazônia talvez não seja tão adequado à população do campo do sertão Paraibano, se observadas tais especificidades.

2.5 EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO

A Educação do Campo é, sem sombra de dúvida, um modelo de Educação Popular. A Educação do Campo assemelha-se ou se incorpora na Educação Popular pelo fato de ser um modelo de educação pensada e planejada junto com os povos que nela estão envolvidos. De acordo com Maciel (2011, p. 13), a Educação Popular na ótica de Freire é popular porque:

se faz popular pelo potencial de organização da classe trabalhadora, possui em sua essência a contestação do sistema político e da ordem econômica vigente. Sua teoria é incorporada por grupos de educadores, militantes e trabalhadores dos movimentos populares para embasar suas práticas educativas. Faz-se também transformadora pelo teor político no trabalho educativo.

Em suma, a Educação do Campo assume o perfil da Educação Popular, porque incorpora em sua prática características que têm, sobretudo, o objetivo de emancipação dos sujeitos do campo, negando o modelo de escola e de educação tradicional imposto pelos governos.

Na Educação Popular, as classes populares reivindicam escola pública, não apenas como uma extensão da escola tradicional, mas uma escola onde os saberes e as práticas dos sujeitos nela envolvidos sejam incorporados e valorizados; da mesma forma, os Movimentos Sociais do campo se pautam nesse modelo de reivindicações. Nessa perspectiva, de acordo com Batista (2006 apud LIMA, 2013, p. 79, grifo da autora):

Tanto uma quanto outra (**Educação Popular e Educação do Campo**) resultam das lutas das classes populares contra a opressão, a desigualdades e a exclusão social e educacional, cenário político onde se evidenciam os conflitos e se reivindicam o direito através das ações coletivas e forjam-se saberes e praticas educativas.

Assim é o projeto de Educação do Campo que vem sendo construído aos poucos em nosso país, pois a luta dos movimentos sociais do campo não é apenas por escola, mas se requer que, além da escola, haja a presença de uma educação que valorize os saberes do campo, que seja democrática no sentido de dar vez e voz aos povos do campo. Portanto, se a

escola que for levada para a zona rural não for pensada nos moldes do educando, ela não o atingirá como educação, como afirma Anne Speyer (1983 apud MARINHO 2008, p. 122).

Ainda nessa tessitura, a Educação do Campo se configura com sendo uma Educação Popular do Campo, pelo fato de se constituir por meio de um conjunto de atores, de práticas e de discursos que se identificam mediante seu posicionamento crítico à educação que se faz no campo e outros como a busca por uma educação emancipatória.

Para Porto; Silva; Souza (2013, p. 6), com base em Freire, “a proposta de Educação Popular do Campo considera não apenas o espaço geográfico, mas os seus sujeitos e suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, e toda a carga de significados que são construídos a partir dessas relações, constituindo o universo simbólico que forma a dimensão subjetiva da cultura”. Os autores ainda consideram que:

A proposta de educação popular do campo, fruto das reivindicações dos Movimentos Sociais, corrobora com a perspectiva freiriana que entende o diálogo como uma dos princípios e fins da educação libertadora, sendo responsável pela denúncia e anúncio de uma nova forma de relações sociais, por fazer emergir as “consciências” sobre a realidade, que não pode silenciar diante da injustiça e da negação da capacidade humana de ser mais (PORTO; SILVA; SOUZA, p. 12 e 13).

Nesse prisma, a Educação Popular do Campo carrega em si os princípios da Educação Popular imbricados nos elementos de Freire, em que o diálogo, ou a dialogicidade, deve estar presente nas relações socioculturais e educacionais dos sujeitos, tendo em vista construir em conjunto as formas de vida e de educar do campo, como sendo parte do processo de libertação e emancipação. Ainda, segundo Lima (2013, p. 80):

Dentre os princípios que norteiam a proposta de Educação do Campo podemos identificar também indicadores da solidariedade, igualdade, participação, emancipação e colaboração, na perspectiva de uma formação integral do ser humano, enquanto sujeitos autônomos e livres.

Portanto, a conclusão deste capítulo permite afirmar que a Educação Popular do Campo é um modelo de educação transformadora, desde que seja desenvolvida mediante os princípios e normas apresentados na legislação e na concepção filosófica, histórica, pedagógica e teórica defendidas pelos Movimentos Sociais do Campo e seus sujeitos, considerando e integrando, sobretudo, a escola à realidade e vice-versa.

No capítulo a seguir será abordado de forma mais acentuada essa relação entre Educação do Campo, formação de professor e políticas públicas de formação.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DAS CONCEPÇÕES ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo discute a formação de professores em geral e para o campo, partindo da concepção de formação de professores em autores como Garcia (1999), Honoré (1980), Ferry (1987) e Carreira (1999 apud BRZEZINSK 2008, p. 4), seguida do embasamento legal da formação de professores do campo; aborda também a Política de Formação de professores para o campo, partindo da Política Nacional de Formação para aos Profissionais do Magistério, e o espaço dessas políticas nos governos Lula e Dilma. Outra abordagem se dá em torno do perfil e da valorização dos professores do campo, além de apresentar o embasamento legal para a formação de professores do campo no Brasil.

A Educação do Campo pensada nos últimos anos requer uma maior relação entre todos os sujeitos envolvidos nesse processo e, conseqüentemente, esse modelo de educação requer professores formados com base nesses novos paradigmas. Assim, surgem vários questionamentos que buscam analisar os fatores e sujeitos imbricados nesse processo. Um deles busca compreender o seguinte: Que políticas de formação de professores seriam capazes de dar conta dessa proposta de educação contra-hegemônica vinculada à realidade do campo?

Buscando entender as políticas de formação de professores para a Educação do Campo, este trabalho apoia-se na investigação das políticas de formação de professores do campo na Paraíba, observando a contribuição das universidades públicas (UFPB, UFCG) e do governo do estado nessa luta, já que em relação à formação de professores, a mesma pode ser definida como sendo:

um fenômeno complexo sobre o qual existe pouco consenso no que concerne tanto às teorias quanto às dimensões mais relevantes para sua análise. A formação não deve ser confundida com outros conceitos, como educação, ensino, treino etc., pois envolve, necessariamente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global (SOARES; CUNHA, 2010, p. 30).

A formação dos professores é um dos maiores desafios para as políticas educacionais em nosso país, constituindo-se como uma necessidade. Porém, vale ressaltar que apenas a formação não resolve por si só o problema da educação brasileira, pois, além da formação, o professor precisa de condições de trabalho que lhes possibilite desenvolver uma prática educativa com fins emancipatórios, uma boa remuneração, dentre outros aspectos. Destarte, sem passar pelo viés da formação, a educação continuará às escuras, como tem estado desde os tempos coloniais.

Nessa ótica, seguimos a concepção de Imbernón (2000), pois segundo ele a formação é um elemento essencial, mas não único, no desenvolvimento profissional do professor. Aconteça onde acontecer, a educação é, e deve ser, um ato contínuo, isto mediante a ideia de que o ser humano é inacabado, como afirma Paulo Freire.

Assim sendo, a educação não se limita ao espaço escolar; ela ocorre em diferentes espaços da vida, na família, na sociedade, na igreja e, de forma mais completa, na escola, sob a responsabilidade direta do professor. Na realidade, a educação abrange uma amplitude de processos formativos do desenvolvimento humano, conforme prevista na LDB, no art. 1º (BRASIL, 1996)²⁶.

Nesse sentido, surge a necessidade dos professores receberem uma formação que lhes possibilite a realização e o desenvolvimento de um trabalho educativo humanizador²⁷, pois a educação dos nossos dias deve servir, sobretudo, para o desenvolvimento humano.

Isto posto, para que haja uma verdadeira mudança e avanços significativos, resultando na melhoria da qualidade educacional do campo e nas políticas de formação de professores, faz-se necessário um conjunto de fatores que, de forma intrínseca e extrínseca, possa colaborar para tal mudança.

Entre os fatores, poderíamos citar, por exemplo, a alteração da concepção curricular, política de bolsas de estudo nas áreas que se relacionam com o campo, capacitação técnica dos educadores, melhoramentos nas estruturas funcional e tecnológica das unidades escolares, melhoramento no transporte, tanto dos professores quanto dos alunos, e políticas macroeconômicas que visem ao desenvolvimento do campo como um todo.

Por muito tempo, a educação oferecida aos povos do meio rural podia ser mediada por qualquer pessoa que soubesse o mínimo em relação à leitura e à escrita. Não havia, de fato, uma preocupação com a qualidade, muito menos com a formação dos professores; a maioria deles, até os anos de 1990, só tinha o antigo primário e exercia a função de professor mesmo assim, já que a educação era vista como o ato de ensinar a ler e a escrever.

Para Saviani (2009), a questão da formação dos professores aparece em cena no Brasil pela primeira vez em 15 de outubro de 1827, na Lei das Escolas de Primeiras Letras. Seria o contrário dizer que o problema da formação surge nesse momento; este fora apenas o momento de configuração, mas o mesmo vem de longos tempos.

²⁶ Consta do Art. 1º que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

²⁷ Humanizador aqui tem o sentido de trabalhar a humanidade, o humano em si, com o objetivo de desenvolver a pessoa humana.

Estudos mostram que foi a partir da LDB (Lei 9.394/96) que se iniciou uma acentuação no debate sobre a formação de professores no Brasil. Quando a LDB foi instituída, a redação da mesma trouxe uma elevação no nível de formação acadêmica requisitada para ser professor das séries iniciais, passando de nível médio ao superior, sendo a mesma realizada em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores, conforme Tanuri (2000, p. 01).

Segundo a LDB, no Art. 62 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), a formação dos professores para a Educação Básica deve ser da seguinte forma:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013).

A priori, o requisito para ser professor seria a formação em uma licenciatura, o que fez com que no país inteiro começasse um grande movimento no sistema educacional, voltado para a formação (inicial) dos professores. Mediante tudo isso, surgiram os cursos aligeirados de formação, oferecidos por universidades e instituições particulares, que visaram formar professores em exercício sem licenciatura, de forma que não tirasse o professor da sala de aula. Muitos desses cursos passaram a ofertar aulas aos fins de semana com uma carga horária reduzida e um déficit formativo muito grande. Destarte, o debate em torno da Educação do Campo e da formação de professores para o campo só teve mais ênfase na agenda política, a partir do governo Lula²⁸.

Um dos pressupostos em relação à formação dos professores do campo é que eles sejam formados e titulados dentro de uma pedagogia de articulação em que o desenvolvimento e o projeto político pedagógico das escolas sejam o eixo dessa proposta, como nos diz Arroyo no I Caderno da Coleção Por uma Educação Básica do Campo (1999, p. 93). Para o autor, a formação dos professores do campo deve ser/ocorrer por área e não por disciplina, sendo assim:

coerente com relação a essa linha, a concepção de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas se propõe a superar a fragmentação do

²⁸ Luis Inácio Lula da Silva, foi Presidente da República Federativa do Brasil por dois mandatos consecutivos, do ano de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010.

conhecimento. A formação por áreas, e não por disciplinas, é uma estratégia para essa superação (ARROYO, 2012, p. 364).

Com a nova LDB, além do nível médio, passou a ser proposta a formação através de um curso superior, mas para que essa exigência passasse a ter uma obrigatoriedade nacional, levaram ainda cerca de sete anos, e isso só foi possível a partir de 2003, quando o Conselho Nacional de Educação – CNE decidiu que seria obrigatória essa condição para ser um professor.

De acordo com a LDB, no Art. 62, a formação tradicional dada pelos cursos normais de nível médio seria admitida como formação mínima, mas esse tipo de formação de professores só podia vigorar até o ano de 2007, quando teria fim a “década da educação”. Segundo o texto, a formação passaria a ser feita por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (BRASIL, 1996).

Para Brzezinski, a formação dos educadores em nosso país é dada da seguinte forma:

Em nosso país, a formação inicial de professores para os AIEF, na letra da lei, deve ser realizada no curso de Pedagogia, na Escola Normal Superior e na modalidade Normal do Ensino Médio. A formação continuada, por sua vez, se fará em diferentes modalidades e agências formadoras, segundo um princípio norteador da Lei n. 9.394/1996 - educação ao longo da vida - reafirmado em seu artigo 1º, que traduz a concepção de educação abrangente dos processos formativos "que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da Sociedade Civil e nas manifestações culturais". (BRZEZINSKI, 2008, p. 1).

Em relação à formação dos professores para atuarem nas escolas do campo, o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no Art. 5º, preza que:

A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2010, p. 3).

Assim sendo, de acordo com a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, os professores da Educação do Campo devem receber uma formação que leve em consideração os dispostos na política, na qual é assegurado que, de preferência, a formação inicial do professor deve ser presencial. Sendo assegurado no Art. 5º que essa formação pode ser dada, observando-se os seguintes princípios nele expostos:

§ 1º Poderão ser 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, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p. 3).

Outro meio pelo qual pode-se dar essa formação são os cursos de Educação a Distância – EAD, podendo o curso ser concomitantemente ao exercício da profissão, sem precisar tirar o professor da sala de aula, e, para isso, devem ser adotadas metodologias adequadas, que proporcionem uma interligação da teoria com a prática de forma concreta, em que o aluno-professor possa vivenciar e socializar as aprendizagens e experiências, como no caso da Pedagogia da Alternância²⁹.

Para Caldart, pensar na Educação do Campo é pensar em construir também, na mesma medida, de forma conjunta, a formação dos educadores:

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo. (CALDART, 1997, p. 9).

Para Durhan (2001), os cursos de formação de professores continuam formando sem estabelecer a dialética entre a teoria e a prática. Para a autora, a formação do professor deve ocorrer como a de outros profissionais:

O professor tem de ser formado como outro profissional qualquer, dentro de sua prática. Da mesma forma como um médico não pode se formar fora do hospital, não tem sentido tentar capacitar um professor fora da sala de aula. E isso não é coisa que se possa fazer nas artificiais “escolinhas experimentais”, dentro das universidades.

²⁹ Entende-se por pedagogia da alternância o método educacional que surgiu na França, em 1935, no Brasil, em 1960, e chegou na região Sudoeste por volta de 1980. Nessa metodologia de ensino diferenciada, o aluno passa pelo Tempo-Comunidade em que, de volta à realidade, desenvolve atividades práticas ligadas ao campo e ao curso e o Tempo-Escola (em que o aluno leva para a sala de aula as pesquisas e atividades desenvolvidas na comunidade) e, assim, acontece a troca de experiências ligadas ao campo.

Dentro desse espírito, temos de repensar os cursos de formação de professores, caracterizando-os menos como formação de cientistas da educação e mais como profissionais de sala de aula, mediadores da interação da aprendizagem com o ensino.

Quando as universidades permitem ou formam o professor sem estabelecer a relação entre a teoria e a prática isso é considerado um desastre para a educação. No caso da Educação do Campo, não adianta os cursos de formação “encherem” o professor-cursista/aluno de teoria, de leis, se os mesmos não estiverem interligados com a prática e com o chão da escola. É necessário que os cursos de formação de professores do campo possam ir além-teoria, até porque, educação não se faz de teorias, mas de uma sintonia em que teoria e prática falem a mesma linguagem e tenham o mesmo objetivo.

Nessa perspectiva, Scocuglia³⁰ (2013) levanta a bandeira de que a teoria só se torna útil se servir para mudar a prática, quando dá a seu livro o seguinte título: “A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire”.

Isto posto, não é surpresa que os dados revelam que cerca de 50% dos alunos de Licenciatura em Pedagogia evadem-se dos cursos por falta de uma identidade própria com os mesmos. E, nesse contexto, ao adentrar a sala de aula e se deparar com os desafios educacionais, antes ignorados, ou desconhecidos, o novo professor fica sem saber que rumo seguir, simplesmente porque, na teoria, parece que a escola é um “paraíso”, mas, na prática, os problemas são variados e exigem uma formação consolidada, para enfrentá-los de forma tranquila.

O ato de educar exige que os professores insiram, na sua prática cotidiana, o re-fazer, re-pensar, re-avaliar a si próprio; segundo Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia”³¹, o ato de ensinar exige dialogicidade, criticidade, criatividade, e muito mais. Se Paulo Freire diz que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade como podem ter essas características os professores que não receberam uma formação específica?

Como a escola, nas suas práticas educativas cotidianas, vai oferecer uma educação de qualidade que observe e valorize as diferenças e saberes baseados na experiência de vida dos alunos, visando cultivar a auto-estima, resgatar a memória e a cultura e despertar a militância nos camponeses, de forma que lhes permita intervir no mundo seja para reproduzir, seja para

³⁰ Afonso Celso Caldeira Scocuglia possui Mestrado em Educação (UFPB), Doutorado em História (da Educação, UFPE), Pós-Doutorado em Ciências da Educação (Université de Lyon, França, 2009) e Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação (Unicamp, 2010). É professor Doutor Associado 4 da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Assessor de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro de Educação da UFPB e Assessor Internacional do Instituto Paulo Freire (São Paulo/Brasil).

³¹ O Livro Pedagogia da Autonomia teve sua primeira edição publicada no ano de 1996.

criar, recriar, investigar etc., se o professor não receber uma formação que lhes possibilite ter essa visão educativa?

A formação deve estar intrinsecamente ligada com a lógica da prática, em que devem ser consideradas a identidade, as representações sociais, afetivas e culturais do sujeito (professor) em formação. Para André (2009, p. 45), formar, em sentido amplo, significa desenvolver; portanto, formação pressupõe continuidade. Assim, para a autora, a formação inicial é um momento importante na socialização profissional, mas o aprendizado da docência deve seguir um longo caminho de formação continuada, considerando que a formação não acontece exclusivamente na sala de aula.

A compreensão de formação pode ser melhor analisada na concepção de autores como Garcia (1999), Honoré (1980), Ferry (1987) e Carreira (1999), à luz de um dos estudos de Brzezinski (2008). Mediante o estudo, temos os seguintes conceitos de formação:

Quadro 2- Concepções sobre formação de professores

Autor/a-ano	Concepção de formação
Carreira (1999)	"o conceito formação está ligado a uma lógica da prática, à produção [do sujeito que se forma] e deve ter em conta a identidade do formando, as suas representações sociais, afectivas e culturais" (Carreira, 1999, p. 29).
Ferry (1987)	Destaca que a formação de professores possui uma natureza específica e apresenta particularmente três traços distintivos de qualquer outra formação: a) é uma dupla formação, pois, simultaneamente, é acadêmico-científica e pedagógica; b) é uma formação profissional, porquanto tem por finalidade formar pessoas que irão se dedicar à profissão-professor; c) constitui formação de formadores, porque se desenvolve em um espaço em que se realiza a formação de quem se forma ao mesmo tempo em que ocorre a prática profissional do formador (FERRY, 1987, apud Iria Brzezinski, 2008).
Garcia (1999)	a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em

	experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Garcia, 1999, p. 26).
Honoré (1980)	Vê a formação associada a uma virtude.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado Brzezinski (2008)

Nessa tessitura, a formação do professor não pode ser considerada da mesma forma que a de outros profissionais; é por isso que Ferry (1987) aponta essas três diferenças básicas acima expostas, tendo em vista que a formação dos professores possui uma natureza específica, primeiramente, pelo fato de ser uma dupla formação que, de forma simultânea, engloba a formação acadêmico-científica e, acima de tudo, pedagógica; conseqüentemente, trata-se também de uma formação profissionalizante, dentro da finalidade que assume tal formação, quando evidencia a formação da profissão-professor, pois, nesse caso, está em pauta um profissional que terá como responsabilidade cuidar da educação de outros; e, por último, por envolver formação de professores formadores, ou seja, ao mesmo tempo em que ocorre a prática profissional do formador, ocorre a formação de quem se forma, assim, o professor formador, além de ter sua formação acadêmico-científica e pedagógica, é também um profissional formando outros para exercerem tais condições.

Assim, na prática, a formação do professor é um processo complexo, profundo e cheio de ação-reflexão que abrange os saberes, os valores, as atitudes, que resultam na formação e no desenvolvimento humano-profissional. Daí, a necessidade de que a formação dos professores seja um processo que viabilize a relação conjunta entre a teoria e a prática, que leve em consideração o conhecimento acumulado pela experiência de vida, profissional etc., pois é nessa relação, ou mesmo espaço, que acontece a reflexão epistemológica da prática.

Ainda em Soares e Cunha (2010 *apud* Rodrigues, 2006, p. 27) “a formação implica uma ação profunda sobre a pessoa, agindo tanto sobre os saberes, à semelhança do ensino, como sobre as atitudes e os valores, tal como a educação”, mais por escolha e investimento do professor, e, dessa forma, resulta no desenvolvimento pessoal e profissional.

3.1 EMBASAMENTO LEGAL PARA A EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, um dos primeiros documentos oficiais para a Educação do Campo, diz, no Art. 12, que o exercício da docência no campo será da seguinte forma:

O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

É também no Art. 12, parágrafo único, que as políticas de formação são atribuídas como responsabilidade dos sistemas de ensino, para habilitar os professores leigos e aperfeiçoar os que tenham formação inicial. De acordo com o art. 12, os sistemas de ensino, em conformidade com o artigo 67 da LDB, desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes (BRASIL, 2002, p. 2).

