

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**CAMPO ALEGRE, PRESENTE!**  
**UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA**  
**ESCOLA DO CAMPO**

**DÉBORA GUIMARÃES DE ALMEIDA**

**Seropédica, RJ**  
**2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**CAMPO ALEGRE, PRESENTE!  
UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA DO  
CAMPO**

**DÉBORA GUIMARÃES DE ALMEIDA**

*Sob a Orientação do Professor*

**Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ  
Maio de 2021**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A447c ALMEIDA, DÉBORA GUIMARÃES DE , 1992-  
CAMPO ALEGRE, PRESENTE! UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO  
DO PROFESSOR NA ESCOLA DO CAMPO / DÉBORA GUIMARÃES DE  
ALMEIDA. - Seropédica , 2021.  
92 f.: il.

Orientador: Bruno Cardoso de Menezes Bahia.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2021.

1. Educação do Campo. 2. Formação de professores do  
Campo. 3. Assentamento Campo Alegre. I. Bahia, Bruno  
Cardoso de Menezes , 1979-, orient. II Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DÉBORA GUIMARÃES DE ALMEIDA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 26/05/2021

---

Bruno Cardoso de Menezes Bahia, Dr. UFRRJ

---

Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ

---

Alessandro Rodrigues Pimenta, Dr. UFT

Para Rita de Cassia Guimarães, minha mãe,  
símbolo de resistência e luta por minha educação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois acredito que Ele é o criador de todas as coisas e o criador da justiça, que uma hora alcança os injustiçados socialmente.

Agradeço a minha mãe. Na verdade, eu dedico todo esse trabalho a ela. Rita de Cássia que me ensinou o conceito de luta, pois lutou desde os 03 anos de idade por sobrevivência. Agradeço por me ensinar que escola e professores são importantes. Agradeço por todos os esforços em me manter, dentro das escolas, por onde passei, incluindo a Universidade. Agradeço por não me permitir faltar aula e dizer para todos que eu sou estudiosa. Agradeço por todas as palavras de ânimo, incentivo e encorajamento. Agradeço por me cuidar, alimentar e sustentar. Agradeço, pois, sem você eu não conseguiria.

Agradeço ao amor da minha vida Eduardo Jordan. Você foi meu companheiro em todos esses processos, desde a graduação. Você também contribuiu na engrenagem para que eu chegasse até aqui. Ouviu-me ler infinitos textos que eu escrevi, me ouviu falar sobre entrevistas e Educação do Campo, assumiu a maior parte dos serviços domésticos e burocráticos, tornando a nossa casa um ambiente confortável, para que eu conseguisse estudar. Entendeu todas as minhas decisões em relação a nossa família, respeitou todos os meus momentos de choros, medo, luto e tristezas. Também comemorou comigo cada conclusão de capítulo escrito, cada trabalho entregue e publicado, com bastante comida japonesa. Você me mostrou o significado de empatia e só me fez ver o quanto a nossa decisão estava certa. Eu te amo, obrigada meu amor.

Agradeço as mulheres pretas da minha família, em especial, Angelica Almeida que, desde a minha trajetória no ensino fundamental da escola pública, me mostrou o caminho da docência e as possibilidades que eu teria nele. Obrigada, Angélica, ainda recordo o dia que sentou comigo e me disse para fazer Magistério.

Agradeço ao meu Pai Inaldo Alves de Almeida que, mesmo não entendendo a proporção de um Mestrado, disse que me amava e se orgulhava de mim. O senhor não sabe, mas o seu amor, em todas as vezes que o vi, me alimentou, também.

Agradeço a minha família materna e paterna pela alegria e apoio que sinto, ao me reunir com vocês.

Agradeço aos meus avós, em especial minha avó Maria de Lourdes (*in memoriam*), a mulher que eu amei, incondicionalmente, em toda minha infância, ela me ensinou a alegrar as pessoas, me ensinou a dividir o pão e tentar trazer paz. Minha vó eu te amo e acredito que irei te ver novamente.

Agradeço aos meus irmãos Tatiane e Douglas por serem meus companheiros, em todos os momentos.

Agradeço aos meus sobrinhos Eduardo Lucas e João Emanuel, por me dar fôlego e motivação, só pelo fato de existirem. Eu amo vocês, incondicionalmente.