Esse trecho da lei pode servir de suporte ao tentar se entender porque a formação ainda parece ser uma das causas do fracasso da educação brasileira. No momento em que a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, permite que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação inicial e continuada em seus próprios âmbitos, isso faz com que haja um distanciamento e não cumprimento da resolução por parte da maioria dos estados e municípios do Brasil, já que geralmente a formação não acontece, e, quando acontece, não atende aos princípios definidos no Art.13:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da 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).

No ano de 2008, o Ministério da Educação – MEC, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação – CNE e a Câmara de Educação Básica – CEB, criou a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Tratando-se da formação de professores para o campo, no Artº7, § 2º é mencionado que:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, 2008, p. 2).

Baseado em tais aspectos do processo formativo, o Ministério da Educação – MEC, junto com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e o Conselho Deliberativo, criou a Resolução/CD/FNDE nº 06, de 17 de março de 2009, com o intuito de estabelecer as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda em grupos socialmente discriminados.

A formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica do Campo passa a ter respaldo e subsídio financeiro, a partir da Resolução/CD/FNDE nº 06, de 17 de março de 2009:

CONSIDERANDO a necessidade de promover ações supletivas para a correção progressiva das disparidades de acesso à formação inicial em nível superior e formação continuada de professores que atuem na educação básica; (BRASIL, 2009, p.1).

A Resolução/CD/FNDE nº 06, de 17 de março de 2009, no Art. 1º, mostra que o FNDE resolveu:

Autorizar a assistência financeira para instituições públicas de ensino superior com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos educacionais para promover a ampliação do acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos étnicos diversificados, particularmente, profissionais da educação sem formação específica de nível superior (BRASIL, 2009, p.1).

Os professores do campo, sujeitos que devem receber formação inicial e continuada, são especificados no parágrafo §1º:

Os projetos educacionais a que se refere o *caput* desse artigo são aqueles, particularmente, voltados à oferta de cursos de formação inicial ou continuada de professores indígenas, **professores de educação do campo** e professores afrodescendentes ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso).

Nesse sentido, vale afirmar que houve avanço quando o Governo Federal, a partir da Resolução/CD/FNDE nº 06, de 17 de março de 2009, resolveu assistir financeiramente, por meio do FNDE, aos projetos educacionais das instituições de ensino, que promovem a oferta de cursos de formação inicial e continuada para os professores que lidam com os diferentes povos do campo, em relação ao espaço social, geográfico e econômico.

No Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, entre as ações de melhoria previstas para a Educação do Campo, considera a formação de professores, no Art. 4º, como uma das ações essenciais.

Entre os princípios de Educação do Campo, apresentados no Decreto 7.352/2010, o III princípio, exposto no Art. 2º, diz respeito às políticas de formação de professores, e diz que estas devem ocorrer considerando a forma de vida no campo:

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo

No Art. 4º do Decreto 7.352/2010, a formação do professor do campo deve ser prioridade:

IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo

Segundo o Decreto 7.352/2010, Art. 5º, a formação de professores para a Educação do Campo deve ser orientada da seguinte maneira:

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a 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, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Quanto às metodologias de formação de professores para o campo a serem adotadas pelos cursos de formação, o Decreto 7.352/2010, no Art 5º, inciso § 3º, rege que:

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político- 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.

Já em relação ao PRONERA, o referido decreto, no Art. 14º, apoia a:

II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;

III - capacitação e escolaridade de educadores;

IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação

Em 2013, o MEC por meio do Governo Federal, sancionou outra legislação, em forma de Política Pública, para a Educação do Campo, que aborda e fundamenta legalmente a formação dos professores. O referido documento é a Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 que “Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais”.

O Pronacampo como Política de Educação do Campo, no Art. 3º, reforça os princípios da Educação do Campo e, em relação à formação de professores, apresenta “a necessidade de desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2013).

A portaria do Pronacampo é dividida em eixos. No Art. 6º, o eixo II trata da formação de professores que, segundo o documento, compreende:

- I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e
- II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos.

O novo Plano Nacional de Educação – PNE foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tendo um prazo legal de 10 anos (2014 a 2024) para execução das ações. O documento está estruturado em metas, num total de 20 a serem executadas pelo Governo Federal em parceria com os estados e municípios nos próximos dez anos. Nesse sentido, o PNE, na meta de Nº 15, dá atenção à formação dos professores do campo e aborda em sua redação como esta deve ser desenvolvida. Entre as submetas, a 15.5 compreende: “Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014).

Quanto aos professores que já possuem uma formação inicial diferente da área em que estão atuando, a meta é:

Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (BRASIL, 2014).

Destarte, a questão da formação de professores para a Educação do Campo faz parte da agenda pública de educação deste país, e tem todo respaldo legal, devendo ser vista dentro de um conjunto de abrangências, onde se faz necessário haver uma reforma profunda de todo o sistema de formação de professores para o Ensino Básico no país.

3.2 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA VERSUS AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E O ESPAÇO DELAS NOS GOVERNOS DE LULA E DILMA

Na política pública de Educação, quando se trata da formação para o exercício da docência, destacam-se o PRONERA e, em última vigência, o ProCampo, instituído a partir do DOU de 04/02/2013 (nº 24, Seção 1, pág. 28)³².

O **Procampo** compreende cursos de Licenciatura em Educação do campo para a formação de professores da Educação Básica nas escolas situadas nas áreas rurais, os quais estão baseados nas diretrizes políticas e pedagógicas, formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2012 (BATISTA, 2011 p. 12).

O PRONACAMPO, como uma política de Educação para o Campo, não podia deixar de dar atenção à formação de professores. Nesse sentido, vale salientar que não há política educacional completa se esta não tratar de todos os itens que envolvem a educação em si, desde a infraestrutura à formação docente, dentre outros fatores elementares na educação. O PRONACAMPO traz em sua redação quatro eixos norteadores. No segundo eixo, a formação de professores é compreendida como:

- I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e
- II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos.

Nesse contexto, é assegurada a formação aos professores em exercício nos últimos anos do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º Anos, e no Ensino Médio através do PROCAMPO. Porém, da asseguarção em lei à efetivação, há uma distância desafiante. É desafiante por vários motivos, dentre eles: demanda de oferta insuficiente com a realidade; a própria resistência por parte de alguns professores; os interpelos colocados por algumas universidades

³² Este documento refere-se à Portaria no. 86, de 1º de fevereiro de 2013, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO e definiu as diretrizes gerais.

em não aprovar o funcionamento dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Campo; a falta de consolidação do PROANCAMPO nos estados e municípios; e a própria falha na política por não determinar uma punição administrativa ou outras aos estados e municípios que não obsevarem o que está disposto na lei.

O Procampo, instituído pelo MEC por meio da SECADI, precisa ser revisto, pois nele há uma brecha ou um ponto fraco que colabora para que a política demore a chegar aos estados e municípios e não aconteça como está prevista na lei, pois não existe uma obrigatoriedade em torno da efetivação, já que o MEC não estabeleceu “amarrações” ou exigências quanto ao uso e à obrigatoriedade desses recursos para serem usados, de fato, para os fins a que se destinam. Cabe ao governo determinar essa medida; caso não o faça, os Movimentos Sociais do Campo não devem deixar essa lacuna passar despercebida.

No presente trabalho, afirma-se isso com segurança, pois, a pesquisadora participou de uma reunião³³ com o Coordenador de Políticas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI³⁴ e, segundo ele: “a SECADI quando envia o recurso para as universidades realizarem cursos de formação de professores do campo, é apenas uma recomendação, mas depende de cada universidade”.

O PRONACAMPO, no primeiro eixo, trata da gestão e da prática pedagógica e traz como uma de suas propostas a Escola da Terra que é caracterizada enquanto ação por promover a formação continuada de professores do campo e das comunidades quilombolas. O Programa Escola da Terra tem como objetivo principal:

Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (BRASIL, 2013).

Em uma análise ampla, dá para notar que, de fato, o que está em jogo e é enfatizado no PRONACAMPO é a formação do professor da Educação Básica do campo, seja no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) ou no Ensino Médio. O próprio texto traz a ideia de dar condições de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos do campo, e estas devem

³³ A referida reunião ocorreu no dia 16 de maio de 2014, às 9h, no Centro de Educação da UFPB-Campus I. Estiveram presentes, na reunião, professores da graduação e pós-graduação, a Pró-Reitora de graduação, representantes do MST, o diretor do Centro de Educação e um representante do Comitê Estadual de Educação do Campo. Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

³⁴ Edson Marcos de Anhaia – Coordenador Geral de Políticas de Educação do Campo

ser dadas, prioritariamente, a partir da formação do professor. Em nota sobre o quesito formação dos professores para o campo e as metas a serem alcançadas e abrangidas pelo Pronacampo, o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, traz o seguinte:

O Pronacampo estabelece uma meta de formação de educadores do campo para os três primeiros anos de sua vigência: 45 mil, sendo 15 mil em 2012, 15 mil em 2013 e 15 mil em 2014. Este quantitativo foi distribuído entre três estratégias de formação de educadores do campo: os próprios cursos do Procampo, tal como apresentado anteriormente; os cursos desenvolvidos através da Plataforma Freire, via PARFOR, e a terceira via, em nosso entendimento a mais problemática, através da Educação à Distância, via Universidade Aberta do Brasil – UAB (FONEC, 2012, p. 21).

Portanto, não há equívoco algum nesta pesquisa, ao ser afirmado que a formação dos professores é um dos fatores mais preocupantes da educação brasileira. Para especialistas, garantir formação que valorize a realidade do campo é desafio, portanto, é preciso designar metas e fazer esforços para cumpri-las. A educação, do campo ou da cidade, não pode morrer ou se resumir a números; ela é elemento essencial para o desenvolvimento de uma nação. Ademais:

A luta no campo das políticas públicas é a única maneira de universalização ao acesso de todo povo à educação, é preciso incluir o debate da educação do campo, ao debate geral sobre educação e ao debate de um projeto popular de desenvolvimento do país (ROTA; ONOFRE, 2010, p. 82).

Se as políticas públicas estão associadas à responsabilização do Estado, então, no momento, essas estão além de suas competências de formulação e efetivação, ou talvez, mais de efetivação do que de formulação. Para isso, o estado deve ouvir o grito da sociedade, dos Movimentos Sociais, dos povos do campo, e de todos que solicita uma Educação do Campo de qualidade. Destarte, é pressuposto que a Educação do Campo, enquanto política pública, enquadra-se no grupo das responsabilidades do Estado, pois cabe a ele, enquanto órgão normativo e federativo de uma nação, atender às demandas sociais de forma efetiva. Assim, para Molina (2012):

São as fortes desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo, e em sua qualidade, que obrigam o Estado, no cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e a implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo, em virtude de sua histórica privação do direito à educação escolar.

Quando o Movimento Nacional de Educação do Campo passou a compreender a educação como direito, isso foi de suma importância para os camponeses, o que em consequência trouxe a necessidade de cobrar do Estado que esse direito fosse garantido na prática. Se a educação é um direito de todos e dever do estado, sendo o estado público, logo a educação deve ser pública, mas isso não significa uma educação qualquer, sem qualidade, feita a “grosso modo” ou de forma aleatória.

Nessa ótica, pode-se assegurar que houve avanço, mas, aliado a esse, vem o desafio de fazer com que o Estado se assuma enquanto responsável e desenvolva políticas que garantam esse direito aos sujeitos do campo. Porém, deve-se ressaltar que a luta por Políticas Públicas não é a finalidade maior da Educação do Campo. O que, de fato, se quer são mudanças num sistema educacional excludente e segregador, e é aí onde devem entrar as políticas públicas, pois, no geral, para que essas mudanças sejam efetivadas, deve-se começar pelas mudanças estruturais, o que implica mudanças no Estado e na sociedade, e elas só acontecem com a luta por políticas públicas específicas, mas que tragam perspectiva de avanço, nesse caso, na educação.

Isto posto, qual deve ser o papel do Estado com a Educação do Campo, em uma sociedade capitalista, como é o caso do nosso país? O que o Estado deve fazer para garantir o direito educacional aos camponeses?

Ao longo dos anos, os governos têm sido responsabilizados (numa visão generalizada) pela falta ou ausência de políticas públicas de formação de professores. A primeira vez que o estado assume a educação como responsabilidade, remete-nos ao tempo colonial, em que o estado português, induzido pelas reformas pombalinas implanta tais reformas no Brasil, que era então colônia de Portugal. Ao longo da história, deparamo-nos com várias formas de governos, mas um fator parece ser comum na maioria deles: sempre houve um constante relapso e descaso com a educação brasileira.

Não é propósito desta pesquisa responsabilizar unicamente e exclusivamente o Governo Federal pela criação, implantação e desenvolvimento de políticas públicas de formação dos professores, mas tê-lo como primordial nessa função social, de modo que, através da relação governo-estado-município, essas políticas possam ser garantidas.

O Professor Miguel Arroyo, em um artigo publicado no Caderno Cedes vol. 27, n. 72 nos diz que:

A falta de políticas de formação de educadoras e educadores tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo (ARROYO, 2007, p. 170).

Muitos pesquisadores dizem que o período em que Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo do Brasil, nos anos 90, foi marcante para a educação de nosso país, devido à promulgação da LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ainda que esta não tenha sido de autoria do seu governo propriamente dito.

Com o advento de Luís Inácio Lula da Silva, o popular LULA, ao maior cargo político do país, no ano de 2003, na condição de Presidente da República, todos os setores sociais, os movimentos sociais, o MST, as associações de bairros, de moradores, de agricultores familiares, dentre outros movimentos, acreditaram que somente um governo que era fruto dos movimentos e pressões por meio da sociedade seria capaz de criar e garantir políticas públicas que atendessem aos interesses do povo brasileiro.

Nesse patamar, entra a luta pela Reforma Agrária, que, de forma direta, está entrelaçada com a Educação do Campo, pois a luta do Movimento dos Sem-Terra, também é a luta por uma Educação Básica de qualidade.

Com a transição do governo Lula para o governo Dilma, em 2011, após dois mandatos consecutivos, esperava-se que o novo governo, ou, a então Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014) desse continuidade ou fizesse vigorar de forma efetiva as políticas públicas em andamento, nas quais se enquadram as políticas de formação de professores para o campo. No entanto, percebe-se, através de um olhar crítico, que, em relação à questão agrária de nosso país, o governo Dilma, no primeiro mandato (2011-2014), não avançou satisfatoriamente.

Falar de questão agrária aqui não é fugir do tema em debate, mas lembrar que a Educação do Campo não se resume à escola, aos livros, mas que a mesma faz parte das necessidades dos povos do campo, pois sem terra, não basta ter escola; sem escola, não basta ter terras. A Educação do Campo é em si mesma um projeto de qualidade de vida para o camponês, que envolve um processo no qual estão imbricados a conquista da terra, da escola, da habitação, da formação, e a valorização do professor, etc. Não tem como fazer Educação do Campo sem que os fatores que “rodeiam” a escola estejam organizados, pois a Educação do Campo vai além dos muros da escola.

Quanto às políticas do governo Dilma em torno da Educação do Campo, temos o PRONACAMPO, que, desde a sua instituição (2013) até a presente data, tem sido um plano desafiador para os estados e municípios implantarem, ou, pelo menos, adequarem às suas

realidades. Percebe-se que o PRONACAMPO, para a maioria dos estados e municípios brasileiros, é visto como uma forma de receber recursos do governo federal para as escolas do campo e nada mais.

O Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, inicial e continuada, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica.

O Decreto foi instituído com o intuito de promover a melhoria da qualidade da Educação Básica em nosso país (BRASIL, 2009, p. 1). Dessa forma, o mesmo surge em consonância com a educação que se sonha para o Brasil. O Decreto 6.755 tem embasamento legal na Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, nas formas dos arts. 61 a 67, os quais abrangem as modalidades da Educação Básica.

A formação inicial, de acordo com o Decreto 6.755, deve ocorrer preferencialmente na modalidade presencial. Já a formação continuada dar-se-á por meio de cursos na modalidade presencial ou continuada, sendo compreendida “como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (BRASIL, 2009, p. 1)”.

Ademais, o art. 3, inciso VII, do referido decreto abrange a Educação Básica dos povos do campo, apontando para a necessidade de “ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, **educação do campo** e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso)”.

3.3 A FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

No ano de 2004, entre os dias 02 e 06 de agosto, o Movimento Nacional de Educação do Campo realizou a II Conferência; nesta, foi elaborado um documento intitulado de declaração final, no qual contém algumas das concepções que o Movimento defende para a Educação do Campo em nosso país. Entre as declarações, estavam algumas denúncias feitas em relação ao descaso com a Educação do Campo em todo país, e uma delas foi justamente a respeito da má e/ou falta de formação específica e valorização para os professores das escolas do campo.

Nesse sentido, o Movimento passou a defender a valorização e formação específica dos professores das escolas do campo, por meio de uma política pública permanente, com prioridade em torno de vários elementos, mas, principalmente:

Formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo; definição do perfil profissional do educador e da educadora do campo; garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira; formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo; garantia da constituição de redes: de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras (DECLARAÇÃO FINAL, II CONEC, 2004, p. 4).

Nessa concepção, uma das direções formativas é que a formação dos professores do campo deve ocorrer mediada pela dialogicidade entre o campo, a escola e os saberes. Nos cursos de formação para professores das escolas do campo, é preciso entender que, além do saber científico, a terra tem muito a ensinar, por meio de seus conterrâneos, sendo necessário vincular o conhecimento acumulado com o modo de vida no campo, a cultura, a economia etc.

Essa vinculação do saber com os outros elementos que permeiam o modo de vida tem base em Freire (1996, p. 137), ao se expressar nos seguintes termos: “a formação dos professores e das professoras deve insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo destas coisas óbvia (*sic*), que é a importância inegável que tem sobre nós o contato ecológico, social e econômico em que vivemos”.

Uma educação de qualidade quer seja no paradigma urbano, quer no rural, para vir a existir, deverá ser fruto de um bom trabalho desenvolvido pelo professor, pois é ele que na prática exerce a maior função dentro da educação, e, dessa forma, a figura e o trabalho do professor são insubstituíveis por qualquer outro elemento, até mesmo pelas modernas e atuais tecnologias.

Portanto, a formação do professor brasileiro, que, de modo geral, conforme a LDB, deve iniciar-se na graduação (formação inicial), deve servir para que o mesmo construa sua identidade, de modo que a mesma passa a ser o “passaporte” para a formação continuada, de forma que todo esse processo venha a gerar no professor uma ressignificação da prática e de

atualização dos conceitos e procedimentos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, seja ele dado no campo ou na cidade. Consequentemente, esses momentos de formações (capacitação, aperfeiçoamento) devem estabelecer uma relação entre si, possibilitando e/ou habilitando o professor para a prática educativa de qualidade.

Atualmente, é nos espaços rurais deste país está concentrado o maior número de professores leigos; mesmo os que passaram pelos cursos de magistério, ou qualquer outro curso superior, não tiveram, nessa mínima formação, acesso a propostas pedagógicas nem a práticas educativas que lhes possibilitassem uma verdadeira formação específica voltada para o campo e sua realidade.

No entanto, formar esses professores leigos que estão em exercício nas salas de aulas das escolas do campo em nosso estado é um grande desafio e, ao mesmo tempo, deve ser prioridade, tendo em vista a necessidade de oferecer uma educação de qualidade aos povos do campo. Esse desafio precisa ser enfrentado numa conjuntura de ações entre estado, movimentos sociais e povos do campo.

Vale ressaltar, que, além dos professores leigos em exercícios nas escolas do campo, há outros fatores desafiantes na Educação do Campo como, por exemplo, falta de materiais didáticos, de infraestrutura, de um currículo adaptado com metodologias próprias a enxergar o “chão” da escola. Para Molina (2012), a prioridade será formar quem já atua nas escolas do campo.

Assim sendo, é necessário que haja uma política de formação e valorização que, de forma articulada, priorize a formação do professor, da formação inicial à continuada, possibilitando melhores condições de salários, de trabalho e carreira para os professores do campo.

Muito se fala sobre a valorização dos profissionais de Educação – que é um dos pilares da qualidade de ensino socialmente referenciada, ao lado do financiamento e da gestão democrática. Falar de valorização implica aprimorar a formação inicial, a formação continuada, a definição de um piso salarial e, também, da carreira do professor (BRASIL, 2013, p. 100).

Valorizar os professores deve ser uma meta aliada à formação, pois, como avançar se outro grande desafio da educação reside na valorização do professor? Se o Brasil quer ver a educação nacional entre as melhores do mundo, e em especial a Educação do Campo, precisa urgentemente dar o salto da qualidade educacional; para isso, portanto, precisa romper ou vencer mais esse desafio: a valorização profissional do professor.

Dados revelam que, no Brasil, apenas 2% dos jovens querem seguir a carreira docente; isso demonstra a verdadeira situação de descaso e de desvalorização que se tem com os professores brasileiros e, sem polemizar, quando os rumos são para a Educação do Campo, a situação é pior. Ramos (2011) tenta explicar isso dizendo:

A larga maioria dos jovens que termina o ensino médio não deseja ser professor, seja pela baixa remuneração, seja pelas difíceis condições de trabalho associadas muitas vezes à violência. Em algumas áreas, como química, física e matemática, estamos vivendo (e não é de agora) um apagão de mão de obra qualificada (RAMOS, 2011, p. 40).

O autor ainda aproveita para afirmar que “a formação inicial de professores oferecida pelas universidades brasileiras, deixa muito a desejar em relação às necessidades atuais das escolas públicas” (RAMOS, 2011, p. 39).

Não é objetivo deste estudo tirar a importância das universidades junto à formação dos professores; pelo contrário, é óbvio que, sem as universidades, a situação seria caótica, mas o que está posto como discussão é que as universidades precisam rever seus currículos, suas estratégias, seus objetivos, além de rever que professores elas estão formando e que professores elas devem formar.

Quanto à remuneração salarial, o professor brasileiro ainda é o que ganha cerca de 40% menos que outros profissionais com o mesmo nível de formação, mesmo trabalhando mais. Nesse sentido, uma pesquisa internacional, realizada com professores brasileiros, revelou que “os professores brasileiros estão entre os que passam o maior número de horas por semana ensinando. São 25 horas semanais, seis horas a mais do que a média dos países pesquisados”³⁵. Isso é muito preocupante, pois não está em jogo só o trabalho e a remuneração, mas um conjunto de fatores que muitas vezes acabam refletindo na saúde do professor.

No Anuário de Educação Brasileira, esses problemas são detalhados de forma bem compreensiva, vejamos um trecho:

³⁵ A referida pesquisa é a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e coordenada no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). A Talis foi realizada por amostragem, em 2013, em 34 países. Mais de 106 mil professores responderam à pesquisa. No Brasil, a amostra foi composta por 14.291 professores e 1.057 diretores de 1.070 escolas. O objetivo é comparar internacionalmente a opinião de professores e diretores sobre desenvolvimento profissional, crenças e práticas de ensino, apreciação do trabalho dos professores, feedback (retorno) e reconhecimento do trabalho, além de questões acerca de liderança, gestão e ambiente de trabalho. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2014.

O professor brasileiro ainda recebe uma remuneração significativamente inferior à de profissionais com a mesma escolaridade. Da mesma forma, é preciso reestruturar a carreira, diminuir a rotatividade dos professores, o que dificulta a formação de vínculos e o planejamento do trabalho pedagógico (BRASIL, 2013, p. 98).

Já o Anuário de 2014 levanta uma problemática que já está inclusa nesta pesquisa, a saber, a desvalorização salarial do professor, e confirma isto ao assegurar o que os dados do Anuário revelam:

Os dados mostram que a remuneração média do professor da Educação Básica brasileira é 50% da média salarial dos trabalhadores com formação superior, situada na faixa de R\$ 3,6 mil mensais. Se a remuneração salarial for considerada um fator relevante na escolha da carreira, é previsível que o magistério não seja a opção preferencial dos jovens (BRASIL, 2014).

Os referidos dados podem ser confirmados à luz da tabela a seguir, elaborada a partir de um estudo que apresenta o rendimento médio dos professores de Educação Básica e equipara com o de profissionais de outras áreas com curso superior.

Tabela 6- Rendimento médio dos professores da Educação Básica e de profissionais de outras áreas

Rendimento médio dos professores da Educação Básica e de profissionais de outras áreas com curso superior – Setores público e privado – Brasil 2002-2012 (Em R\$)

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012
Professores da Educação Básica	1.709	1.500,1	1.487,6	1.532,8	1.670,6	1.633	1.675,5	1.663,9	1.804,9	1.874,5
Profissionais na área de Exatas	5.787,3	5.134	4.868,6	5.331,7	5.146,1	5.560,9	5.474	5.464,5	5.711,3	5.775,7
Profissionais na área de Humanas	4.308,1	3.936,4	3.773,3	3.683,4	3.998,1	4.077,6	3.738,6	3.990,8	3.948,3	4.077,4
Profissionais na área da Saúde	4.716,2	4.319,3	4.302,3	4.382,7	4.446,4	4.480	4.546,9	4.190,8	4.566,7	4.517,8
Média de rendimento dos profissionais com curso superior	3.910,3	3.482,2	3.390,3	3.438	3.570,7	3.541,4	3.425,1	3.406,2	3.530,3	3.623,5

Fonte: IBGE/Pnad – Elaboração: Todos Pela Educação.

Fonte: IBGE, 2014

Percebe-se que os professores da Educação Básica ainda continuam em “desvantagem” quanto à remuneração. Isso é um grave problema, pois acaba dando a impressão de que ser

professor de Educação Básica é ganhar um salário incompatível com as condições básicas de vida em nosso país, o que faz a profissão ser cada vez menos atraente e rejeitada pelos mais jovens na hora de escolher uma profissão.

No Brasil, desde o dia 6 de julho de 2008, foi sancionada a lei 11.738, conhecida por Lei do Piso Salarial, que instituiu a lei nacional salarial para os profissionais do magistério público que atuam na Educação Básica. Até aí podemos considerar um avanço, mas ao mesmo tempo, entra o maior desafio da Lei do Piso: fazer com que estados e municípios façam o Piso chegar ao bolso dos professores. De lá para cá, esse piso, ano após ano, sofre alterações. Porém, há uma realidade ainda a se enfrentar: é que a maioria dos estados e municípios brasileiros alega não ter condições nem recursos financeiros para pagarem o Piso Salarial aos professores da Educação Básica.

A meta estabelecida pelo MEC referente ao Piso salarial do magistério para o ano de 2014 foi de um valor de R\$ 1.697,39³⁶, com um reajuste de cerca de 8,32%, conforme determina o artigo 5º da Lei do Piso³⁷, esclarecida em nota do Ministério da Educação e Cultura – MEC, no site do FNDE. Essa meta, portanto, é a que determina a Lei, mas, na prática, em cada estado e município, é o que determinam seus gestores, e os professores continuam sendo desvalorizados.

Destarte, a valorização do professor se entrecruza com outros fatores ligados à sua vida profissional, dentre esses fatores, podemos citar um bom plano de cargos e carreira, a fixação docente na escola, pois a maioria dos professores vive em sistema de rotatividade, e ainda, a garantia do financiamento público que assegure o equiparação do rendimento salarial do professor a qualquer outro profissional com o mesmo nível de formação. É inegável que a educação brasileira está vivendo um momento de pressão, e a Educação do Campo engrossa essa realidade no quesito valorização dos professores.

Assim como não se dava ênfase à Educação do Campo, o tema valorização dos professores também não era incluído nas políticas e muito menos nas discussões do governo antes da criação do PNE. No entanto, qual o estímulo que tem um professor, quer na escola da cidade ou do campo, ainda que bem formado, se ele não tem o seu trabalho valorizado, e isso a priori de forma econômica? E, se isso não ocorre, que estímulos terão os professores que, não sendo formados, veem seus colegas com uma formação a mais, porém com um salário igual ao dos outros sem formação?

³⁶ Este valor seria referente a uma jornada de 40h de trabalho.

³⁷ Para o ano de 2015, o MEC estabeleceu o valor do PISO em R\$ 1.917,78, um percentual de cerca de 13,01% em relação ao valor estabelecido em 2014. A medida foi anunciada em 06 de janeiro de 2015, no Portal Mec pelo Ministro da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: jan. 2015.

Dessa forma, não há como ter uma educação de qualidade sem ter um investimento à altura, seja na formação, seja na valorização do professor. Se o professor não recebe uma boa formação, a educação é um ato de faz de conta, e sem uma boa remuneração, o professor não se sente estimulado a frequentar nenhum curso de formação. Trecho do Anuário da Educação Brasileira (2014, p. 12) afirma que, sem dúvida, “um dos elementos fundamentais é a valorização e a formação continuada dos professores em exercício, além da melhoria na atratividade da carreira”.

Seguindo a reflexão sobre a formação e valorização do professor, as condições de trabalho e outros fatores estão apresentadas no estudo sobre a Lei do Piso, assim:

Destaquemos, aqui, a necessidade da garantia de condições de trabalho para o professor, como fator necessário para assegurar a qualidade do ensino. De um lado, devem ser garantidos salários dignos e compatíveis com a importância de sua função social e sua formação, de tal modo que ele possa se dedicar com tranquilidade e segurança à sua profissão, sem necessidade de desdobrar-se em muitas classes e escolas, com excessivo número de alunos, ou até mesmo acumular outras atividades, o que evidentemente prejudica a qualidade de seu trabalho (BRASIL, 2012).

Em termos de valorização dos professores, o que existe ainda está muito resumido à área dos discursos, como o discurso de posse proferido pela Presidenta Dilma Rousseff em seu primeiro mandato e apresentado no Estudo sobre Lei do Piso da CNE: “só existirá ensino de qualidade se o professor e a professora forem tratados como as verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso com a educação das crianças e jovens.” (BRASIL, 2012).

Em contraste a isso, surgem os dados reais contidos no Anuário 2014 que demonstra que “o salário médio do professor da Educação Básica (R\$ 1.874,50) representa metade do salário médio dos demais profissionais com ensino superior completo e é três vezes menor do que o dos profissionais da área de exatas (BRASIL, 2014)”.

O Ministro da Educação declarou que “qualquer solução para a melhoria da educação básica brasileira passa necessariamente pela formação de professores”³⁸. Assim, para ele:

Só teremos Educação de qualidade com bons professores e, para isso, é preciso atrair para a carreira do magistério os melhores alunos egressos do Ensino Médio. O magistério precisa ter atratividade suficiente, pois “concorre” com outras carreiras mais rentáveis ou de mais prestígio. Assim,

³⁸ Esta declaração foi feita pelo Ministro Henrique Paim, em 27 de maio de 2014, no Fórum Extraordinário da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em Florianópolis. A íntegra dessa fala pode ser conferida em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. “Formação de professores é prioridade”, garante ministro.

é necessário que o salário dos professores se aproxime do praticado entre os profissionais com a mesma escolaridade; que o magistério seja reconhecido como a mais importante das profissões, tanto por parte dos governos quanto da sociedade e das famílias; e que a formação inicial e a continuada preparem os professores para o pleno desenvolvimento das atividades em sala de aula e para o trabalho em equipe com os colegas da escola (BRASIL, 2014).

A luta pela formação dos professores passa, dessa forma, a ser uma meta nacional e de longo prazo. O novo PNE, aprovado em 25 de junho de 2014, traz a meta de número 15 que aborda a problemática da formação de professores e que dá o seguinte parecer:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Essa meta tem como base e, ao mesmo tempo, como desafio uma realidade em que os dados mostram que, dos 2.101.408 docentes que atuam na Educação Básica do país, 22% não possuem formação adequada (Censo Escolar de 2012). Estão inclusos nesses dados, além dos professores sem formação de nível superior, aqueles que têm uma formação em áreas diferentes.

Em meio a tudo o que foi exposto, há ainda o fato de que os currículos das licenciaturas pouco tratam das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública. De modo geral, a formação continuada se propõe a tampar os buracos deixados pela inicial (Observatório do PNE). Em relação à formação do professor do campo, o PNE apresenta na meta 15, estratégia 6, a proposição de que se deve “implementar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas” (BRASIL, 2014).

Quanto à valorização do professor, o PNE tem a seguinte meta:

Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Segundo o Observatório do PNE³⁹, “elevar os salários do magistério é opção mais política do que técnica. Implica em mudar prioridades e passar a enxergar a Educação como a principal fonte sustentável de desenvolvimento econômico e social de um país”.

Nesse sentido, é preciso afirmar que os professores devem ser tratados, valorizados e reconhecidos como profissionais e não como abnegados que trabalham apenas por vocação ou “por amor”. Não se pode mais aceitar essa horripilante diferença salarial que separa a classe dos professores dos demais profissionais que possuem um mesmo nível de formação. Enquanto o salário e carreira de professor não forem atraentes em nosso país, será baixíssimo o número de jovens que optarão em seguir carreira de magistério; enquanto isso, faltam vagas nos outros cursos universitários deste país. Para Ramos (2011, p. 20):

resgatar a valorização do professor passa a ser o maior desafio para os futuros governantes, ou seja, o desafio a ser vencido, caso o país queira aproveitar o momento favorável na economia. A carreira do magistério precisa se tornar (ou voltar a ser) objeto de desejo.

Nessa tessitura, a formação de professores do campo em nosso país ainda está em “apuros”, mas, a partir do que até aqui foi posto, visa afirmar que essa formação deve ser realizada de forma a superar o atraso e descaso da Educação do Campo. Imbuídos dessa compreensão, afirmamos também que é preciso urgente a proposição de uma política de valorização profissional do magistério, e em especial, dos professores do campo.

³⁹ O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: jul. 2014.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: DAS EXPERIÊNCIAS NO BRASIL ÀS CONTRIBUIÇÕES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA PARAÍBA

Neste capítulo, segue-se uma reflexão teórica sobre as políticas públicas de formação e sua importância, bem como o surgimento e o “auge” das mesmas no sistema educacional brasileiro; em seguida, são apresentadas algumas experiências de formação de professores para a Educação do Campo no país, desenvolvidos pelas universidades públicas, a exemplo do Curso de Magistério, no Rio Grande do Sul, promovido em parceria com o MST, e, posteriormente, a pesquisa traz um mapeamento mostrando as contribuições das universidades públicas do estado da Paraíba (UFPB e UFCG) na formação dos professores para a Educação do Campo.

As políticas públicas estão presentes em todos os setores sociais, mesmo que de modo não eficaz; elas surgiram como forma de superar as lacunas que existem na ordem e demanda sociais, e, dessa forma, cumprir o papel do estado enquanto agente de transformação e desenvolvimento social, bem como atender às exigências do Banco Mundial em relação a educação. As políticas podem ainda ser compreendidas conforme nos explica Arroyo (2013), como sendo políticas afirmativas de direito, como é o caso da educação, que é direito não só:

(...) dos povos indígenas, quilombolas, do campo, afrodescendentes... Não apenas educação direito de um cidadão abstrato. Não apenas escolas públicas abstratas, mas escolas públicas do campo, indígenas, quilombolas, populares, nas comunidades, com as marcas de suas culturas e identidades, com educadores professores arraigados nas comunidades. Não mais políticas, currículos generalistas, mas focados, reconhecendo os diferentes como sujeitos. Nos documentos produzidos nas ações coletivas vai se construindo outra relação com o direito ao conhecimento e aos espaços de sua produção e sistematização. Até outras pedagogias de ensino-aprendizagem.

No Dicionário de Políticas Públicas⁴⁰, organizado por Giovanni e Nogueira (Fundap/SP), é enfatizado que a política pública passa a ser tratada como uma forma de exercício do poder em sociedades democráticas, resultantes de uma complexa interação entre Estado e sociedade, conforme se pode ver a seguir:

A expressão *políticas públicas*, bem como a grande profusão de conceitos ou termos a elas relacionados, começaram nas três últimas décadas a fazer parte da linguagem dos governos (municipais, estaduais e federal), dos movimentos sociais, das organizações não governamentais, dos sindicatos, dos partidos políticos e, particularmente, da mídia.

⁴⁰ Disponível em <http://dicionario.fundap.sp.gov.br/>. Acesso em 20 de dezembro de 2013

Nesse sentido, as políticas públicas se apresentam como uma especificidade da ação política, que tenta de alguma forma recuperar, suprir o déficit, ou melhorar a vida do povo de um modo geral. Para Azevedo (1997, p. 6) as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, de forma mais ampla, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social.

Para Burton (2014, p. 5), elas são “públicas” porque envolvem um conjunto de ações realizadas pelo Estado e formadas pela política de diferentes atores, tanto públicos quanto privados, às vezes em disputa. Nesse sentido, à medida que a política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, ela rompe com as etapas que até serviam de tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área (Souza, 2006). Assim,

na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. (SOUZA, 2006, p. 3).

Segundo Diógenes (2014, p. 2) a expressão “políticas públicas” surge em contexto histórico e social, em que o papel do Estado, no que diz respeito à gestão da educação, consolida-se com o poder político da burguesia. Para Ransolin (2011, p. 5), “as políticas de formação de professores correspondem às necessidades de formação desprezadas pela lógica neoliberal, visando formar professores em curto período e de forma barata”. Segundo Masson (2013, p. 56), o campo de estudo das políticas públicas é “ainda é um campo em construção, considerando que as investigações carecem de referenciais analíticos consistentes e uma definição mais clara do objeto de investigação”.

De acordo com Souza, ao conhecer as políticas educacionais, o pesquisador passa a compreender melhor:

o papel do Estado e as disputas pelo poder no seu interior e para além dele. Ao conhecer melhor o Estado, é possível conhecer melhor o direito e suas manifestações positivadas e de luta pela consagração de demandas sociais. Ao conhecer melhor o direito, pode-se mesmo conhecer melhor a sociedade e os dilemas que travamos cotidianamente com nossos pares (intra, entre e supra classes sociais) por aquilo que acreditamos ser o melhor para todos. Ao conhecer melhor a sociedade, podemos indicar mais apropriadamente qual é o papel do Estado e o que dele esperamos no atendimento ao que

precisamos não só, mas especialmente neste caso, em termos educacionais (SOUZA, 2013, p. 9)⁴¹.

As políticas em educação fazem parte do grupo das políticas públicas, já que de acordo com Silva e Silva (2001, p. 37), as políticas passam a ser uma forma de regulação e/ou intervenção na sociedade. Então, tais políticas não representam um vazio histórico, tampouco, temporal, haja vista que as políticas públicas se desencadeiam nas relações entre o estado e sociedade civil, em que os interesses são divergentes e diferentes.

As políticas públicas educacionais surgem no Brasil por volta dos anos de 1930/1940 com a revolução burguesa, apesar de não serem formuladas de forma articulada com a pesquisa científica (Diógenes, 2014, p. 4).

Com efeito, as políticas públicas em educação, ou políticas educacionais, passaram a ter mais ênfase no Brasil com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou ser a educação direito de todos e dever do estado no seu Art. 205. Para garantir o direito à educação, o mesmo deveria ser efetivado mediante regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios (Art. 211, § 4º).

Esse ato foi importantíssimo porque culminou na condição de que os estados e municípios, a partir daquele momento, teriam certa autonomia, no que diz respeito à elaboração e implementação de políticas públicas, desde que observado o disposto na Constituição e, posteriormente, na LDB, Lei 9.394/96. É preciso afirmar que as políticas educacionais apresentam-se como fruto das relações e transformações ocorridas tanto no Estado quanto na sociedade civil. Nesse sentido, Borges; Araújo; Pereira (2013, p. 5) afirmam que:

políticas públicas educacionais é um conjunto de ideias, expectativas, e tendências que se relacionam aos conceitos e às ações da categoria pública, expressando a multiplicidade e a diversidade de específicas intervenções em específico momento histórico, podendo ainda se desdobrar em outras políticas.

Para Diógenes (2014, p. 5):

As políticas públicas de educação no cenário atual é fruto das transformações nas relações entre o Estado e a sociedade civil, culminando

⁴¹ Esta citação está disponível em uma sequência de slides elaborados pelo Professor Ricardo Ângelo de Souza, da Universidade Federal do Paraná, intitulada como: Por que estudar Políticas Públicas? O referido trabalho encontra-se disponibilizado na web em: <http://www.epe.ufpr.br/pq_pe.pdf>.

com o reordenamento da administração pública, que, na implantação de seus programas e projetos, prioriza os resultados.

As políticas públicas adquirem maior centralidade na história da Educação do Campo (Molina, 2012), a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 2004, com a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”.

Destarte, para atender a essas demandas educacionais, a própria União, através do Ministério da Educação, e lógico que, de alguma forma, “pressionado” pelos Movimentos Sociais do Campo, tem instituído algumas políticas públicas de educação para o campo. Entre elas podemos mencionar o Programa de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, que passou a ser política pública através do Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2013, no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Desde então, outras políticas têm sido adotadas, inclusive, voltadas para a formação de professores do campo. A seguir, serão abordadas experiências desse tipo de formação.

4.1 EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO BRASIL

Os cursos de formação de professores do campo não nasceram como os outros cursos universitários, mas surgiram a partir da necessidade de garantir professores do campo para as escolas dos assentamentos e das terras conquistadas pelo MST. Foi o MST que promoveu o primeiro curso de formação de professores, na modalidade de Magistério, em 1990, no Rio Grande do Sul (Caldart, 2002). Segundo a autora, o curso não surgiu apenas para titular, apesar do título ser uma consequência.

Após a experiência de formar professores para o campo através do curso de Magistério, o MST, por meio do setor de educação, levantou a discussão de que, em continuidade, seria necessário organizar, desta feita, um curso que tivesse dentro do nível superior e que se enquadrasse na área de pedagogia, mas que fosse uma pedagogia diferente, não uma pedagogia isolada, mas uma pedagogia que fizesse jus ao Movimento, à luta pela terra, pelo direito à educação, e que tivesse em seu currículo a identidade⁴² da terra e dos que destes cursos viessem a fazer parte.

Então, nessa ótica, a primeira turma do curso de Pedagogia passou a ser chamada de Pedagogia da Terra (Caldart, 2002) que teve início em 1998, numa parceira do MST com a

⁴² Para Caldart (2002), identidade é uma marca de pertencimento a um determinado grupo, que se diferencia de outros, ou que se contrapõe a outros grupos, outros traços de cultura, outro jeito de ser. Pode ser, pois, de conformação ou de resistência ao ambiente social em que se originam.