Agradeço aos meus amigos do Mestrado, da Pedagogia e da Universidade que sempre me incentivaram a tentar, em especial, Luana Teixeira, Aline Paula e Luana.

Agradeço aos meus irmãos de fé e caminhada que sempre me disseram para continuar.

Agradeço ao meu orientador Bruno Cardoso Menezes Bahia, por aceitar essa pesquisa e me orientar, de forma tão humanizada, tanto no Mestrado quanto na minha jornada acadêmica. Agradeço por me ouvir, buscar comigo o melhor caminho e respeitar cada passo meu em direção ao trabalho final, sempre muito solícito. Sua orientação e amizade serão para além do Mestrado. Obrigada.

Agradeço aos professores, todos os professores, que me ensinaram na Educação Básica, professores do Nível Superior e professores com quem eu compartilho a docência.

Agradeço a todos os professores, em especial, Ramofly Bicalho e Marília Campos que, sempre, se dispuseram em orientações, conselhos e amizade. Agradeço ao Programa de Pós-graduação PPGEA por aceitar o meu projeto, me permitir ser mestra e a todos os funcionários do programa que sempre se mostraram solícitos em me ajudar.

Agradeço aos camponeses de Campo Alegre, por ocupar a terra e lutar pelos direitos do povo. Em especial, agradeço a Sonia Martins por construir a escola, Romário Gomes, por lutar pelo não fechamento da escola e Vanessa Souza, por continuar com o ensino do Campo.

Agradeço aos movimentos sociais em especial aos Movimentos Sociais do Campo que, através das lutas, conquistaram o que eu pesquiso hoje: a Educação do Campo.

Agradeço ao PT (Partido dos Trabalhadores), por me dar chance de lutar e combater desigualdades. Sou cotista do ENEM e sem políticas públicas, certamente, eu não estaria aqui escrevendo a minha dissertação de Mestrado.

## RESUMO

ALMEIDA, Débora Guimarães de. **Campo Alegre, presente: uma análise da formação do professor na escola do campo.** 2021. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Este estudo consistiu em uma investigação de natureza qualitativa cujo objetivo foi compreender como a formação dos educadores que atuam na Escola Municipalizada de Campo Alegre, é permeada por diálogos, conflitos e desafios, devido ao fato de atender sujeitos da Educação do Campo. Essa escola foi construída em um assentamento, em Nova Iguaçu e sua origem se liga à necessidade de atendimento escolar sistematizado às crianças do local. A metodologia inicial da instituição se pautou no ensino do campo, mas, no decorrer da história, essa formação inicial foi se perdendo. Desse modo, investigam-se quais são os processos passados e atuais de formação docente, em termos de capacitação para atuação em uma escola do campo. Foi realizado um estudo de campo com entrevistas a professores e gestores da escola, além da análise de documentos arquivados na instituição. Através dessa pesquisa foi possível identificar que a formação, na realidade pesquisada, não é plenamente baseada, nas práticas pedagógicas de ensino para o Campo. Isso porque a formação específica ocorreu, apenas, em determinado período da escola, de modo que alcançou, somente, pequeno grupo de docentes. Através da investigação identificamos que o silenciamento da história de Campo Alegre está atrelado à falta de diálogo com os movimentos sociais e lacunas na formação docente especializados, para atuar na Educação do Campo. Tais descobertas contribuem, de forma teórica, com a divulgação da necessidade de uma formação de professores, que não deve ser pensada como única e, sim, específica ao público-alvo. Entende-se que, somente, por meio de formação continuada e especialização em Educação do Campo, se torna possível atender às demandas de uma educação emancipatória e de direito como cabe a qualquer brasileiro.