Universidade Regional do Noroeste do Estado Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. No ano seguinte, foram firmadas parcerias com outras universidades e as turmas eram formadas por regionais, sendo formadas por professores de escolas de assentamentos.

O curso de Pedagogia da Terra trouxe, para as universidades brasileiras, novos desafios, pois a ideia e o currículo não se satisfaziam com a formação apenas teórica, sendo proposta uma formação por área de conhecimento, a saber: Área de Ciências da Vida e da Natureza; Área de Ciências Sociais e Humanidades; Área de Línguas, Artes e Literatura e Área de Matemática.

Nessa perspectiva, essa formação deve ser desenvolvida de forma a contemplar o Tempo-Escola (tempo em que o aluno estava em aulas dentro da universidade) e o Tempo-Comunidade (tempo em que os alunos de volta à comunidade iam conviver com a terra, com a escola, com a realidade), em que a práxis acontece neste movimento dialético de produção de conhecimento e de vivência, sendo esse o tempo necessário para preparação dos professores. O tempo-comunidade não seria um tempo aleatório, mas um tempo de ações orientadas pela instância. Nesse contexto, estava sendo traçado um novo horizonte na história de formação dos professores do campo no Brasil. Essa ação seria continuada com criação do PRONERA, em 1998.

O Programa Nacional de Educação para Reforma Agrária – PRONERA passou a ser conhecido nacionalmente por meio do Decreto 7.352, de 10 de novembro de 2010, sancionado pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Porém, o PRONERA nasceu desde 1998 junto às lutas dos movimentos sociais do campo, mas só em 2010 tornou-se uma política pública de Educação do Campo a ser implantada e desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária.

Segundo o Manual de Operações (2004), o principal objetivo do PRONERA foi proposto para:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004).

Como princípios políticos e pedagógicos, o PRONERA visava a Inclusão, Participação, Interação e Multiplicação. O PRONERA foi destinado a atender jovens e adultos dos assentamentos sob a responsabilidade do INCRA ou de outros órgãos estaduais de terras, através de parceiras. De acordo com o Manual de Operações, o PRONERA abrangia diversos

projetos, entre eles a formação continuada e escolaridade de professores(as) de áreas da Reforma Agrária, em nível médio na modalidade normal, ou em nível superior, por meio das licenciaturas (BRASIL, 2004).

Nesse contexto, esta pesquisa recorre à Política Nacional de formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica para compreender melhor como dar-se-á esta formação. De acordo com Molina (2012), a formação do professor do campo deve ser para além da sala de aula, sendo necessário, sobretudo, a conscientização:

É preciso ter a consciência de que precisamos formar um educador capaz de muitas coisas: pensar o projeto político-pedagógico (*PPP*), fazer a gestão administrativa e criar e manter o vínculo da instituição com as pessoas da comunidade. Nossa perspectiva é formar educadores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Mediante a análise: Que perfil deve ter o professor do campo? Que características deve ter um educador que lida com a Educação do Campo e seus sujeitos? De acordo com Caldart (2007, p. 23), o professor do campo tem que ser um profissional preparado para “ocupar” a escola, transformando-a na perspectiva da Educação do campo. Já para Molina (2002, p. 38), o educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo. Assim, ser professor do campo é ser construtor desse projeto social, o que Arroyo define como:

Ser educador, educadora, do campo é ser construtor dos povos do campo como sujeitos de direitos, é afirmá-los como tal. ... ser educador, educadora do campo é mais do que transmitir conhecimentos, habilidades, de leitura de escrita, é ter clareza de que vocês são construtores(as) de novos sujeitos no campo.(ARROYO, 2007, p. 4).

Em síntese, Molina e Sá (2012, p. 470) concluem que:

Este perfil de educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel, uma compreensão da educação como prática social, da necessária inter-relação (*sic*) do conhecimento, da escolarização, do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades devido à permanência nesses territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo; pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade.

Dessa forma, o professor da escola do campo deve estar engajado com o papel social de transformação, buscando incorporar em seu trabalho a visão de construção e organização do campo e de seus sujeitos, promovendo a interligação entre escola e comunidade.

A seguir, iremos abordar a contribuição das universidades públicas da Paraíba no que diz respeito à formação de professores do campo, a começar pela Universidade Federal da Paraíba e, então, pela Universidade Federal de Campina Grande.

4.2 A CONTRIBUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA PARAÍBA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO

Para desenvolver o mapeamento dos cursos de formação de professores do campo oferecidos pela UFPB recorreremos ao subsídio de outras produções acadêmicas que já abordaram a temática e fizeram uma análise sobre os cursos do PRONERA que objetivam, sobretudo, a formação do professor do campo. As referidas produções selecionadas foram: Brito (2011) e Correia (2011), ambas na modalidade dissertação de Mestrado, desenvolvidas por alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, Campus I, mas não limitado ao conteúdo veiculados nessas dissertações. Essas produções serviram de subsídios acadêmicos para análise da contribuição da UFPB para com a formação dos professores do campo em nosso estado.

Além da UFPB, percorreu-se o cenário Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que é oferecido pela UFCG, no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Campus de Sumé.

4.2.1 A Contribuição da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/Campus I e III

A UFPB vem atuando em prol da formação de professores desde 1998, quando firmou parceria com os Movimentos Sociais e traz em sua trajetória um legado de muita contribuição nessa área. Segundo Brito (2011, p. 81):

A parceria da UFPB com os movimentos a partir do PRONERA, em 1998, incitou a criação da articulação entre os movimentos sociais (CPT/MST/Via Campesina), a UFPB e o INCRA, possibilitando que a UFPB começasse a desenvolver projetos pelo programa desde 1998.

Uma das iniciativas pioneiras foi o Curso de Magistério, oferecido pela UFPB, sendo essa a I Turma nessa modalidade em todo Norte e Nordeste. Para a autora, a Paraíba aparece no cenário nacional, mais precisamente no Nordeste, como sendo um dos estados que mais oferece cursos de nível superior destinados à formação do professor do campo, com prioridade a atender os Assentados da Reforma Agrária no Estado. Assim sendo,

a UFPB desponta com os cursos de Licenciatura em História para Educadores da Reforma Agrária (pioneiro no Brasil, no Campus I da UFPB em João Pessoa); Licenciatura em Pedagogia para os movimentos sociais do campo (aprovado em 2008 no Campus I de João Pessoa) e, Ciências Agrárias com Licenciatura Plena (no Campus III, na cidade de Bananeiras) (Brito, 2011, p. 83).

Uma pesquisa feita no Brasil pela pesquisadora Lerrer (2012)⁴³ apontou que nesses cursos oferecidos pela UFPB, Campus I (João Pessoa) e Campus III (Bananeiras), já foram graduados um total de 192 alunos, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 7- Total de alunos graduados nos cursos do PRONERA pela UFPB de 2004 a 2011

Cursos	Instituição	Início	Fim	Graduados
História	UFPB	2004	2008	58
História	UFPB	2007	2011	48
Pedagogia	UFPB	2007	2011	45
Ciências Agrárias	UFPB	2004	2008	41
			Total	192

Fonte: Lerrer (2012, p. 12).

Os cursos do PRONERA ofertados pela UFPB no Ensino Superior com ênfase na formação do professor do campo são especificamente os mostrados na tabela a seguir:

⁴³ Professora do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade – CPDA/UFRRJ. Desenvolveu essa pesquisa durante o pós-doutoramento realizado pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ com apoio da Faperj. Nessa pesquisa, a pesquisadora fez um mapeamento dos cursos do Pronera e seus resultados até aquele momento em todo país.

Tabela 8- Cursos superiores oferecidos pela UFPB para a formação de professores para o campo

Curso	Instituição	Concluintes
Licenciatura em História para Educadores da Reforma Agrária	UFPB – Campus I	106
Graduação em Ciências Agrárias com Licenciatura Plena	UFPB – Campus III	60
Licenciatura em Pedagogia	UFPB – Campus I	44

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Além dos cursos de graduação/licenciatura com foco na formação de professores para o campo, a UFPB oferta um curso de Pós-Graduação Lato Sensu voltado para a formação do professor do campo, no Campus de Bananeiras. O referido curso é denominado de Residência Agrária, sendo um Curso de Especialização em Educação do Campo e Agricultura Familiar Camponesa, que até 2014 formou um total de 60 especialistas. Para Brito (2011), esses cursos de formação aparecem com o objetivo de atender “às demandas urgentes de professores (...) habilitados para o ensino, formados com base nos referenciais teóricos da educação científica para atuação em escolas do campo”.

Nessa ótica, os cursos de formação⁴⁴ ofertados pela UFPB (Campus I e III), para os Educadores da Reforma Agrária, possuem em sua proposta educativa concepções e proposições que visam em si um projeto de transformação social. Cada curso fora criado a partir de Resoluções e com toda legalidade que exige a academia. A tabela a seguir mostra o resumo de cada curso e os detalhes da criação de cada um.

Quadro 3- Dados gerais dos cursos do PRONERA ofertados pela UFPB

Resolução	Curso	Objetivo do curso
Resolução Nº 61/2007 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal da	Licenciatura em Pedagogia ⁴⁵	Formar professores em nível Superior através do Curso de Licenciatura em Pedagogia, com aprofundamento na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para atuar em projetos

⁴⁴ Cursos de Licenciatura desenvolvidos pela UFPB para Educadores da Reforma Agrária, História, Pedagogia e Ciências Agrárias.

⁴⁵ O curso de Licenciatura em Pedagogia adotou ainda o regime de Alternância com duração de quatro anos e uma carga horária total de 3.210 (três mil) horas/aula, divididas em Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. (Brito, 2011, p. 87).

Paraíba.		educativos nas áreas de assentamentos dos movimentos sociais do campo.
Resolução Nº 17/2004 do CONSEPE da UFPB	Licenciatura em História ⁴⁶	Formar em nível de graduação, 60 (sessenta) profissionais licenciados, oriundos de 23 estados do Brasil para atuarem, em especial, nas áreas dos assentamentos rurais, atingindo, diretamente cerca de 60 (sessenta) assentamentos rurais e, indiretamente, um público de trezentos (300) assentamentos rurais da Reforma Agrária do INCRA em todo o país.
Resolução Nº 41/2003 E Resolução nº 07-A/89 do CONSEPE da UFPB	Licenciatura Plena em Ciências Agrárias	“Formar profissionais da educação Licenciados na área das Ciências Agrárias profissionais de educação rural, graduados em Ciências Agrárias, com licenciatura plena, formação técnica pedagógica e preparo humanístico, político e psico-social”, de acordo com os fins previstos no Art. 2º da Lei 9394/96 da LDB.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Brito (2011).

Um outro curso que tem se destacado é o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, do Campus I da UFPB, que foi criado mediante autorização do CONSUNI/UFPB, por meio da Resolução nº 13/2009, em 23 de julho de 2009. Uma das prerrogativas que justificou a autorização da criação do curso foi a “necessidade de capacitação de professores para atuar nos campos de trabalho emergentes na área **(do campo)** (grifo nosso), conforme consta da resolução.

⁴⁶ A composição curricular do Curso de Licenciatura em História compreende 3 blocos: Componentes Básicos (680 horas-aula), Prática Curricular (420 horas-aula), Estágio Supervisionado (405 horas-aula) e Componentes Optativos/Flexíveis (300 horas-aula). Em termos de disciplinas e de conteúdo, em nada foi alterado em relação ao Curso de História Regular, pois está distribuído em conteúdos de acordo com as seguintes áreas: História Antiga e Medieval, História Moderna e Contemporânea, História do Brasil, História da América, Teoria e Metodologia da História. O funcionamento em regime de créditos reserva 20% de tempo-comunidade correspondendo a 561 horas-aula e os 80% da carga horária total do curso correspondendo a 2244 horas-aula, sendo ministrado no tempo-escola, perfazendo um total de 187 créditos e uma duração de quatro anos. (Brito, 2011, p. 90).

O Projeto Político Pedagógico do curso foi aprovado também no dia 22 de julho pela Resolução nº 47/2009, que, de acordo com a Resolução, teria a seguinte composição curricular:

Figura 4- Curso de Graduação em Pedagogia

Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura Área de Aprofundamento – Educação do Campo			
Conteúdos Curriculares	Carga Horária	Créditos	%
1. Conteúdos Básicos	1.620	108	51%
1.1 Conteúdos Básicos Profissionais	1.125	75	
1.2 Estágio Supervisionado	495	33	
2. Conteúdos Complementares	1.590	106	49%
2.1 Conteúdos Complementares Obrigatórios	930	62	
2.2 Conteúdos Complementares Optativos	300	20	
2.4 Conteúdos Complementares Flexíveis	360	24	
TOTAL	3.210	214	100%

Fonte: Resolução nº 47/2009 do CONSEPE/UFPB

De acordo com o Anexo I, da Resolução nº 47/2009, o curso tem como objetivo geral “Proporcionar a formação de professores de nível superior através do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Área de Aprofundamento em Educação do Campo, para atuar em projetos educativos nas áreas rurais em geral e de assentamentos dos movimentos sociais do campo”. No documento, foram exibidos também os Objetivos Específicos, a saber:

- Formar professores que estejam em condições de suprir demandas sócio-culturais, relacionadas ao seu campo de conhecimento e atuação, seja no campo da educação formal seja no campo dos movimentos sociais;
- Propiciar aos futuros professores, uma formação abrangente, nas dimensões: cultural, política, epistemológica, ética e estética, que os torne aptos a desenvolverem estratégias educativas democratizadoras de acesso ao conhecimento, numa perspectiva sócio-histórica;
- Qualificar a atuação profissional dos educadores do campo, elevando, assim, o nível de conhecimento dos filhos dos camponeses, bem como dos membros das comunidades e assentamentos rurais;
- Formar professores/pesquisadores em Pedagogia para atuar de 1º ao 4º anos da Educação Fundamental, tendo como perspectiva um referencial teórico-metodológico interdisciplinar e investigativo, desenvolvendo saberes pedagógicos a partir das questões vividas na prática cotidiana das escolas e dos educandos;
- Ofertar o curso de Licenciatura em Pedagogia, para educadores das áreas rurais e dos Assentamentos da reforma agrária para atender às necessidades de melhoria da educação;
- Promover a educação do aluno do campo, enfatizando a relação com a cultura, valores, com a formação para o trabalho e participação social;
- Proporcionar uma prática educativa a partir do diálogo com as grandes questões de educação e de desenvolvimento social, a fim de desenvolver uma formação crítica;

- Desenvolver projeto educativo em articulação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo e de seus sujeitos;
- Desenvolver formação que propicie o exercício de atividades de assessoramento e gestão pedagógica em projetos educativos nas áreas de assentamentos dos movimentos sociais do campo;
- Promover a integração Universidade Federal da Paraíba com os movimentos sociais do campo, na prática de Educação e Movimentos Sociais, a partir do envolvimento de professores e alunos.

Dessa forma, no documento, está posto que com o referido curso “Almeja-se para a formação do profissional da educação, que ele tenha domínio dos conteúdos e a compreensão crítica daquilo que ensina e faz; conheça as novas tecnologias e que as utilize, de acordo com o projeto político de emancipação das classes menos privilegiadas; tenha na sua formação uma especificidade que contribua para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola; e tenha a compreensão das relações entre a escola e a sociedade.”

Após a conclusão do curso, a Resolução nº 47/2009, no Anexo I, afirma que o aluno licenciado estará apto a atuar nas seguintes áreas:

- Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos, especialmente nas escolas do campo;
- Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e nãoescolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;
- Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.
- Atuação pedagógica junto às comunidades rurais, no desenvolvimento trabalho pedagógico com as famílias, grupos sociais, cooperativas, associações e movimentos sociais, junto às lideranças e equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável.
- Atuar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

Posteriormente, no ano de 2010, o Curso de Graduação de Pedagogia, Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, passou por uma alteração

na composição curricular e no fluxograma⁴⁷, por meio da Resolução nº 69/2010. No ano de 2011, outra Resolução, a de nº 02/2011, aprovou o Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia, Licenciatura, com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, com base na legislação vigente. Dessa forma, o TCC passa a integrar o componente curricular: “Organização do Trabalho de Conclusão de Curso”, com 04 créditos e 60 horas, cuja Ementa é assim definida: “Orientação temática e metodológica para a finalização do trabalho de curso”. Um dos requisitos da Resolução nº 02/2011 é que no TCC o objeto de estudo deve contemplar temas relativos à educação primordialmente com foco no meio rural ou sobre a Educação do campo.

De acordo com as informações cedidas pela Coordenadora do Curso de Pedagogia, Área de Aprofundamento em Educação do Campo, da UFPB, Campus I, o curso que começou em 2009.2 já teve duas turmas concluintes, tendo sido outorgado diplomas de licenciatura a 15 alunos da primeira turma e 13 da terceira⁴⁸.

É necessário assegurar a importância desse curso para a formação de professores para as escolas do campo no estado da Paraíba, pois, além de ser um curso de Pedagogia, ele atende às necessidades de formação de professores para a Educação do Campo, por proporcionar aos cursistas o aprofundamento nas especificidades do povo camponês, formando professores capazes de atuar nas mais diversas áreas mencionadas anteriormente. Afirma-se isto porque a pesquisadora do presente trabalho teve a honra de participar do curso, a partir das aulas de Fundamentos Sócio-Históricos da Educação do Campo, ministrada pela Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista, no período letivo de 2014.1⁴⁹.

4.2.2 A Contribuição da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Sumé

Em relação à formação de professores para a Educação do Campo na Paraíba, destaca-se ainda a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Campus de Sumé, com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, oferecido pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA). O curso foi criado pela Resolução nº 22/2009 da Câmara

⁴⁷ As referidas alterações podem ser conferidas na Resolução nº 69/2010, do CONSEPE/UFPB/Campus I, nos Anexos I e II.

⁴⁸ De acordo com a coordenação do curso, existe mais uma turma que será diplomada no segundo semestre de 2015; pelos dados fornecidos, foi mostrado que neste ano de 2015, existem 311 alunos ativos vinculados ao Curso de Pedagogia, Licenciatura com Área de Aprofundamento em Educação do Campo.

⁴⁹ A participação da pesquisadora no curso se deu por estar desenvolvendo o Estágio-Docência que é um requisito parcial do curso de Mestrado em Educação, do Centro de Educação, da UFPB, Campus I.

Superior de Ensino do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande. Segundo o histórico apresentado na Resolução:

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo é o resultado de um longo processo de debates e interação entre movimentos sociais do campo, Ministério da Educação e as Universidades Públicas, dentre as quais a UFCG se inseriu desde o princípio. O processo de criação deste Curso em nível nacional foi desencadeado com a formulação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, como uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECAD/MEC.

De acordo com o PPP do Curso de Licenciatura em Educação do Campo:

O CH/UFCG desenvolve projetos importantes no que tange à formação de camponeses, lideranças comunitárias e técnicos ligados ao desenvolvimento rural, como o convênio entre o PPGCS e a SESu, que garante 5 (cinco) bolsas anuais para estudantes de Mestrado oriundos dos movimentos sociais do campo e o Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos do Cariri, Curimataú e Sertão, que alfabetizou 400 assentados entre os meses de fevereiro e dezembro de 2006 (Convênio MDA/INCRA/PRONERA/UFCG/CPT).

Para criação do curso, o trajeto não foi fácil; para isso, foi necessário aproveitar a promoção de reuniões na universidade, congregando professores, alunos, pesquisadores, camponeses, lideranças de movimentos sociais e Organizações Não Governamentais (ONGs), para a discussão de questões e problemas relativos ao desenvolvimento rural e regional e à mobilização e organização dos atores sociais do campo. Entre as ações que mais colaboraram para a elaboração do curso, está a do Projeto Unicampo⁵⁰, a partir da qual foi feita uma pesquisa exploratória nas escolas do campo das cidades dos educandos(as) do Projeto Unicampo, para diagnosticar a realidade e tentar fazer uma aproximação do tema com o PPP. Nessa pesquisa, alguns elementos serviram de justificativa para fortalecer a criação do curso e a consolidação do PPP. Os fatores elencados foram:

Insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; Falta de professores (as) habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; Ausência de assessoramento pedagógico e supervisão escolar nas escolas rurais; Predomínio de classes multisseriadas, sem nenhum tipo de orientação pedagógica para esta realidade; Descontextualização dos currículos e inexistência de projetos pedagógicos construídos de forma participativa; Necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

⁵⁰ Esse projeto promove de forma pioneira a construção da Universidade Camponesa no Brasil.

Com base no PPP do Curso, foi elaborada a tabela a seguir, contendo os principais dados referentes ao mesmo.

Quadro 4- Dados gerais do Curso Licenciatura em Educação do Campo

Curso	Licenciatura em Educação do Campo
Modalidade	Presencial
Instituição de Ensino	Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA – Campus Sumé.
Unidade Executora	Unidade Acadêmica de Educação do Campo – UAEDUC
Regime de Funcionamento	Semestral, em regime de créditos, com o tempo pedagógico organizado em tempo-academia: aulas concentradas às quintas-feiras, sextas-feiras e sábados no Campus do CDSA; e tempo-Comunidade: atividades práticas, pesquisa, atividades complementares e estágio a serem desenvolvidas nas instituições escolares da rede pública da região e nas organizações, instituições não escolares que desenvolvem práticas educativas e nas comunidades com carga horária definida por cada componente curricular.
Nº de alunos por turma	50 estudantes com ingresso anual (este número bem como a periodicidade do ingresso poderá ser redefinido pelo colegiado de curso).
Carga horária total	3.555 horas / 237 créditos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base no PPP do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG - Campus Sumé.