**Palavras Chave:** Educação do Campo, Formação de professores do Campo, Assentamento Campo Alegre.

## ABSTRACT

ALMEIDA, Débora Guimarães de. **Campo Alegre, present: an analysis of teacher education in rural schools.** 2021. 92p. Dissertation (Masters in Agricultural Education) Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

This study consisted of a qualitative investigation whose objective was to understand how the training of educators who work in the Municipalized School of Campo Alegre, is permeated by dialogues, conflicts and challenges, due to the fact that it serves the rural education students. This school was built in a settlement in Nova Iguaçu and its origin is linked to the need for systematic school attendance to local children. The institution's initial methodology was based on the teaching of the field, but, throughout history, this initial formation has been lost. Thus, we investigate what are the past and current processes of teacher education, in terms of training to work in a rural school. A field study was conducted with interviews with teachers and school managers, in addition to the analysis of documents filed at the institution. Through this research it was possible to identify that the training, in the researched reality, is not fully based, in the pedagogical practices of teaching for the Field. This is because specific training took place only in a certain period of the school, so that it reached only a small group of teachers. Through the investigation we identified that the silencing of the history of Campo Alegre is linked to the lack of dialogue with social movements and gaps in specialized teacher training, to work in Rural Education. Such discoveries contribute, in a theoretical way, with the dissemination of the need for teacher training, which should not be thought of as unique but, rather, specific to the target audience. It is understood that only through continuous training and specialization in Rural Education, it becomes possible to meet the demands of an emancipatory and legal education as is the responsibility of any Brazilian.

**Keywords:** Rural Education, Rural Teacher Education, Campo Alegre Settlement.

## **LISTA DE SIGLAS**

CEHAB Companhia Estadual de Habitação do Rio de Janeiro

CIEP Centro Integrado de Ensino Público

CONCRAB Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil

CPT Comissão Pastoral da Terra

EFAs Escola Famílias Agrícolas

EJA Educação de Jovens e Adultos

EMCA Escola Municipalizada Campo Alegre

FENIG Fundação Educacional e Cultural de Nova Iguaçu

FETAG Federação dos Trabalhadores Agricultores e Agricultoras

INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LEC Licenciatura em Educação do Campo

MAB Movimento Amigos do Bairro

MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PPP Projeto Político Pedagógico

PPPC Projeto Político Pedagógico do Curso

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

PRONACAMPO Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PNE Plano Nacional de Educação

PNRA Plano Nacional de Reforma Agrária

SEMED Secretária Municipal de Educação

UAMCA União das Associações do Mutirão Campo Alegre

UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Marapicu, 1985( encontro de assentados ) .....	7
<b>Figura 2:</b> Morador do Assentamento Campo Alegre (1985).....	8
<b>Figura 3:</b> Acampamento Marapicu em 1985 .....	10
<b>Figura 4:</b> Sonia Martins (Seminário de Educação do Campo, 2005).....	12
<b>Figura 5:</b> Alfabetização de adultos e idosos no Assentamento (2006).....	16
<b>Figura 6:</b> Crianças na horta da escola 2011 .....	29
<b>Figura 7:</b> Mapa das escolas do Campo no Município de Nova Iguaçu.....	43

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Resultados da busca bibliográfica.....	18
<b>Tabela 2</b> - Escolas do campo no Rio de Janeiro .....	35
<b>Tabela 3</b> - Perfil Acadêmico dos entrevistados .....	52

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
Objetivos.....	3
Estrutura da Dissertação .....	3
Metodologia.....	4
<b>1    CAPÍTULO 1  TERRA, ASSENTAMENTO E EDUCAÇÃO No campo .....</b>	<b>7</b>
1.1     A Luta pela Terra em Campo Alegre.....	7
1.2     A Luta pela Escola do Assentamento e a Construção da Escola .....	9
1.3     A Municipalização da Escola do Campo .....	16
1.4     Revisão Bibliográfica .....	17
<b>2    CAPÍTULO 2  FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>26</b>
2.1     Formação Continuada na Escola Municipalizada Campo Alegre .....	26
2.2     A História de Luta pela Terra e de Formação da Escola de Campo Alegre .....	28
2.3     Visita à Horta Escolar e Oficinas com Professores .....	29
2.4     Oficinas de Construção do Livro Didático .....	29
2.5     Questões Agrária no Rio de Janeiro e Baixada Fluminense.....	30
2.6     Movimentos Sociais e Luta pela Educação do Campo.....	30
2.7     As Pedagogias: Alternância e Movimento.....	30
2.8     Políticas Públicas na Educação do Campo .....	31
2.8.1        O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Licenciatura em Educação do Campo (LEC).....	32
2.8.2        Plano Nacional de Reforma Agrária.....	37
2.8.3        A Residência Agrária.....	37
2.8.4        O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).....	37
2.8.5        Programa Nacional de Educação do Campo .....	38
2.8.6        Plano Nacional de Educação .....	38
2.9     Educação, Trabalho, Cooperação e Mística.....	38
2.10    Debate do Documentário “Granito de Areia” .....	41
2.11    Gestão Democrática, Planejamento e Avaliação .....	41
2.12    Curso de Extensão - Educação do Campo no Município de Nova Iguaçu .....	43
<b>3    CAPÍTULO 3  OS PROFESSORES DO CAMPO, TEXTOS E CONTEXTOS .....</b>	<b>47</b>
3.1     Caminhos Formativos do Docente e a Formação Continuada.....	47
3.2     A Escola Municipalizada Campo Alegre e seu Planejamento Político Pedagógico..	49
3.3     As Docentes da Escola Municipalizada Campo Alegre .....	52
<b>4    CONSIDERAÇÕES FINAIS  CAMPO ALEGRE, PRESENTE! .....</b>	<b>67</b>
<b>5    REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>69</b>
<b>6    ANEXOS .....</b>	<b>73</b>
<b>Anexo 1-</b> Cronograma de formação na Escola Municipalizada Campo Alegre. ....	74
<b>Anexo 2-</b> Cronograma curso de extensão sobre Educação do Campo no Município de Nova Iguaçu. ....	77
<b>Anexo 3-</b> Documentos de Municipalização da Escola.....	79
<b>7    APÊNDICES.....</b>	<b>89</b>