Conforme consta do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – Campus Sumé, o mesmo está respaldado nos seguintes dispositivos legais:

I - Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente no artigo 28, que estabelece o direito dos povos do campo a um sistema de ensino e uma organização curricular adequada a sua

realidade, e no artigo 67, que coloca o direito a formação dos profissionais da educação em graduação superior.

II - Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior Curso de Licenciatura Plena, e nos seus artigos 12, 13 e 14, que dispõe sobre a organização das Licenciaturas por áreas de conhecimento.

III - Resolução CNE/CP 02, de 19 de Fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura Plena de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.

IV - Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 01/2002, que instituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que nos seus artigos 12 e 13, tratam da formação dos profissionais da Educação do Campo, conforme posto anteriormente. A realidade dos sujeitos do Semi-Árido é o princípio e o fim da prática pedagógica. O estudo é relacionado ao trabalho e à diversidade do campo em todos seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, e poderá ser realizado em diversos espaços pedagógicos e tempos diferenciados de aprendizagem.

V - Parecer CNE/CEB nº 01/2006, que trata do uso de Alternância como organização do Tempo Educativo, para possibilitar a articulação entre teoria e prática, nesse sentido os diferentes espaços e os tempos pedagógicos precisam ser articulados por meio de orientação e supervisão docente.

VI - Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 da Presidência da República que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o programa nacional de educação na reforma agrária.

VII - Resolução nº. 26/2007, da Câmara Superior de Ensino da UFCG, que homologa o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal de Campina Grande.

Portanto, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, oferecido pela UFCG conforme o seu PPP, tem como objetivo geral,:

Formar professoras (es) para a Educação Básica em consonância com a realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo, na diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta do desenvolvimento social.

Outros objetivos previstos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, e elencados no PPP do curso são:

- Habilitar professores (as) para a docência multidisciplinar na Educação do Campo nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza.
- Formar professores para atuação na Educação Básica com competências a fazerem à gestão de processos educativos e a desenvolverem estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes a sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável para o país.

- Desenvolver uma proposta formativa cuja base é a docência multidisciplinar com uma organização curricular por áreas do conhecimento, e que possibilite aos educadores (as) - licenciando (as) continuarem atuando na rede pública de ensino ao mesmo tempo em que fazem sua formação.
- Promover o espírito investigativo e o desejo de formação continuada entre os profissionais do campo numa perspectiva crítica, reflexiva e contextualizada na realidade do campo no Semiárido brasileiro.
- Estimular na IES e demais parceiros ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão voltadas para demandas da Educação do Campo propiciando uma maior integração e troca de saberes e conhecimentos entre Universidade, Escola Pública e Comunidade.
- Promover atividades que propiciem a participação da comunidade, enquanto sujeitos, na perspectiva de integrar as atividades de ensino e pesquisa com as demandas da comunidade do Semiárido.
- Fomentar condições para que o ensino, a pesquisa e a extensão estejam articulados no processo formativo, de modo a proporcionar construção coletiva de conhecimento (ensino), resultados referenciados em estudos sistemáticos oriundos de problemas enfrentados pelos educadores (as) (pesquisa) e permanente integração / socialização / comunicação com a comunidade dos conhecimentos produzidos e sistematizados (extensão).

De acordo com a proposta do curso, há algumas exigências quanto às características do perfil dos sujeitos que recebem essa formação. Assim sendo, os alunos precisam ser:

Professoras(es) e outros profissionais em exercício nas Escolas da Rede Pública do Semiárido que tenham concluído o Ensino Médio; Professoras (es) e outros profissionais da educação que atuem nos Centros de Alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo que tenham o ensino médio concluído; Professoras (es) e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem à ampliação do acesso à educação básica da população do campo, e que tenham ensino médio concluído. Jovens e adultos que tenham ensino médio concluído (PARAÍBA, 2011).

Ao concluir o curso, os formados recebem diploma na modalidade de Licenciatura em Educação do Campo para docência multidisciplinar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio com aprofundamento em uma destas três áreas de conhecimento:

- Ciências Humanas e Sociais (Geografia, História, Sociologia e Filosofia);
- Ciências Exatas e da Natureza (Física, Química, Biologia e Matemática);
- ou
- Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes e Cultura Corporal) (PARAÍBA, 2011).

O acesso ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, conforme o estabelecido no Artigo 9º da Resolução nº 26/2007, da Câmara Superior de Ensino da UFCG, pode ocorrer

por meio de: concurso vestibular; transferência; admissão de graduado; reingresso; reopção ou programas acadêmicos específicos. Desde a sua criação até 2014, segundo dados informados pela Coordenadora do Curso, foram formados 35 alunos, e 120 estão matriculados.

Mediante o presente mapeamento dos cursos oferecidos pelas universidades públicas da Paraíba, voltados para a formação do professor da escola do campo, percebe-se que a UFPB tem liderado essa luta e contribuído de forma bastante significativa, apesar da demanda ainda ser superior aos resultados, e a UFCG também está contribuindo nesse processo de tanta importância e relevância que é formar os professores leigos em salas de aulas nas escolas do campo.

Além dessas iniciativas, encontramos algumas “ações isoladas”, por parte de alguns municípios do estado, que, com o objetivo de melhorar a formação do professor do campo, fazem parcerias com professores universitários ou universidades, oferecendo aos professores das escolas do campo uma formação continuada, ou uma semana de formação, com espaço para discussão e conscientização sobre a proposta de Educação do Campo que está sendo construída em nosso país.

Um exemplo é o que ocorre no município de Alhandra na Paraíba, localizado a 48 km de João Pessoa, onde foi realizada a formação continuada para os professores do campo no ano de 2014. Os encontros aconteceram mensalmente com o objetivo de apresentar os princípios da legislação educacional e discutir as políticas de ensino nas escolas do campo. Ao todo, foram dez encontros. A formação aconteceu durante todo o ano letivo de 2014. O projeto foi uma parceria entre a Prefeitura de Alhandra e o Programa Bolsas de Licenciatura – PROLICEN, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Ao final da formação, os professores foram diplomados pela participação e certificados pela UFPB.

A professora da UFPB responsável por ministrar a formação em Alhandra foi a professora Dra. Maria do Socorro Xavier Batista. Durante a exposição do projeto, a professora falou sobre a importância do mesmo dizendo que:

a concepção de Educação no Campo foi incorporada em várias leis que regulamentam a política nacional de educação na zona rural e que, a partir do conhecimento dessas leis, os professores poderão inserir no conteúdo em sala de aula aspectos da cultura local, enriquecendo o conteúdo a ser visto pelos alunos. “Muitas escolas na Paraíba ainda não adotaram as políticas que envolvem a educação no campo e é importante que os professores se apropriem desse conhecimento e coloquem em prática no projeto político

pedagógico das escolas da zona rural” (Fala da Profa. Dra. Socorro Xavier Batista, em 28 de março de 2014, durante apresentação do projeto⁵¹).

O município de Pedras de Fogo, que fica a 52 km da capital, João Pessoa, também ofereceu aos professores das escolas do campo, no início do ano letivo de 2014, uma palestra sobre Educação do Campo, com o tema: “O papel da Escola do Campo”. A palestra/oficina foi ministrada também pela professora Dra. Maria do Socorro Xavier Batista, no dia 05 de fevereiro de 2014⁵². Porém, levando em consideração que o estado da Paraíba tem atualmente um total de 223 municípios, onde em cada um deles existem as redes de ensino municipal e/ou estadual, os desafios para com a formação de professores para a Educação do Campo são imensos. Assim, no próximo capítulo, lançaremos um olhar mais aguçado acerca das ações desenvolvidas pelo Estado da Paraíba com foco na formação dos professores da Educação do Campo.

⁵¹ Essa fala foi retirada da matéria publicada no site da Prefeitura de Alhandra em 28 de março de 2014, com o título: **Profissionais que atuam na Educação do Campo em Alhandra farão formação continuada**. Disponível em: <<http://www.alhandra.pb.gov.br/profissionais-que-atuam-na-educacao-do-campo-em-alhandra-participam-de-formacao-continuada/>>.

⁵² Informações disponíveis em: <<http://prefeituradepedrasdefogo.blogspot.com.br/2014/02/pmpf-atraves-da-secretaria-de-educacao.html>>.

5. AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NA PARAÍBA: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DO GOVERNO ESTADUAL

Este último capítulo traz uma análise sobre as ações desenvolvidas pelo Governo do Estado voltadas para a Educação do Campo, especificamente para a formação dos professores das escolas do campo, sintetizando os avanços e desafios observados e encontrados por meio da contribuição do estado, no período que compreende os anos de 2011 a 2014. A análise se deu de forma mais profunda em relação ao “Curso de Especialização em Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares”, uma ação do estado que sinalizou avanço, todavia seguido de muitos desafios.

5.1 A INSERÇÃO E O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA

A temática Educação do Campo começou a ganhar espaço e ser inserida na política de educação da Paraíba a partir de 2001, ano em que, conforme determinado na Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – Lei do PNE, cada estado teria que elaborar o próprio Plano Estadual de Educação – PEE.

Nessa tessitura, o PEE⁵³ da Paraíba começou a ser elaborado em 2001. Em 2002, foram designadas as Comissões para a elaboração do PEE, o qual foi organizado por eixos temáticos, a partir de audiências públicas. Essas audiências públicas serviram de suporte na elaboração do texto do PEE, pois nelas foi feito um diagnóstico da realidade educacional paraibana, observando os objetivos e metas, bem como as diretrizes e o próprio PNE.

Mas como nenhum PEE é absoluto, mudanças e complementações ocorreram. No dia 31 de março de 2003, o Governador do Estado, por meio do Decreto Nº 23.962, instalou o Fórum Estadual de Educação. O Fórum realizou várias plenárias, abordando os eixos temáticos que compreendem a educação, e dessa vez, a Educação do Campo aparece como modalidade de ensino da Educação Básica, ganhando um capítulo no PEE. Nesse capítulo, foi apresentado um

⁵³ Disponível em: <www.gov.pb.br>. Acesso em: jan. 2014. A primeira versão do texto consolidado foi elaborada e publicada em 2003, com o título de “Plano Estadual de Educação: Documento Elaborado em Primeira Instância pelo Conselho Estadual de Educação”. O Fórum Estadual que auxiliou na elaboração do PEE contou com a participação representativa das escolas estaduais, das regiões de ensino e dos órgãos da Secretaria de Educação e Cultura do Estado, dos Conselhos Estaduais na área da educação, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba - SINTEP, da Associação dos Professores em Licenciatura Plena - APLP, das Universidades, do Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, das Igrejas, do Ministério Público, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME, das organizações não governamentais e demais entidades da sociedade civil que atuam na área da educação.

diagnóstico da educação ofertada no meio rural paraibano com a proposição de objetivos e metas para os próximos anos.

Em julho de 2005, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba editou e publicou uma nova versão do PEE intitulada de “Plano Estadual de Educação: versão resumida para discussão”, e, com isso, essa versão foi apresentada em plenárias nas 12 regionais de ensino, aos Diretores das Escolas, no período de julho a agosto de 2005. Após a elaboração do documento de forma coletiva, o texto foi enviado ao Governador do Estado e, posteriormente, enviado à Assembleia Legislativa para aprovação, o que ocorrera.

Então, em 30 de junho de 2006, foi sancionada a Lei nº 8.043, que aprovou o Plano Estadual de Educação, publicado no Diário Oficial do Estado nº 13.264 de 01 de julho de 2006⁵⁴. O PEE foi aprovado com vigência para um período de 10 anos, compreendendo o período de 2006 a 2016⁵⁵.

Durante o processo de elaboração do PEE, foi feita uma consulta junto às escolas e entidades quanto às prioridades para a educação no estado; dentre essas prioridades para aquele momento, as que predominaram foram a Formação e Valorização do Magistério: remuneração, formação e condições de trabalho dos professores (PEE, 2006).

No PEE, essas necessidades aparecem como prioridade, afirmando que, seja na Paraíba ou em qualquer parte do país, todos parecem falar a mesma linguagem quando se diz que a priori o problema ou a solução da educação reside inicialmente na formação e valorização do professor.

O capítulo dez do PEE é o que trata da Educação do Campo no estado. Nesse capítulo, foi feito um diagnóstico da realidade, uma análise na conjuntura nacional, nas então Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo de 2002, e foram elencados alguns objetivos e metas a serem alcançados no período decenal de vigência do PEE (2006-2016).

Dados do PEE mostram que na rede estadual de ensino, a maior clientela de Educação do Campo encontra-se na 9ª Região (Cajazeiras), seguida da 3ª Região (Campina Grande), embora haja atendimento em todas as regiões de ensino, apesar do número de matrícula e de turmas ser menor.

O diagnóstico daquele momento em relação à Educação do Campo no estado foi elaborado por 29 municípios da Paraíba no I Seminário Estadual de Educação do Campo. Nesse documento, foram apontados os seguintes problemas como sendo os maiores da Educação do Campo:

⁵⁴ O governador dessa época era Cássio Rodrigues da Cunha Lima.

⁵⁵ O PEE da Paraíba está sendo reelaborado, atualizado e reavaliado em relação aos seus objetivos e metas, com base na Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, com vistas a cumprir o art. 214 da Constituição Federal. Para mais informações sobre a nova versão do PEE acessar: <http://www.paraiba.pb.gov.br/emater-arquivos/DOCUMENTO-BASE_PEE-PAGINACAO_CORRIGIDA_1327.pdf>.

Os professores da zona rural trabalham em classes multisseriadas; Carência de recursos financeiros destinados às necessidades básicas da zona rural; Ausência de políticas que atendam às necessidades dos municípios referentes à: escassez de água, transportes dos alunos e professores e merenda escolar; Falta de capacitação específica para os professores que trabalham com educação do campo; A merenda não é oferecida com regularidade e qualidade desejada; Carência de material didático; Falta de professor habilitado; Falta de um setor específico, nas instituições públicas, para atender a Educação do Campo; falta de transporte para a locomoção do técnico que visita as escolas distantes; Discriminação entre alunos da zona urbana e os da zona rural, concernentes à cultura, aprendizagem, condições socioeconômicas, linguagem e outros; Falta de capacitação para os docentes na leitura e na escrita (PEE-PB, 2006).

A análise das problemáticas apresentadas mostra que as lacunas são muitas, sendo consideradas como marcas de um descaso ainda não superado, indicando uma trajetória difícil e longa. Contudo, no texto do PEE sobre as formações inicial e continuada de professores, é assegurado que:

Apesar de todo o trabalho que vem sendo desenvolvido pelas agências de formação (instituições de ensino superior e escolas normais de nível médio), ainda registram-se, nas redes pública e privada do Estado da Paraíba, déficits significativos de qualificação em nível superior dos professores e professoras. Além da falta de formação em nível superior, constatamos a falta de professores habilitados, sobretudo nas áreas de química, física, biologia e matemática. Outro fenômeno característico da rede pública, não apenas no Estado da Paraíba, é a distorção existente entre a titulação e a prática de ensino: professores de geografia ministram aula de inglês, professores de história ministram aula de física. Todas estas lacunas e distorções são objeto de ação conjunta, principalmente pela relação que a formação inicial tem com a melhoria da qualidade de ensino. A formação continuada constitui-se, também, um desafio e uma meta para a Paraíba (PEE- PB, 2006).

Ainda quanto aos problemas da Educação do Campo no estado, no documento do PEE os problemas são facilmente demonstrados, confirmando a dívida educacional com os povos do campo. Entre os problemas diagnosticados, foram enumerados vários outros relacionados à formação e valorização do professor, confirmando a presença de professores leigos no campo e a existência de escolas isoladas. Ainda de acordo com o documento, para cumprir a meta de formação dos professores no estado, seriam fortalecidas e ampliadas parcerias com as unidades educacionais das redes estadual e municipal de ensino, com foco na formação de professores e valorização do magistério (PEE, 2006, p. 88).

Em relação às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, aprovada pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, o PEE relata que as mesmas passam a ser meta e tarefa de todos, sendo necessária a colaboração para sua implementação:

A implementação destas Diretrizes, na Paraíba, é uma meta e uma tarefa de todos – poder público, educadores e educadoras, movimentos sociais do campo, demais entidades da sociedade civil. A efetiva garantia da execução de todas as políticas aqui delineadas só será alcançada em regime de colaboração entre o Estado, os Municípios, a sociedade civil e incluindo a participação da União, sobretudo no cumprimento do que tange ao aspecto do financiamento (PEE, 2006).

No campo das metas e objetivos para a Educação do Campo no estado, o PEE apresenta uma listagem de 36 metas e objetivos, todos eles de forma que, se colocados em prática, a Educação do Campo no estado seria uma educação de qualidade. Entre esses objetivos e metas, sete tratam diretamente sobre a formação e valorização dos professores das escolas do campo no estado, sendo eles.

Objetivo 4. Garantir políticas públicas permanentes voltadas à escolarização dos educadores e à alfabetização e escolarização da população jovem e adulta.

Objetivo 9. Superar a “cultura da adaptação” pela “cultura da contextualização”, organizando calendário escolar específico, currículo contextualizado (convivência com o semiárido brasileiro, por exemplo), metodologias e materiais didáticos pertinentes e formação de educadores/as que atendam às necessidades educacionais da Escola do Campo.

Objetivo 18. Assegurar a permanência do(a) professor(a) nas escolas do campo, valorizando os profissionais da educação.

Objetivo 19. Garantir, permanentemente, remuneração digna para os profissionais de educação do campo, inclusive, com ajuda de custo para transporte.

Objetivo 20. Estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores que levem em consideração o contexto da área rural e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

Objetivo 21. Instituir, a partir da colaboração da União e dos Municípios, programas de formação inicial e continuada específicos do e no campo, no âmbito de cada etapa, nível e modalidade da educação básica.

Objetivo 22. Garantir, por meio de parcerias com as agências formadoras, Escolas Normais e Instituições de Ensino Superior do Estado da Paraíba, programas de habilitação em nível superior ou nível médio, para os professores sem titulação, nos termos da legislação em vigor (PEE, 2006).

O pontapé inicial do Estado da Paraíba para com a Educação do Campo, no período selecionado por esta pesquisa (2011-2014), foi o I Seminário Estadual de Educação no Campo, promovido pela SEE em parceria com o Comitê Estadual de Educação do Campo. O I Seminário aconteceu nos dias 19 e 20 de julho de 2012, na sede da Federação dos Trabalhadores da Agricultura – FETAG, localizada no bairro de Jaguaribe em João Pessoa. O Seminário contou com a participação de vários representantes de diversos segmentos. No momento, o então

secretário de Estado da Educação, abordou o tema: “Os Desafios da Educação do Campo na Paraíba”.

Na ocasião, houve várias palestras, uma delas proferida por Antônio Munarim, um dos pesquisadores da Educação do Campo em todo país. Houve também uma mesa redonda sobre “Políticas de Educação do Campo e Formação de Educadores”, com representantes do Ministério da Educação e da Universidade Federal da Paraíba. Foi um passo muito importante, pois, assim, iniciou-se o processo de discussão em torno das políticas de Educação do Campo para o estado.

No ano de 2013, o governo da Paraíba, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE), realizou outros 14 Seminários Regionais de Educação no Campo (Serec/PB), com a finalidade de promover a discussão sobre as legislações e as práticas pedagógicas propostas para a Educação do Campo. Um dos objetivos desses seminários foi o de fortalecer as ações e práticas pedagógicas das escolas do campo no estado.

Os Seminários Regionais tiveram como tema central: “Educação do Campo: concepções, avanços, desafios e perspectivas”, com o intuito de proporcionar uma reflexão sobre a realidade do campesinato brasileiro, seus antecedentes, a situação atual e a luta por direitos no campo, contextualizando, assim, o paradigma da Educação do Campo, em construção nos últimos quinze anos.

Quanto às discussões abordadas nos Seminários, pode-se mencionar: “O Campesinato Brasileiro: enfoque nas lutas por direitos no campo e a luta por educação no campo”, “Concepção, Desafios e Perspectivas”, “A Realidade da Educação do campo nas escolas do Município e do Estado e as experiências dos movimentos sociais do campo”, a “Socialização das práticas pedagógicas e debate”, entre outros.

Os seminários foram idealizados no Encontro Estadual de Educação do Campo que ocorreu em 2012, quando foram constituídas algumas comissões, que se organizaram de forma a terem representantes da SEE, das Secretarias Municipais de Educação e do Comitê Estadual de Educação do Campo⁵⁶ e, com o objetivo de dar continuidade ao debate em prol da Educação do Campo no estado. Nesse seminário, cada gerência ficou encarregada de elaborar um documento, chamado de Carta-compromisso, no qual estariam contidas as demandas de cada região, para, daí então, ser elaborado o Plano Estadual e Municipal de Educação.

⁵⁶ Na Paraíba, o comitê estadual é uma organização que se compõe por 19 entidades, entre elas: Secretaria de Estado da Educação, Secretaria do Estado do Desenvolvimento Agropecuário e da Pesca, Articulação do Semiárido Paraibano (ASA), Comissão Pastoral da Terra, MST, União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Paraíba (SINTEP-PB), INCRA, UFPB, UFCG e UEPB. Essas entidades através de seus representantes estiveram presentes aos Seminários.