## INTRODUÇÃO

A Escola Municipalizada Campo Alegre está presente, no assentamento de mesmo nome, desde sua fundação em 1986 e se constitui no resultado de muitas lutas por terra e por educação, protagonizadas pelos camponeses locais. O assentamento Campo Alegre tem 08 regionais e uma delas se chama Marapicu, onde eu vivo. Após 20 anos, morando em Marapicu, somente, quando ingressei na Universidade é que conheci a história de Marapicu, do Assentamento Campo Alegre e a escola na qualidade de Escola do Campo.

Foi na UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) que conheci a história do meu lugar e, a partir desse conhecimento e reconhecimento, surgiram grandes questionamentos: por que eu não conhecia a história do meu lugar? por que a minha escola não me contou a história do meu lugar? por que a minha família não conhece a história do nosso lugar? será que os meus professores da escola conheciam a história do meu lugar? qual é o motivo desse silenciamento ou esquecimento? Essas e muitas outras dúvidas surgiram, durante meu processo de formação no curso de Pedagogia e integrante do grupo PET-Educação do Campo e Movimentos Sociais, tutorada pelo professor Ramofly Bicalho.

Levantei as seguintes hipóteses: o silenciamento da história do lugar também estaria atrelado à escola e à formação docente? Os docentes das escolas em regiões de assentamentos recebem formação voltada para as especificidades do Campo? Se recebem porque não articulam com os parâmetros curriculares de ensino? Se não recebem, qual é o motivo? A falta de diálogo entre a escola do Campo e a comunidade afeta no reconhecimento da identidade camponesa? A partir dessas indagações, percebi minha relação com o tema e, também, minha responsabilidade enquanto docente, pesquisadora e Sem Terra.

Iniciei meu processo de pesquisa e intitulamos o trabalho como *Campo Alegre presente ! Análise da formação do professor do campo para uma escola do campo*. A escolha desse título visa a demonstrar que, apesar do esquecimento e silenciamento histórico, Campo Alegre resiste, na busca por uma educação de qualidade. Por meio deste estudo, pretendemos contribuir para crescimento e valorização da especificidade do local.

Chegamos a Marapicu em 1998. Chegamos lá em busca de terra, nos chamavam de Sem Terra. A minha recordação é que havia muitas lonas e barracos construídos com restos de madeiras e placas tanto pela minha família (Mãe e Tia) como por outros ocupantes. Chegamos ao acampamento, após o divórcio de meus pais. Após a separação, meu genitor ficou em casa e se negou a sair. Minha mãe soube do acampamento e fomos em busca de um novo lar. Começou, assim, a fase que marcaria para sempre minha identidade, uma vez que a inserção naquelas lutas forjaria, de modo definitivo, a percepção real sobre a vida dos excluídos.