Nessa ótica, pode-se considerar esse um momento significativo, pois, além de ter sido criado um espaço de discussão e análise das concepções de Educação do Campo e das políticas públicas para esse público, ainda serviu para indicar o caminho e os rumos dos próximos anos na Educação do Campo no estado. De acordo com a GOIESC, o principal objetivo dos Seminários foi disseminar o debate da Educação do Campo em todo o estado (PB), logo após o lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, pelo Governo Federal, no dia 20 de março de 2012.

Esses Seminários, sem dúvida, foram importantíssimos para a Educação do Campo em todo estado. Um dos pontos essenciais encontra-se no fato de que, em cada Seminário, cada gerência operacional elaborou uma Carta-compromisso, apresentando as demandas e os objetivos de cada gerência junto com os municípios que a forma. Durante a pesquisa, foi permitido o acesso a quatro dessas cartas, a saber, as cartas de: Cuité (de 30 de agosto de 2013), Itabaiana (de 28 de agosto de 2013), Mamanguape (de 11 de setembro de 2013) e Sapé (de 10 de outubro de 2013). Porém, foram elaboradas ao todo 14 cartas-compromisso.

Essas cartas⁵⁷ foram elaboradas por professores, gestores e coordenadores pedagógicos⁵⁸ das escolas estaduais e municipais do campo dos municípios paraibanos, cada um na ordem da gerência em que se localizam. Ao analisar os conteúdos das cartas, foram encontrados encaminhamentos que se, ao longo do tempo, forem desenvolvidos, a Educação do Campo em nosso estado não será mais apenas uma educação rural tradicional. Através do processo de catalogação dos dados que foram transcritos em fichas, os dados analisados mostraram que há uma diferença quanto à redação dos objetivos, mas, no geral, pode-se considerar que os rumos são os mesmos.

Entre as cartas, três dão ênfase em seus encaminhamentos em relação às formações inicial e continuada dos professores da Educação do Campo. Na carta de Itabaiana⁵⁹, foi abordada a necessidade de formação para o professor do campo que trabalha com alunos com necessidades especiais.

⁵⁷ De acordo com a assessora técnica da GOIESC, em conversa com a pesquisadora no dia 20 de fevereiro de 2014, relatou que essas cartas e os memoriais servirão de suporte para a consolidação da Política Estadual de Educação do Campo que está em elaboração. Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

⁵⁸ Além dessas pessoas, participaram da elaboração dessas cartas, outras pessoas e entidades, entre elas: representantes da CONSPLAN, CPT, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, UFCG, UNDIME-PB, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Gerência Operacional de Educação – GOIESC, Comitê Estadual de Educação do Campo, RESAB, UFPB, Memorial das Ligas Camponesas (Sapé), OPIP, INCRA, FETAG, Sindicatos do Servidores Públicos de Alhandra - PB, GEEJA, e outros.

⁵⁹ A regional de Itabaiana é categorizada como 12ª região de ensino e integra os municípios de: Itabaiana, Serra Redonda, Riachão de Bacamarte, Ingá, Juarez Távora, Mogeiro, Gurinhém, Caldas Brandão, São José dos Ramos, São Miguel de Taipú, Pilar, Juripiranga, Pedras de Fogo, Salgado de São Félix e Itatuba.

No quesito sobre a formação e valorização de professores do campo, três cartas abordam a necessidade de se valorizar o professor e da elaboração de planos de cargos e carreira e salários para o magistério do campo; duas cartas abordam a possibilidade de se criar um fundo de gratificação para os professores do campo em questão de estabilidade do professor; três cartas encaminham proposição para que haja concurso público com inserção dos perfis de Pedagogia do Campo (Educação do Campo e Licenciatura em Educação do Campo); um outro fator em relação aos professores diz respeito ao deslocamento até a escola, pois as cartas relatam que muitos professores do campo no estado ainda são da zona urbana e, nesse caso, precisaram de apoio quanto ao deslocamento.

5.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESENVOLVIDAS PELO GOVERNO DA PARAÍBA E O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Visando melhorar a formação dos professores da rede estadual de ensino na Paraíba, a Secretaria de Educação do Estado, em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), promoveu o Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, destinado a professores do campo e da cidade. O curso foi elaborado pela UEPB a pedido da SEE, exclusivamente para os professores do estado.

Nesse sentido, a Coordenadora Pedagógica do curso durante entrevista concedida para esta pesquisa, em 02 de junho de 2014, falou sobre a proposta e a criação do mesmo dizendo que:

A proposta do curso foi uma solicitação da Secretaria de educação, [...], do estado da Paraíba, [...] para formação dos professores da rede pública, inicialmente uma proposta pra oito mil professores, mas na verdade, não se inscreveram todos eles, nós tivemos um percentual de três mil e quinhentos professores.

O curso foi criado pela RESOLUÇÃO/UEPB/CONSUNI/069/2012 e publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba – DOE, em 18 de outubro de 2012. A resolução que trata da criação do curso, além de dar importância à continuidade do processo de expansão e fortalecimento do ensino de pós-graduação e das atividades de pesquisa na UEPB, considerou a necessidade de refletir sobre a prática docente, na perspectiva de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, revendo as ações curriculares vivenciadas no cotidiano escolar e aprimorando práticas pedagógicas interdisciplinares.

O Regimento e a Estrutura Acadêmica do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares foram aprovados pela

RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/001/2013. O curso foi pensado e elaborado dentro dos parâmetros que regem a Pós-Graduação na modalidade *Lato Sensu* da UEPB (2012). Segundo o regimento, no art. 96, inciso § 1º, alínea a, os cursos de especialização nessa modalidade objetivam qualificar graduados para atividades científicas, tecnológicas, profissionais, literárias e/ou artísticas em setores específicos do conhecimento.

O curso foi criado para atender à necessidade de qualificar os professores da rede estadual, sendo estruturado com base nos oito eixos da educação no Estado da Paraíba, a saber: Educação e Identidade, Educação e Tecnologia, Educação e Cidade, Educação e Cultura, Educação e Comunicação, Educação e Trabalho, Educação e Campo, e Educação e Pesquisa. Nesse sentido, foram elaborados componentes curriculares para o curso, cada um com nomenclaturas bem definidas. Os componentes curriculares ficaram estruturados de forma integrada, como mostra o cronograma a seguir:

Quadro 5- Cronograma do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação

DISCIPLINAS	Nº DE HORAS AULAS	MODALIDADE
Identidade e Pluralidade	40h	Presencial
Tecnologias Educacionais	40h	EAD
Concepção e Fundamentos da Educação do Campo	40h	Presencial
Processos de Cidadania e Relações Sociais	40h	EAD
Sujeito e Cultura e Contemporaneidade	40h	Presencial
Comunicação e Linguagens	40h	EAD
Mídia, Cultura e Imaginário	40h	Presencial
Trabalho e Sociedade	40h	EAD
Teorias e Práticas de Pesquisas	40h	Presencial

Fonte: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB/Coordenação Institucional de Programas Especiais.
Adaptado pela pesquisadora.

O Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares não foi uma política exclusiva de formação de professores para a Educação do Campo, tampouco um curso de formação inicial, mas um curso de formação continuada. Porém, o que levou esta pesquisa a analisar o mesmo foi o fato de que, entre os eixos dos cursos, encontra-se um módulo que aborda a educação e o campo, trabalhado por meio da disciplina Concepção e Fundamentos da Educação do Campo.

Segundo a Coordenadora Pedagógica do curso, apesar do mesmo não ser especificamente um curso de formação de professores do campo, um dos objetivos do curso foi o intuito de melhorar a prática do professor da escola do campo. Nesse sentido, ao falar sobre o objetivo do curso em relação aos professores do campo, ela define os objetivos, refletindo e dialogando com Paulo Freire, conforme o trecho da fala abaixo:

que esse curso melhore a prática pedagógica do nosso professor que está no campo lidando com uma situação muitas vezes adversas, [...], com escolas que muitas vezes não tem a estrutura adequada e que ele seja aquele artífice do conhecimento [...], professor ativo no conhecimento, [...], aquele educador que faça do seu aluno não um vaso como diz o Paulo Freire [...] um depósito bancário, a velha, eu diria velha no sentido de que já faz tanto tempo que Paulo Freire pregou isso, mas tão atualizada teoria da educação bancária⁶⁰ e da educação libertadora. Que ele veja que o nosso aluno, não é um depósito pra se inculcar conhecimentos, que depois como um banco, daí vem o nome educação bancária, [...] que a gente deposita e depois vai sacar. Então o conhecimento hoje não é transmissível, [...], é o conhecimento que se é nessa troca, nesse interacionismo nossos alunos aprendem e nós aprendemos com eles (Entrevista concedida em 02 de junho de 2014).

A disciplina Concepções e Fundamentos em Educação do Campo apresentou a seguinte ementa: “A educação do campo e sua inserção na agenda pública educacional. O papel da sociedade civil organizada. Características da Prática Pedagógica em espaços rurais”. Para o trabalho com a disciplina de Concepções e Fundamentos em Educação do Campo, foi elaborada uma Coletânea sobre a Educação do Campo. Na Coletânea, foi definido que o objetivo do módulo e da disciplina compreendia:

⁶⁰ O termo educação bancária em Freire tem um significado bem amplo, podendo ser compreendido como uma forma de educação em que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1983, p. 33). Segundo o autor, na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Sendo a educação bancária nessa compreensão o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (p.34). Para Freire, nessa visão de educação bancária: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (Freire, 1983, p. 34).

provocar rupturas em interpretações que unidimensionalizam o multidimensional, tal como se constitui o território rural, bem como desconstruir ou desnaturalizar concepções estigmatizadas acerca do mundo rural, posto que aquilo que socialmente fora construído é passível de ser desconstruído.

Nesse sentido, o objetivo geral da Disciplina Fundamentos e Concepções da Educação do Campo foi: Analisar o processo de inserção da Educação do Campo na agenda política nacional. Concomitantemente, os objetivos específicos da disciplina propostos foram:

Compreender a relação entre o processo da institucionalização da educação do campo e os movimentos sociais; Refletir sobre a concepção e Prática da Educação do Campo; Apresentar as características da prática pedagógica em espaços rurais.

Para melhor trabalhar o curso, foi apresentada aos professores formadores uma proposta bibliográfica, contendo uma bibliografia básica e outra complementar. Segundo o documento oficial do curso, na bibliografia básica continham referências de textos de Alves (2009), Apple (2008), RESAB (2004), Rocha (2009). Já na bibliografia complementar, os textos propostos eram: Batista (2003), Contag (1981), Molina (2011) e Souza (2010). Para a Coordenadora Pedagógica do Curso, essa bibliografia não era um ponto de limite nem de entrave para o professor formador, mas apenas uma direção; o professor tinha a autonomia para acrescentar e/ou tirar bibliografias de suas aulas.

Com as discussões com o grupo da coordenação pedagógica, [...] decidimos essa ementa e uma bibliografia referencial inicial pra depois os professores, [...] é seria só um indicativo de uma ... mas que ao professor cabia toda autonomia e liberdade pra ampliar essas bibliografias e referências que pudessem [...] ajudar de forma efetiva então a gente indicou (Entrevista concedida em 02 de junho de 2014).

A escolha dos professores formadores para a disciplina Concepções e Fundamentos da Educação levou em consideração diversos fatores, entre eles currículo, perfil e experiências com a Educação do Campo. Confirmando isto, a Coordenadora Pedagógica relata que:

professores foram escolhidos a dedo, se levando em consideração o perfil de cada um, seu currículo, sua experiências, todos os professores desses curso são mestres e doutores, alguns com dissertações de mestrado e tese nessa área, então foi bastante interessante (Entrevista concedida em 02 de junho de 2014).

O curso se deu aos sábados na UEPB, tanto na Matriz em Campina Grande como nos Pólos⁶¹ de funcionamento. As aulas foram presenciais (das 7h às 12h) e à distância. O curso abrangia duas modalidades: presencial e à distância. Para a Coordenadora Pedagógica do curso, essas duas modalidades fizeram parte da necessidade de inserir o professor nas novas tecnologias:

“tendo em vista a necessidade de se inserir o professor nesse mundo da tecnologia, e até porque um dos eixos da educação na Paraíba seria tecnologias educacionais, né, pra que o professor, é, se apropriasse, né, das, desses mundo tecnológico, das teorias, das práticas, pra que ele pudesse também inserir na sua prática pedagógica (Entrevista concedida em 02 de junho de 2014).

A carga horária do curso foi de 360 horas, das quais 160 horas destinavam-se às atividades à distância, desenvolvidas por meio da Plataforma Moodle, e 200 horas destinavam-se às atividades presenciais. Para a produção das monografias, os alunos tiveram um total de 120 dias, todos com orientadores. O acesso ao curso e o processo de seleção dos professores cursitas deram-se levando em consideração dois fatores principais, a saber: ser professor efetivo da rede estadual e apresentar diploma de graduação.

Segundo o levantamento da primeira matrícula feito pela UEPB, em relação aos concluintes e evadidos do curso, temos os dados a seguir:

Tabela 9- Levantamento da primeira entrada do Curso de Especialização



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PROEAD - PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

Levantamento primeira entrada 03-06-2014				
POLO	Nº de Matriculados	Nº de alunos que concluíram todas as disciplinas	Nº de alunos com pendências (possibilidade de concluir)	Nº de alunos desistentes
Araruna	13	11	0	2
Campina Grande	342	198	43	101
Catolé do Rocha	60	41	6	13
Cuité	31	23	4	4
Guarabira	217	117	35	65
Itabaiana	35	23	6	6
Itaporanga	148	102	12	34
João pessoa	492	281	64	147
Monteiro	124	74	23	27
Patos	186	95	18	73
Princesa Isabel	83	53	16	14
Sousa	203	103	21	79
TOTAL	1934	1121	248	565

Fonte: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB/ Coordenação Institucional de Programas Especiais.

⁶¹ O curso aconteceu nos doze Polos da UEPB, a saber: João Pessoa, Campina Grande, Itabaiana, Cuité, Catolé do Rocha, Araruna, Guarabira, Monteiro, Princesa Isabel, Sousa, Itaporanga e Patos.

Os dados mostraram um percentual de alunos concluintes significativo, mas, ao mesmo tempo, a evasão também ganhou rumos proporcionais com necessidade de uma maior atenção por parte da UEPB e da Secretaria de Educação. Nesse caso, dos 1.934 professores-cursistas matriculados na primeira turma, a tabela acima mostrou que 58% concluíram todas as disciplinas; 29, 22% desistiram do curso e cerca de 12,78% ficaram com pendências (com possibilidade de concluir). Esses dados se transformaram num grande desafio para a UEPB e para a Secretaria de Educação, que traçaram mecanismos para resgatar os alunos evadidos e com pendências no curso. Nesse sentido, a Coordenadora Pedagógica do curso afirmou o seguinte:

nós vamos buscar esse professor, traçarmos estratégias para que ele pague essa pendência, procurarmos incentivá-lo pra que ele conclua o curso, porque afinal de contas o estado investiu, o estado pagou, o estado pagou a universidade, a esses professores da universidade para eles estarem dando aulas para orientar, e não é possível que alguns, por exemplo, uns (500) quinhentos que estão por aí porque perderam uma disciplina ou que se desestimularam por algum motivo, fiquem no limbo, sem agente saber o que é que houve com eles, então estamos procurando estratégias, vamos atrás, estamos telefonando pra cada aluno, uma equipe, até eu entrei nessa equipe...eu disse nunca pensei que a função de telefonista fosse tão árdua, mas estamos fazendo isso (Entrevista concedida em 02 de junho de 2014).

Uma das professoras que ministrou a disciplina Concepções e Fundamentos da Educação do Campo, relatou que “no início houve um estranhamento por parte dos professores” quanto à aceitação do curso pelos alunos-professores. Já a Coordenadora Pedagógica durante a entrevista disse que:

De início houve um pouco assim, [...] eu não diria rejeição, mas não houve uma procura maior nas inscrições tendo em vista que o curso ele não foi fundamentado em disciplinas específicas como eles estão acostumados não é? Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Biologia, Física, Química,... os componentes curriculares ele estão realmente, é, respondendo a esses 8 eixos de educação da Paraíba e por isso as disciplinas elas foram assim criativas, inovadoras, dentro de uma perspectiva contemporânea de educação, aí quando começaram, aí se encantaram, hoje nós temos depoimentos excelentes de professores que passaram por que aqui, que estão ainda de que se encantaram (Entrevista em 02 de junho de 2014).

De acordo com a SEE, o Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, que ofertou duas turmas, teve como objetivo promover a formação continuada dos profissionais graduados e efetivos que atuam na rede estadual de Educação Básica. Aqui cabe uma ressalva, pois o curso deveria ser facultado a todos os professores da rede estadual e não apenas aos professores efetivos, pois, na maioria das vezes, é

no universo dos professores contratados que se encontra a maior demanda de professores leigos. O estado precisa rever isso em relação a todas as outras formações de professores, todos têm direito à formação continuada, tendo em vista que todos estão na mesma função e com o mesmo objetivo: melhorar a qualidade educacional de nossos alunos.

Em princípio, é possível afirmar que houve avanços, mas o caminho a ser percorrido é muito longo e extenso. É válido certificar que, se as políticas de formação de professores para o campo continuarem nesses passos, talvez o cenário educacional brasileiro ainda necessite de um tempo equivalente ao mesmo que percorreu para chegar a despertar nos cidadãos brasileiros essa consciência e, aqui há receio de que, quando isso acontecer, a Educação do Campo não tenha se tornado uma linguagem velha e esquecida nas leis e dispositivos legais deste país.

Ademais, devido ao fato de os desafios serem maiores, ou vistos de forma mais acentuada, foi possível perceber que os avanços que existem ainda passam despercebidamente aos olhos da maioria dos sujeitos envolvidos na Educação do Campo. Daí, ser necessário um maior esforço por parte do estado para reverter esse quadro e fazer com que os desafios sejam superados e transformados em avanço.

Pautados nessa realidade, é possível concordar com Molina e Sá (2012, p. 473-474) ao afirmarem que “as políticas públicas de educação sempre se pautaram na dicotomia entre o campo e a cidade, e nunca atenderam às necessidades e especificidades dos povos do campo, especialmente no tocante à formação de professores”. Essa dicotomia começou a ser superada, em parte, mediante a conquista de algumas políticas resultantes da luta e do protagonismo dos movimentos sociais do campo nessa disputa por um novo projeto de vida para o campo, mas muito ainda se tem por fazer e por avançar, como afirmam as autoras:

Somente com o avanço das lutas dos trabalhadores do campo, esta situação começou a mudar, resultante do protagonismo dos movimentos sociais na disputa pela concepção de um projeto de educação e de campo que se afinem com um projeto de desenvolvimento emancipatório para o país (MOLINA; SÁ, 2012, p. 474).

No âmbito da definição política, pode-se afirmar que houve um avanço na Educação do Campo, no entanto, no âmbito da efetivação dessa política nas escolas ainda há um amplo caminho para que essa perspectiva seja adotada nesses espaços, conforme esclarece (BATISTA 2009, p. 9).

Para Caldart, em artigo no Dicionário da Educação do Campo (2012, p. 262), em nível de Brasil, houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção político-

pedagógica de práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento. De acordo com Molina e Freitas (2011, p. 1) os avanços conquistados abrangem:

obtenção de marcos legais e de programas educacionais destinados a esses sujeitos, inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras e articulação entre os diferentes movimentos sociais e instituições que lutam pela Educação do Campo.

Ainda para as autoras:

Pode-se considerar como avanços as conquistas alcançadas no âmbito da garantia do direito à educação para os camponeses; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras; o aprofundamento da articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições a partir da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 5).

Nessa lógica em que a política está posta não há dúvidas de que o problema reside na não efetivação da mesma. De acordo com o Coordenador Geral de Políticas de Educação do Campo do MEC/SECADI⁶², há universidades⁶³ que, em 2013, chegaram a receber uma verba da SECADI no valor de 2,5 milhões de reais para efetivarem essas políticas em seus estados e realizar a formação dos professores do campo, mas a maioria não o fez.

O que falta? Uma obrigatoriedade? Uma pressão maior dos movimentos sociais? Qual o compromisso que demonstram ter essas universidades com a formação do professor mais sofrido deste país, que é o professor da Educação do Campo?

5.3 OS AVANÇOS E DESAFIOS NA PARAÍBA

Em relação às ações do governo do Estado em prol da Educação do Campo, os 14 Seminários realizados em nível estadual foram um grande avanço, pois não é fácil discutir Educação do Campo, ainda mais de forma coletiva abrangendo todo estado. Todavia, é importante saber que os Seminários não substituíram a necessidade dos cursos de formação de

⁶² Fala do Coordenador Geral de Políticas de Educação do Campo /MEC/SECADI, na reunião que ocorreu no Centro de Educação da UFPB, em 16 de maio de 2014. Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

⁶³ Segundo o Coordenador Geral de Políticas de Educação do Campo/MEC/SECADI, a UFPB recebeu cerca de R\$ 960 mil para investir na Licenciatura de Educação do Campo (com essa verba tinha-se a meta de atender 120 alunos, custeando desde o deslocamento a todos até outras necessidades para a continuidade do Curso). Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

professores para o campo embasados na proposta do Procampo. Para a Gerente da GOIESC e Coordenadora dos Seminários Regionais de Educação do Campo, os mesmos foram muito importantes, pois permitiram o diálogo, a construção, o levantamento de dados, enfim, para ela:

cada seminário foi único e agente pode tá discutindo, [...] com cada pessoa, e assim o melhor escutar, construir, que foi o que agente fez, [...], então agente encerrou com 14 cartas que agente chamava de cartas de compromisso, são 14 cartas onde de cada lugar dizia o que é que se estava querendo pra aquela região, como é que, pras escolas do campo, a nível de estrutura, de formação, de currículo, enfim, foi muito importante (Entrevista concedida em 11 de junho de 2014).

Na análise quanto às ações do estado sobre a formação de professores do campo, os avanços foram encontrados no curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, já que o curso foi uma iniciativa do governo em parceria com a UEPB em doze cidades-polos. Após o levantamento de dados, percebeu-se que, entre os doze polos onde o curso foi oferecido, os professores cursistas do campo foram uma minoria, e quando adotamos a estratégia de selecionar a amostra pelo critério de ser professor de Educação do Campo e ter desenvolvido o TCC em relação à Educação do campo, esse percentual foi ainda menor.

Na tabela a seguir, está demonstrado o levantamento dos TCC produzidos e defendidos até julho de 2014. O mapeamento demonstrou que os TCC⁶⁴ (monografias) produzidos pelos professores-cursistas abordam inúmeras problemáticas educacionais que se relacionam ao cotidiano educacional como, por exemplo, Ensino-Aprendizagem, Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Leitura e Escrita, Evasão Escolar, Currículo, Tecnologias, Educação do Campo e seus desafios, etc.

Tabela 10- Monografias defendidas pelos professores-cursistas do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (levantamento até 19 de julho de 2014)

Pólos da UEPB	Alunos concluintes	Nº de TCC defendidos	Nº de TCC com vários temas educacionais	Nº de TCC sobre Educação do Campo
Araruna	11	03	03	-

⁶⁴ Os TCC dos professores-cursistas se encontram disponíveis na biblioteca eletrônica da Universidade Estadual da Paraíba no seguinte endereço eletrônico: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/>>.

Campina Grande	198	125	120	05
Catolé do Rocha	41	03	03	-
Cuité	23	17	16	01
Guarabira	117	60	54	06
Itabaiana	23	15	10	05
Itaporanga	102	93	86	07
João Pessoa	281	136	122	14
Monteiro	74	68	63	05
Patos	95	44	36	08
Princesa Isabel	53	11	10	01
Souza	103	57	5356	04
		-	-	-
Total	1121	632	576	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados fornecidos pela UEPB e coletados na observação.

Considerando que essa pesquisa fez um levantamento dos trabalhos dos professores-cursistas, sempre com foco e em torno dos avanços e desafios das políticas de formação de professores, foi possível perceber através desse mapeamento, que o número de professores do campo que teve acesso ou ingresso na primeira matrícula do curso foi muito pequeno; o percentual não chegou nem a 10% entre os que concluíram a primeira turma. Entre os que fizeram seus TCC sobre Educação do Campo, há aqueles que são professores de escolas da cidade, mas que gostaram do tema e fizeram seus TCC sobre essa temática; na ocasião pude encontrar professores de João Pessoa, de Campina Grande, dentre outros que se enquadravam nessa condição. As fotos a seguir são de pôsteres dos TCC elaborados pelos professores cursistas sobre temáticas diversas:

Figura 5- TCC sobre a família e a escola

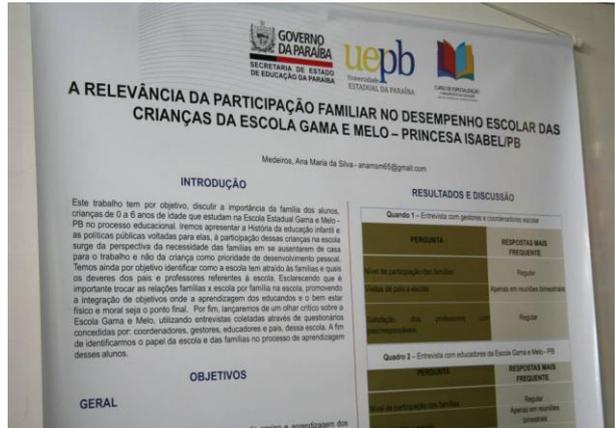


Figura 6- TCC sobre o Ensino de Geografia

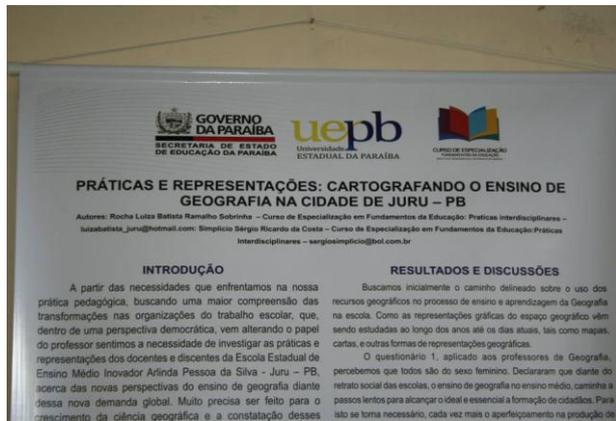
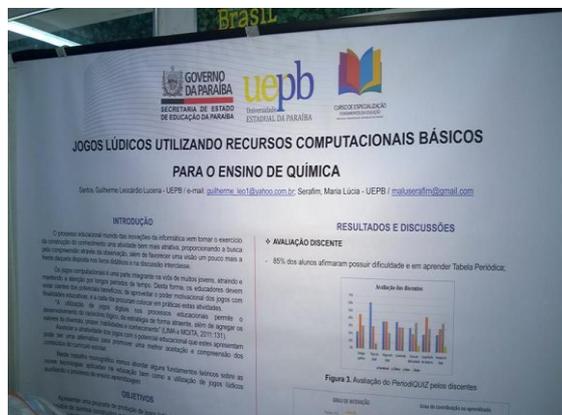


Figura 7- TCC sobre jogos lúdicos e o Ensino da Química



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

As monografias elaboradas contemplavam temáticas de diferentes correntes teóricas e metodológicas, a maioria delas abordava temas relacionados ao cotidiano escolar vivenciado pelos professores cursistas como, por exemplo: família, bullying, leitura e escrita, uso das na

sala de aula, práticas pedagógicas, formação de professores, identidade, preconceito, políticas educacionais, diversidade, gênero, cultura, inclusão, evasão escolar, etc.

As fotos a seguir são de alguns pôsteres utilizados pelos professores cursistas nas defesas das monografias sobre a temática Educação do Campo.

Figura 8- TCC sobre a contribuição da Educação do Campo para o desenvolvimento rural

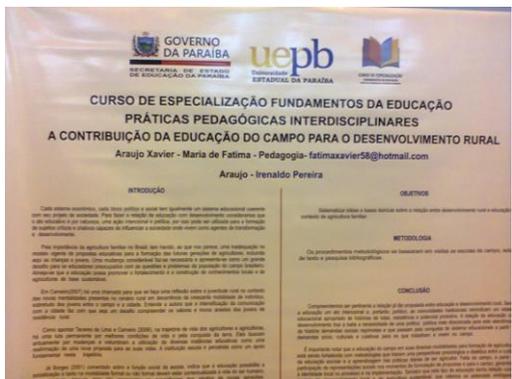


Figura 9- TCC sobre reflexões de Educação do Campo

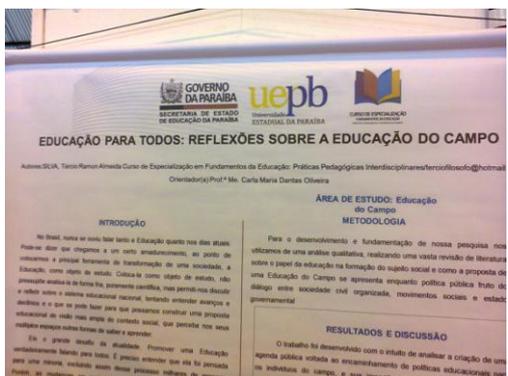
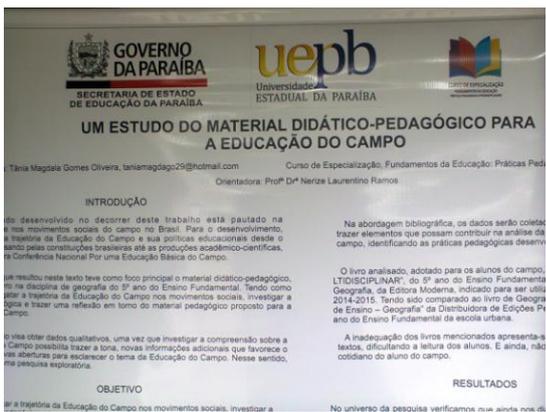


Figura 10- TCC sobre estudo do material didático para Educação do Campo



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora de 19 de junho de 2014.

Em relação à categoria avanços, a Coordenadora Pedagógica do curso, falou que:

o grande **avanço** desse curso primeiro que tudo é a Universidade Estadual da Paraíba dar essa grande contribuição a Secretaria de Educação do estado e a sociedade paraibana, a educação paraibana, no sentido de que nós somos mantidos, nós enquanto universidade somos mantidos pela sociedade, então, nós temos o dever o compromisso de retribuir de alguma forma, nós não podemos fechar apenas nas salas de aulas de graduação, de pós-graduação dos cursos já inseridos, [...], oficializados como permanentes na universidade, mais acima de tudo atender a essas solicitações que eventualmente nos chegue, e que a gente possa, [...], dar o nosso contributo, refletir junto com as pessoas interessadas nos problemas da educação da Paraíba, seria um avanço grande (Entrevista concedida em 02 de junho de 2014).

Para ela, um segundo avanço seria:

Segundo avanço... qualificar esses professores de forma efetiva, atualizando-os professores com vinte anos, vinte e cinco anos, já perto de se aposentar voltando aos bancos escolares estudando, com suas dificuldades, mas verificando que é possível, porque idade, avanço de idade não é entrave para nada (Entrevista concedida em 02 de junho de 2014, grifo nosso).

Como avanço ela ainda acrescentou: “E, um último avanço que esse é primordial, é a sua mudança na prática pedagógica cujo beneficiado maior é o nosso alunado” (Entrevista concedida em 02 de junho de 2014).

Para a gerente da GOIESC, o Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares foi bom, não só para os professores do campo, mas também para os professores da cidade:

teve uma outra **coisa boa**, pode destacar na especialização que a Secretaria [...], é tá promovendo junto com a UEPB, um dos eixos é justamente sobre Educação do Campo, então cerca de 8 mil professores e aí assim professores do campo da cidade podendo fazer discutir estudar, porque agente diz também o seguinte, é, mesmo que os alunos que a escola não esteja lá no campo, [...], vai ter alunos, vai ter jovens, vai ter crianças na cidade que são do campo, importante que esses professores, que os gestores, que a escola saiba disso, e saiba como lidar com essa situação (Entrevista concedida no dia 11 de junho de 2014, grifo nosso).

Portanto, vale salientar que o Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, por não ser uma política de Educação do Campo, mas uma política de formação continuada na em nível de pós-graduação, Lato Senso, não pôde contemplar de forma mais eficaz a Educação do Campo no estado como um todo.

Para isso, será necessário que o estado implante a Política Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, instituída pela Portaria Ministerial nº 86, de janeiro de 2013, e considere o eixo que trata da formação de professores para o campo que é o Eixo II, eixo que rege a Formação Inicial e Continuada de Professores dentro da perspectiva dos Movimentos Sociais do Campo e do Movimento Nacional de Educação do Campo, oferecendo e ampliando a oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, o que compreende um largo e vasto desafio.

Destarte, o PRONACAMPO se constitui num desafio para todos os estados do país, pois, apesar de ser uma política de governo a ser desenvolvida com parceria entre os estados e municípios, há, sobretudo, uma distância até a implementação. Sobre isso, a gerente da GOIESC, na entrevista concedida a esta pesquisa, falou da grande expectativa em torno do PRONACAMPO, mas que, segundo ela, na prática, não foi correspondida, já que não foi possível observar os desejados avanços:

Então, é uma pena porque se faz todo um lançamento, se cria uma expectativa, [...], municipal, estadual, junto dos movimentos, de quem tá lá no chão da escola, das comunidades em torno do que é apresentado e divulgado e, mas infelizmente até agora pouco a gente tem visto. Se lançam os editais, se inscrevem, mas há todo um desencadeamento e burocracia que a gente não consegue avançar (Entrevista concedida em 11 de junho de 2014).

Uma das professoras formadoras responsável pela ministração das aulas do Módulo Educação e Campo, do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação, do Polo de João Pessoa, disse que em relação aos avanços da política de formação docente “talvez, não haja um impacto na prática, ma há uma sensibilização” (Entrevista livre realizada no dia 24 de março de 2014). E, acerca do curso, acrescentou o seguinte:

Todavia adianto que neste Curso de Especialização, as percepções são insuficientes, considerando que o Curso ofereceu apenas um componente sobre a Educação do Campo. Isto não permite o avanço devido, nem tão pouco o aprofundamento necessário. Todavia, não descartamos as possibilidades deste conhecer, que envolve o despertar para um compromisso, uma sensibilidade e um encantamento para com a Educação do Campo, como ocorreu na minha turma (Entrevista livre realizada no dia 24 de março de 2014).

Outra professora formadora que ministrou as aulas do Módulo de Concepções e Fundamentos de Educação do Campo, no Polo de Itabaiana, relata os desafios por ela observados enquanto ministrante das aulas:

O desafio é, esse curso foi um curso de formação de professores que estão em serviço, em atividade, então são pessoas que trabalham a semana toda, 2 turnos e que no sábado tá manha inteira em aula, então você sabe que obviamente o tempo pra leitura é pouco, pra própria produção, então isso pra mim foi um desafio, você, chegam cansados, [...], quem sabe a dinâmica educação de adultos é um pouco essa mesmo, você tem todas as atividades da vida e mais o estudo, então esse foi um grande desafio, essa questão de garantir o aprofundamento teórico, conceitual, porque isso exige leitura não só do modulo que eles tinham, eles tinham um módulo mas muito assim elementar, insuficiente que exigia outras leituras e o tempo da aula era pouco pra isso (Entrevista concedida em 18 de junho de 2014).

De acordo com ela, o próprio módulo foi desafiante em relação ao tempo, já que os professores cursistas, devido ao fato de trabalharem dando aulas a semana inteira e, no sábado, estarem no curso, não dispunham de mais tempo imprescindível para um melhor aprofundamento teórico. Dessa forma, ela conclui dizendo:

A gente tinha o tempo pra discutir, pra, mas pra ler mesmo ali não dava, pra aprofundar e ai eu senti isso que a estrutura do curso, considerando que eram só professores trabalhando dois turnos, foi prejudicou um pouco(Entrevista em 18 de junho de 2014).

Analisar os avanços e desafios é algo muito complexo, pois aí estão envolvidos vários pontos de vista de diferentes sujeitos: o movimento de Educação do Campo fala uma linguagem; os professores falam outra; o governo fala outra, e isso pode camuflar ou confundir as verdades.

Para esta pesquisa, procuramos analisar os avanços e desafios não apenas na ótica do estado, mas, sobretudo, do ponto de vista daqueles que estão nela envolvidos e nos resultados encontrados em nosso caminhar de pesquisadores. Às vezes, a realidade fala mais que os documentos, pois uma coisa é a política, traçada, bem elaborada, mas o “outro lado da moeda” é bem diferente e, na maioria das vezes, é uma imagem distante e fosca daquilo que dizem as políticas.

A professora gerente da GOIESC, quando indagada sobre os avanços que ela conseguia perceber pela ótica do estado, responde dizendo:

é o avanço foi disso aí, isso que eu falei, foi de sair de dentro da Secretaria, a secretaria sair de João Pessoa, sabe, e ir escutar, né, isso pra mim já foi um grande avanço, um grande avanço, coisas que eu desde 2005 que eu já fazia parte do Comitê de Educação do Campo, desde o seu início, e que agente nunca viu isso (Entrevista concedida em 11 de junho de 2014).

No entanto, os desafios por serem muitos acabam sufocando os avanços, que, de fato, foram poucos. Para a gerente da GOIESC, o grande desafio ainda é a implementação da política:

agora o grande desafio é você escutar todo esse processo que foi desencadeado e como implementar, esse é o grande desafio, porque não é, a propostas dos seminários, [...], não era só o estado se responsabilizar, mas os municípios, é a união de todos, esse é o grande desafio, mas eu vejo que, as pessoas [...] agente chegava em cada seminário desse, em lugar desse, e ainda as pessoas chegavam com a concepção de zona rural, de escolas de zona rural, de escola que o gestor não olhava pra ela, [...], e agente conseguiu sair de cada seminário, fazer com que essas pessoas tivessem um novo olhar, um olhar de respeito de dignidade, [...], de auto estima, de dizer agora estou entendendo o que é que é uma escola da zona rural e uma escola do campo, essa diferença é importante, e mais importante ainda é dizer assim, o gestor está presente em vários momento, é que os gestores, os secretários estavam presentes e os professores pudessem chegar pro outro e dizer e agora secretário, [...], e saiu vários compromissos ali, acho que isso foi importante, mas é desafiante (Entrevista concedida em 11 de junho de 2014).

Ainda de acordo com a mesma, uma formação específica para os professores do campo é o grande clamor que foi afirmado a partir dos Seminários Regionais de Educação do campo realizados em 2013:

...um outro desafio que aí ficou pra, que aí assim é o clamor de todos, de todos os seminários, de todos que participaram, formação, uma carência muito grande, existe formação, mas existe formação para a cidade, para a cidade, com um olhar da cidade, não existe uma formação especifica pra o professor, pra o gestor, pra quem tá lá no campo (Entrevista concedida em 11 de junho de 2014).

Ainda em 2014, a Secretaria de Educação do estado da Paraíba, por meio da GOIESC, reconhecendo a necessidade de garantir o processo de formação continuada aos professores(as) do campo e de dar encaminhamento às orientações dos 14 Seminários Regionais de Educação do Campo realizados pela GOIESC, no ano de 2013, planejou e realizou uma série de encontros pedagógicos, incluindo tanto o tema da Educação Ambiental quanto a discussão sobre os Marcos Normativos da Educação do Campo.

Os encontros/oficinas⁶⁵ aconteceram nas 14 regionais de ensino, entre os meses de agosto e dezembro de 2014. Nessas oficinas, o público-alvo da referida formação foram os profissionais de educação (professores, gestores e coordenadores pedagógicos) das escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba que integram as 14 Gerências. Os profissionais selecionados para participar dos encontros foram:

- Um professor do 1º ano do Ensino Fundamental por escola, para participar da discussão sobre Educação Ambiental (Escolas Sustentáveis e Oficina de Reciclagem) e recebimento do Kit Pedagógico do MEC/SECADI;
- Um gestor ou coordenador pedagógico, para participar da discussão sobre os Marcos Normativos da Educação do Campo.

De acordo com a proposta elaborada pela GOIESC essa ação teve como objetivos principais a necessidade de garantir espaço de reflexão e formação sobre os princípios e fundamentos da Educação do Campo e refletir sobre a relevância da Educação Ambiental no contexto das escolas do campo e sua inserção pedagógica no currículo. Durante as oficinas, houve a distribuição de um Kit pedagógico⁶⁶ pelo MEC para as escolas que contemplam o 1º ano do Ensino Fundamental. Segundo levantamento da GOIESC, participaram dessas oficinas 63 professores do 1º Ano do Ensino Fundamental, além de 61 gestores/coordenadores.

Nesse contexto, diante da realidade posta, a saber, que na Paraíba há um contingente altíssimo de professores leigos em exercício nas salas de aula, tanto das cidades quanto do campo, faz-se necessária, urgentemente, por parte do estado em parceria com os municípios e as instituições de ensino superiores, a realização de cursos de formações inicial e continuada de professores com base na proposta de Licenciatura em Educação do Campo, e conforme a política de Educação do Campo que contemple o campo e sua diversidade.

No entanto, esta pesquisa demonstra que as ações mais significativas em relação à formação de professores para a Educação do Campo na Paraíba, de fato, têm vindo das universidades públicas. Percebe-se, dessa forma, que os cursos de formação de professores que são oferecidos pelas universidades públicas (UFPB e UFCG) têm sido um marco histórico no que tange a formação de professores das escolas do campo.

⁶⁵ Cada encontro teve uma carga horária de Duração de 8 (oito) horas cada encontro, sendo: das 08:00 às 12:00 com os professores e das 13:00 às 17:00 horas com os gestores/coordenadores.

⁶⁶ Durante as oficinas, foram entregues 76 (setenta e seis) Kits Pedagógicos de alfabetização, encaminhados pelo MEC/SECADI, para as escolas da rede que contemplam o 1º ano do Ensino Fundamental, contendo em cada caixa: 02 Alfabetos Móveis Cursivos, 01 Bingo de Letras, 05 Jogos de Memória de Sílabas e 01 Varal de Letras em EVA.