No barraco de lona, morávamos eu com (08 anos), meu irmão com (10 anos) e minha mãe (35 anos). Quando chovia, molhava e inundava tudo. Recordo que um dia ao acordar, pela madrugada, vi minha mãe com água, na altura dos joelhos, falando para eu não descer da cama. As condições que vivíamos eram essas. Havia muitas famílias. A organização do movimento de ocupação da terra, sob a liderança comunitária de João e Oseias<sup>1</sup> (*in memoriam*) passou por duas fases bem distintas: a primeira foi a luta pela posse de um terreno e a segunda foi a construção de um conjunto habitacional para abrigar os assentados.

A primeira fase desse movimento durou cerca de dois anos. De início, a luta pelo terreno era para garantir um cercado em metros quadrados, para se erguer uma estrutura de

---

<sup>1</sup> Oseias é Pai de Suellen Carvalho egressa da Escola Municipalizada Campo Alegre, da LEC/UFRRJ, atualmente, integrante do MST.

moradia , feita com lonas e madeiras de palete. Isso se estendeu, por alguns meses, até a virada para o ano de 1999, quando o governador em exercício, Antony Garotinho, propôs para os assentados, um cadastro de moradia, através da Companhia Estadual de Habitação do Rio de Janeiro (CEHAB).

Assim, se passou a partir do cadastramento dos Sem Terra de Marapicu, foi iniciada a construção do conjunto habitacional e, para garantir o recebimento do imóvel, era necessário ficar morando nas lonas, até a entrega dos imóveis mais um ano e meio , em que todos perseveraram e resistiram, em busca de dignidade , por meio do acesso a uma moradia. Nesse período, uma medida eleitoreira do governador, possibilitou que algumas pessoas de outras áreas fossem cadastradas para o mesmo conjunto habitacional. Isso fez com que o número de candidatos inscritos na CEHAB, ultrapassasse o número de imóveis construídos. Deu-se início, então, a segunda fase da ocupação, marcada pela incerteza, em relação ao recebimento das chaves da casa.

Recordo minha mãe dizendo que, quando as casas estivessem para ser entregues, ela e os demais não podiam dormir, devido ao risco de chegar ônibus com pessoas de outras comunidades para ocupar as residências. Após longos meses, mal dormidos e vivendo em condições de extrema pobreza, ocorreu a cerimônia de entrega das chaves. Minha família conquistou uma moradia, contudo , muitas outras , não conseguiram.

O conjunto habitacional construído para abrigar os Sem terra de Marapicu foi denominado Campo Belo, porque antes da construção das casas, no período da ocupação, o local era um lindo lugar, com muito verde e uma bela paisagem campestre, conforme a figura (3). O Assentamento Campo Alegre é a referência da minha infância. Era um lugar frutífero, onde muitas pessoas iam para comprar ou ganhar legumes e frutas de algum conhecido.

Vivo em Campo Belo desde os 8 anos. Sempre estudei no Brizolão local e, em nenhuma aula, presenciei a abordagem de temas referentes à história local cuja base se assenta na ocorrência de Movimentos sociais e na luta por garantia de terra. Somente na Universidade, passei a entender a identidade do lugar e a existência de um processo de resistência, em busca do direito à terra e moradia.

A ocupação de Campo Alegre não transcorreu, de forma pacífica e imediata. A história da formação da comunidade está ligada a episódios de violência, especulação imobiliária, interesses políticos e medidas eleitoreiras. Além disso, o local é bastante afastado da área urbana e a falta de transportes se constitui em entrave para o acesso a serviços de educação e saúde. Nesse contexto, o trabalho de três professoras (Sônia Martins, Ednete Mendonça e Luiza Batalha- *in memoriam*) foi o fomento para a construção de uma unidade educativa no assentamento, a Escola Municipalizada Campo Alegre.

As três se tornaram pioneiras, em oferta de educação no local, ao reunir as crianças da ocupação para aulas que, a princípio, eram ministradas sem nenhum tipo de suporte pedagógico. A metodologia usada se fundava na transmissão oral, apoiada nos conhecimentos prévios do grupo. Este estudo considera a importância dessa abordagem inicial, ao propor análise sobre a formação dos professores da escola local, a fim de perceber se esses fundamentos iniciais de valorização do modo de vida local persistem nas práticas pedagógicas atuais, por meio da capacitação dos docentes.