Segundo os dados levantados, o maior avanço ou contribuição para a formação de professores para o campo ainda fica por conta da UFPB (Campus I), que já proporcionou à população e, mais especificamente, aos povos do campo, um total de 210 profissionais formados ou licenciados com especificidade para atuarem e trabalharem na Educação do Campo, a partir dos cursos do Pronera⁶⁷. A esse número, acrescenta-se mais 60 concluintes do Curso de Residência Agrária (Curso de Especialização em Educação do Campo e Agricultura Familiar Camponesa) na UFPB de Bananeiras (Campus III).

Nesse prisma, a UFPB tem liderado a formação de professores para o campo na Paraíba. Seguindo o ranking de contribuições, segundo os dados levantados, temos a UFCG, que já formou 35 professores no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Em relação às ações do governo do estado, considerando que o Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares não foi uma política de formação de professores para o campo, o avanço se dá na medida em que incorporou a Educação do Campo em seu currículo. Levando-se em conta a realidade da Educação do Campo no estado e a demanda de professores leigos em salas de aulas, o mesmo ainda é como “um pingo d’água no oceano”.

Quanto às oficinas de Educação Ambiental, realizadas pela GOIESC, apesar da iniciativa ser importante, é preciso afirmar que as mesmas precisariam ser mais consolidadas no sentido de:

- Ter uma maior carga horária;
- Alcançar os professores de todas as escolas do campo no estado, levando em consideração as outras séries do Ensino Fundamental e Médio;
- Ser uma proposta mais abrangente, com um debate mais acentuado sobre o campo e o meio ambiente.

Assim, por ora, é possível afirmar que esta pesquisa serviu para alertar que as políticas públicas de formação de professores na Paraíba ainda são insuficientes, tendo em vista a clientela e a proporção de professores leigos que se encontram lecionando nas escolas do campo em todo estado, precisando, portanto, de uma consolidação. Outras pesquisas devem ser feitas, outros olhares lançados. O desafio é gigantesco. Os avanços são esperados.

⁶⁷ Licenciatura em História para Educadores da Reforma Agrária; Curso de Graduação em Ciências Agrárias com Licenciatura Plena; Curso de Licenciatura em Pedagogia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa foi identificar os avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores para o campo, implementadas na Paraíba. Para isto, foi feito um mapeamento dos cursos superiores de formação de professores que têm suas propostas de acordo com a formação que é defendida ou recomendada pelos pesquisadores, pelos Movimentos Sociais do campo e pela própria Política de Educação do Campo, a saber: a Licenciatura de Educação do Campo.

Com esse mapeamento, foram encontrados os cursos superiores de formação de professores do PRONERA oferecidos pela UFPB (Campus I/João Pessoa e Campus III/Bananeiras), o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG (Campus de Sumé), e o Curso de Especialização em Fundamentos da Educação/Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da UEPB, oferecido aos professores da rede estadual de ensino. Este último foi selecionado como foco de análise empírica por incorporar em seu currículo e na sua prática didático-pedagógica a disciplina Educação e Campo.

A análise possibilitou concluir que a formação de professores para as escolas do campo na Paraíba, mediante a concepção de Educação do Campo, ainda é um processo desafiante. Esta pesquisa mostrou que, apesar de haver uma contribuição bastante significativa por parte das universidades públicas do estado, ainda é necessária uma maior acentuação em prol da formação de professores, tanto em relação ao estado quanto aos municípios. Isto implica na necessidade de o governo estadual desenvolver iniciativas em parceria com as universidades e municípios para formar os professores leigos que estão nas salas de aulas das escolas do campo.

Por ora, também implica afirmar que os Seminários Regionais de Educação do Campo (2013) e as oficinas de Educação Ambiental realizadas pela SEE (2014) foram ações significativas sim, mas, diante da demanda e da realidade da Educação do Campo que se faz neste estado, requer-se que mais ações sejam feitas em prol da formação dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Esta pesquisa contribuiu, indubitavelmente, para afirmar a necessidade do Estado em implantar, urgentemente, políticas de formação de professores do campo, observando o que está posto na Política Nacional de Educação do Campo – Pronacampo.

São louváveis as contribuições da UFPB e da UFCG nessa luta; em todo estado, já há alguns sinais dessa colheita, porém, mediante a realidade que se vivencia na Educação do Campo, é necessário ampliar a oferta e a demanda. Mesmo com essas iniciativas, faz-se

necessário afirmar que as Políticas Públicas de Formação de Professores do campo ainda não estão consolidadas em todo estado.

Neste trabalho, ao falar da formação inicial de professores, não foi pretexto dizer que a formação inicial dada pela universidade é a única, mas afirmar que, com ela, o professor poderá dar continuidade ao seu processo formativo, pois a formação é uma ação contínua, permanente, e essa formação inicial ofertada pela universidade é uma etapa que, assim como as outras, é necessária para o professor. A formação inicial deve, sim, ocorrer, mas também cabe ao estado, enquanto agente público, promover meios, dar condições e estímulos para que os professores das escolas do campo tenham um processo de formação continuada.

Sendo assim, esta conclusão implica em afirmar que: o desafio das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo na Paraíba é duplo; primeiro, pelo fato de a formação do professor ser um dos maiores desafios presente na educação brasileira; segundo, porque formar professores para atuarem conforme a necessidade da escola do campo é tarefa que não se faz só pelas universidades.

A formação dos professores do campo tem que ser além-currículo, deve ser uma formação baseada na Pedagogia da Alternância, que tenha em sua prática o diálogo com os saberes da terra, formando professores capazes de intervir nos aspectos globais da vida dos alunos e da comunidade. Daí a necessidade de o professor do campo conhecer a realidade da escola. O professor da escola do campo deve ser capaz de criar uma dinâmica de estudos por meios de práticas pedagógicas contextualizadas com o chão da escola, de maneira que “a escola esteja no campo e o campo na escola”.

Este é um grande desafio que requer das universidades e do governo da Paraíba uma parceria que proporcione condições para que os professores do campo sejam formados para atuarem e contribuírem com o projeto de campo que se constrói neste país, projeto este que visa um campo construído não para os camponeses, mas pelos camponeses e pautado, sobretudo, nos direitos: direito à terra, à saúde, à moradia, a saneamento básico e a uma educação pública de qualidade. Esta última, sem dúvida, passa pela base da formação do professor, por isso o desafio é imenso.

De acordo com Molina e Freitas (2011, p.11), a Licenciatura em Educação do Campo (que é a proposta de formação específica para formar professores para as escolas do campo na ótica dos movimentos sociais do campo e dos pesquisadores) deve garantir que a formação prepare o professor para “a habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e, também, para a gestão de processos educativos comunitários”.

Assim, pode-se dizer que o desafio não é apenas titular o professor, mas formar para que o mesmo seja capaz de refletir o cotidiano, seja comprometido com a luta, em que o modo da produção de vida e as relações de trabalho sejam interligadas com a natureza (Antunes-Rocha, 2010, p. 7).

Nessa compreensão, ainda vale salientar que o desafio da formação de professores na Paraíba pode ser explicado na expressão quantitativo-qualitativo. Ao dizer que o desafio da formação é quantitativo, implica em re-afirmar a necessidade da universalização, de forma a contemplar a demanda de professores leigos em exercício e aqueles que futuramente pretendem ser professores nas escolas do campo. Quanto ao desafio ser qualitativo, a própria nomenclatura já dá indícios de que a formação do professor precisa *ser* e, ou, *ter* qualidade, e para que isso seja realidade, tem de haver uma parceria entre universidade, estado e movimentos sociais.

Nesse contexto, mediante as considerações conclusivas aqui postas, é válido, por ora, lançar uma questão na qual futuros trabalhos e pesquisas possam debruçar-se um pouco mais: que política de formação de professores dará conta de superar os desafios e traçar uma nova história na Educação do Campo na Paraíba? O desafio continua.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. A Produção Acadêmica sobre Formação de Professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago.-dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>>. Acesso em: fev. 2014.

ANHAIA, Edson Marcos de. Constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 11-14 abr. 2011, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis, SC: UFSC, 2011, 18 p.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Desafios e Perspectivas na Formação de Educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAE/UFMG. In: SOARES, Leôncio. et al. (Org.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-406.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2014. Movimento Todos pela Educação. São Paulo: Editora Moderna, 2014.

ARAÚJO, Clarice Alves de; BORGES, Gabriela Ferreira de Mello; PEREIRA, Dulceana. **Políticas Públicas e Políticas Educacionais: primeiras aproximações**. Revista Encontro de Pesquisa em Educação. Uberaba, v. 1, n.1, p. 62-75, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: Coleção por uma Educação Básica do Campo. –Brasília, DF. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

_____. Miguel Gonzales. Que Educação Básica para o Campo? In: SEMINÁRIO NACIONAL “EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA DO MST”, Luziânia, GO, 12-16 set. 2005. **Palestra transcrita**. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/que-educacao-basica-para-os-povos-do-campo-texto-de-miguel-arroyo.html>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

_____. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio-ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004>. Acesso em 01/05/2013.

_____. Miguel G. **Formação de educadores do campo**. p. 359-365. In. CALDART, Roseli Salete (Org.) Dicionário da Educação do Campo. Expressão Popular. Rio de Janeiro. São Paulo. 2012.

_____. **Ações Coletivas e Conhecimento: outras pedagogias?** Porto Alegre, RS: UPMS, 2009. Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento_30-11-09.PDF>. Acesso em 14 de fevereiro de 2014.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas: a experiência em jardim do seridó/rn (1998-2009)**. 2010. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Estrutura e Funcionamento da Campanha Nacional de Educação Rural**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 149 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/q7zxz/pdf/barreiro-9788579831300-03.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisa e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

_____. Formação Continuada como Mediação para Inserir a Educação do Campo em Assentamentos de Reforma Agrária. In: **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, PR: UTP, v. 4, n. 6, p. 169-190, jul.-dez. 2009.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e escolas do campo**. In: Coleção por uma Educação Básica do Campo. –Brasília, DF. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000.

BRASIL, Cristiane Costa. **História da Alfabetização de Adultos: de 1960 até os dias de hoje**. Brasília: UCB, 2005. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 11 de abril de 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 11 abr. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: jun. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras

providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 26 jun. 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** educação matemática do campo. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em 08 de fevereiro de 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 17 jan. 2014.

_____. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, Brasília, DF, 04 fev. 2013. Nº 24, Seção 1, p. 28.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015.** Versão preliminar, jun. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15774&Itemid>. Acesso em: 09 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13800&Itemid>. Acesso em: maio 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: maio 2013.

_____. Senado Federal. **Audiência Pública na Comissão de Educação, Cultura e Esporte.** Brasília, 29 fev. 2012. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/comissoes/CE/AP/AP20120229_Aloizio_Mercadante.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2014.

BRITO, Rosa Maria de Jesus. Formação Superior de Educadores do Campo: os cursos de licenciatura do proner na ufpb. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisa e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. V.1, p. 243-272.

BRITO, Rosa Maria de Jesus. **Formação Superior de Educadores do Campo: análise das propostas pedagógicas dos cursos do proner da ufpb**. 2011. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de Profissionais da Educação: políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BURTON, Gury. Teorizando o Estado e a Globalização na Política e Políticas Educacionais. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/6386>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

CALAZANS, M. Julieta Costa. Para Compreender A Educação do Estado no Meio Rural. Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993. Disponível em: <<https://groups.google.com/d/topic/pedagogia2011ufrpe/uzpEV2nLfd8>>. Acesso em: 13 maio 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Intencionalidades na Formação de Educadores do Campo: reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina”**. In: **Cadernos do Iterra**, Veranópolis, RS, ano vii, n. 11, maio 2007. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/21158818/123234035/name/UNKNOWN_PARAMETER_V_ALUE>. Acesso em: 04 mar. 2014.

_____. **Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação**. In: **Cadernos do Iterra**, Veranópolis, RS, ano ii, n. 6, dez. 2002. p. 80-104.

_____. Roseli Salete. **Educação em Movimento: a formação de educadoras e educadores no MST**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. v. 1. 180 p.

_____. Roseli Salete. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. In: Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em set. 2013.

CARLOS, Erenildo João; VICENTE, Dafiana Socorro S. Fundamentos Jurídicos de Educação do Campo: Rascunhos e achados de Pesquisas. IN: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.) **Movimentos Sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2011. V.1 p. 25-43.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves. O Proner no Ensino Superior: a educação do campo ocupando o latifúndio do saber. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos**

Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. v.1. p. 213-242.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Orgs.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2013.** Editora Moderna: São Paulo, 2013.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Análise das Bases Epistemológicas do Campo Teórico da Política Educacional. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 333-353, jul./dez. 2014.
Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QxdJyyAx52kJ:dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4744532.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

DURHAN, Eunice Ribeiro. A Política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 88, p. 153-179, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. Eunice Ribeiro. Formação de Professores: repensar é preciso. In: SOARES, José Teodoro (Org.). **A Formação do Professor Leigo:** operação de guerra. 4. ed. rev. e aum. Sobral: Ed. UVA, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Tradução de Joyce Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo Seminário Nacional. Brasília, 15-17 ago. 2012.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. Oficina de planejamento 2013-2014. Relatório síntese das conclusões e proposições. Brasília, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança.** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo In: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (Orgs.). In: **Revista Em Aberto** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Estado e Educação Popular**. Desafios de uma política nacional. Disponível em: <http://www.participa.br/articles/public/0006/3700/Estado_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Popular_-_Gadotti.pdf>. Acesso em: 13 de jun. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Orgs). **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**. In: Coleção por uma Educação Básica do Campo. –2ª edição. Brasília, DF. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LIMA, Lucileide Paz Ferreira de. **A 1ª Turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera da UFPB (2007-2011): contribuições para o desenvolvimento nos assentamentos**. 2013.197f. Dissertação (Mestrado em Educação) –, João Pessoa, 2013.

MACIEL, Karen de Fátima. O Pensamento de Paulo Freire na Trajetória da Educação Popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

MANIFESTO das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, 1., Brasília, 28-31 jul. 1997.

MANUAL Passo a Passo para Adesão ao Programa Escola Ativa. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/manuaadesao_escolaativa.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2013.

MANUAL de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Edição revista e atualizada (aprovado pela portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 de abril de 2004). Brasília, abr. 2004.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um Olhar sobre a Educação Rural Brasileira**. Brasília: Universa, 2008.

MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **Educação do Campo: formação de professor por área, desafios da área de Ciências Sociais e Humanidades**. Disponível em: <http://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo-formao_de_professor_por_rea_desafios_da_rea_de_cincias.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2014.

MASSON, G. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. de. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 55-76.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular**: da intenção ao gesto. Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação Popular. Instituto Popular Porto Alegre - IPPOA. Porto Alegre: Editora Isis, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. In: **Revista Em Aberto** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

_____. Mônica Castagna. Desafios para os educadores e educadoras do campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete (Org.). **Articulação por uma Educação do Campo**. Brasília, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº4).

_____. Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciatura em Educação do Campo**. p. 466-474. In. CALDART, Roseli Salete (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular. Rio de Janeiro. São Paulo. 2012

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no Cenário das Políticas Públicas na Primeira Década do Século 21. In: **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

_____. Antonio. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 33, núm. 1, jan-abril, 2008, pp. 57-72 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil. Disponível em < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117388005> >. Acesso em ago. 2013.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do Capital**: hegemonias em disputa. ANO. 321f. Tese (Doutorado em Educação)–UnB, Brasília, 2009. Disponível em: < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4819> >. Acesso em: 17 jan. 2014.

OLIVEIRA, Giselle Abreu de; PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. Análise de limitações e Possibilidades para as Pesquisas sobre Políticas Educacionais, Considerando as Abordagens Positivista, Fenomenológica e Materialista Mialética. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 419-441, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6046>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

PALUDO, Conceição. **Da Raiz Herança da Educação Popular à Pedagogia do Movimento e a Educação no e do Campo**: um olhar para a trajetória da educação no MST. 29. Reunião anual da ANPEd, Caxambu, out. 2006. Disponível em: < <https://xa.yimg.com/kq/groups/22757236/16909673/name/PALUDO+Edu+Popular.pdf> >. Acesso em: 30 out. 2007.

PAULA, Maria de Fátima. A Formação Universitária no Brasil: concepções e influências. Avaliação. “In” Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas, v.14, n.1, Sorocaba, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

POR Uma Política Pública de Educação do Campo. Texto base. Luziânia, GO, 2004. In: Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, 2., Luziânia, GO, 2-6 ago. 2004. Disponível em: <<http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf>>. Acesso em: jul. 2013.

PROFESSORES Inscritos na Especialização Têm Momento Preparatório para Educação à Distância. In: **Araruna-PB.** Portal de Notícias de Araruna e Região, 22 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.araruna1.com/noticia/774/professores-inscritos-na-especializacao-tem-momento-preparatorio-para-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

PORTO, M. A.; SILVA, S. B.; SOUZA, I. S.; **FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO: O FORTALECIMENTO DA CULTURA POPULAR.** In: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo – GEPEC. Seminários, Seminário 2013, São Paulo, UFSCAR, 2013. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2013/4.-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/freire-e-a-educacao-popular-do-campo-o-fortalecimento-da-cultura-popular/view>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

RANSOLIN, Franciela Mara Córdova. Políticas Públicas de Formação de Docentes no Brasil e as Influências de Organismos Internacionais. **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO,** 4., UNIOESC, 2011. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/viewFile/1194/562>>. Acesso em: 5 maio 2014.

ROITMAN, Isaac; RAMOS, Mozart Neves. **A Urgência da Educação.** São Paulo: Fundação Santillana: Editora Moderna, 2011.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação.** Lisboa: Colibri, 2006.

ROTTA, Mariza; ONOFRE, Sideney Becker. Perfil da Educação do Campo: na escola do São Francisco do Bandeira no município de Dois Vizinhos-Pr. **Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 75-84, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5579/4949>>. Acesso em: 4 jul. 2013.

SAGRADA, Bíblia. **A Bíblia Sagrada** - Traduzida em Português por João Ferreira Almeida. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil; Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembleias de Deus. 2012, 1536p

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro. 14, n. 40,

jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 29 de dezembro de 2013.

SILVA; SILVA, M. (org.). **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001.

SCOCUGLIA, A. C. **A Teoria só Tem Utilidade se Melhorar a Prática Educativa: as propostas de Paulo Freire**. 1. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: De Petrus et alii / FAPERJ, 2013. 208 p.

SOARES, José Teodoro (Org.). **A Formação do Professor Leigo: operação de guerra**. 4 ed. rev. Aum. Sobral: Ed. UVA, 2001.

SOARES, SR., and CUNHA, MI. **Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/cb/pdf/soares-9788523209032.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A Pesquisa em Políticas Educacionais no Brasil: de que estamos tratando? In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6231/0>>. Acesso em: fev. 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura (Orgs). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. 2. ed. Curitiba: Editora Appris, 2013.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Marcondes Rosa de. Em Tempos de Jung e Keynes. In: SOARES, José Teodoro (Org.). **A Formação do Professor Leigo: operação de guerra**. 4. ed. rev. e aum. Sobral: Ed. UVA, 2001.

SOUZA, Marcondes Rosa de. Professor, via para qualidade do ensino. In: SOARES, José Teodoro (Org.). **A Formação do Professor Leigo: operação de guerra**. 4. ed. rev. e aum. Sobral: Ed. UVA, 2001.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Pesquisa sobre Professores (as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referencias**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

TANURI, Maria Leonor. História da Formação de Professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Universidade Estadual de São Paulo, n. 14, p. 67-88, maio-ago. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARÁIBA. **REGIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO**. Normas que regem e orientam os cursos de pós-graduação Cursos Stricto Sensu (Mestrado – nas modalidades Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional – e Doutorado) e Lato Sensu (Especialização, Aperfeiçoamento, Atualização, Administração de Negócios e cursos correlatos), diferenciando-se pela amplitude e profundidade dos estudos. Disponível em: <<http://proreitorias.uepb.edu.br/prpgp/>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

_____. RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/001/2013. Aprova o Regimento e a Estrutura Acadêmica do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação, Práticas Pedagógicas Interdisciplinares e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba** (DOEPB), Paraíba, PB, 20 fev. 2013. p. 9.

_____. RESOLUÇÃO/UEPB/ CONSUNI/069/2012. Cria o Curso de Especialização em Fundamentos da Educação, Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba** (DOEPB), Paraíba, PB, 18 out. 2012. p. 9.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. RESOLUÇÃO/UFPB/CONSUNI/13/2009. Autoriza a criação do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, do Campus I, desta Universidade.

_____. **RESOLUÇÃO/UFPB/CONSEPE47/2009.** Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura, com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade.

_____. **RESOLUÇÃO/UFPB/CONSEPE/69/2010.** Altera a Resolução nº. 47/09 do CONSEPE, que aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação de Pedagogia, Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, Campus I, e dá outras providências.

_____. **RESOLUÇÃO/UFPB/CE/02/2011.** Aprova o Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Curso de Pedagogia, Licenciatura, com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, Campus I e dá outras providencias.

UM Histórico do MST. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/historia/>>. Acesso em: dez. 2014.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (Orgs). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.