Para tanto, o presente estudo promove análise sobre o tipo de formação recebida pelos professores lotados na Escola Municipalizada Campo Alegre (EMCA) , considerando-se a necessidade de capacitação para lecionar em uma Escola do Campo. A escola foi fundada, há aproximadamente 36 anos, no período da ocupação do assentamento Campo Alegre. A unidade passou por várias gestões e recebeu estudantes variados que foram atendidos por professores diversos.

Especula-se se a formação dos docentes de Campo Alegre é apropriada para as especificidades do local, em termos de finalidades da educação. Assim, neste estudo,

abordaremos, em particular, os períodos de formações continuadas realizadas, na gestão do professor Romário Machado, no ano de 2011. Essa gestão foi escolhida devido a sua relevância, em termos de aproximação e valorização dos processos de aprendizagem do campo. Nesse período, o gestor promoveu parceria com Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e com movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Comissão Pastoral da Terra (CPT), com o objetivo de promover capacitação para os docentes da unidade. Entende-se que tal ação pode ter se constituído em diferencial para os processos educativos da época, com possíveis reflexos, na atualidade. Assim, investiga-se o material de formação usado, em 2011, por meio da análise das ementas dos cursos, a fim de verificar a aderência com a temática Educação do campo.

## **Objetivos**

O objetivo geral do estudo é analisar como a formação dos (as) educadores (as) que atuam na Escola Municipalizada de Campo Alegre, que atua na modalidade de Educação do Campo, dialoga com os conflitos e desafios de uma educação voltada para as especificidades do assentamento.

Os objetivos específicos são: investigar o histórico de luta pela terra em Campo Alegre; analisar documentos bibliográficos sobre a construção da escola e, também, relatos orais da comunidade local; analisar quais foram as formações continuadas na Escola Municipalizada Campo Alegre, durante os 20 anos de sua existência; identificar a importância do diálogo constante da Escola com os movimentos sociais, demandantes da educação do campo; avaliar os desafios da escola com o compromisso com uma Educação do Campo igualitária e emancipatória, frente aos conflitos ideológicos, sociais e políticos no atual panorama político e analisar as ações de enfrentamento da escola Campo Alegre, face à indeterminação da Educação do Campo, como modalidade de ensino.

## **Estrutura da Dissertação**

A pesquisa está estruturada em três capítulos, nos quais se buscam responder os objetivos da pesquisa. O primeiro capítulo apresenta investigação sobre o histórico de luta pela terra no assentamento Campo Alegre, situado no município de Nova Iguaçu/RJ. O lócus específico repousa sobre a história da Escola Municipalizada Campo Alegre, com enfoque particular, na participação de três educadoras que inspiraram a construção da unidade.

O cenário proposto é da luta pela terra juntamente com os conflitos e desafios de uma Educação do Campo, como modalidade da Educação Básica em um assentamento na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Para isso, o capítulo um apresenta, também, análise do pensamento de autores cujas obras nos aproximam dos processos enfrentados pelos movimentos sociais, em prol de uma ocupação justa e equânime da terra para garantia da cidadania, por meio do acesso a uma moradia.

Destaca-se, ainda, que este estudo se embasa, principalmente, no acesso à educação como direito público subjetivo, de modo que a defesa por uma Educação de qualidade, do Campo, se liga ao pressuposto legal de acesso democrático aos saberes, de forma contextualizada às realidades locais e regionais (CONSTITUIÇÃO FEDERAL e 1988; LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, LDBEN 9394/1996).

O período de ocupação de Campo Alegre não foi imediato. Os conflitos foram diversos: além da luta pela terra, os acampados, ainda, sofriam com a distância de atendimentos às necessidades básicas, como postos de saúde e escolas. O assentamento foi um dos principais produtores de arroz e laranjas do Estado do Rio de Janeiro, apesar de não contar com incentivo ou suporte do governo ou qualquer política pública. Dentro desse

cenário, três professoras iniciaram o trabalho pedagógico com as crianças do assentamento. Essa ação alterou a realidade local, uma vez que fez emergir esperança para aquela comunidade, por meio da Educação.

O primeiro capítulo é finalizado com uma revisão de bibliografia em que sintetizamos o pensamento de autores como Bicalho (2016), Machado (2011), Carvalho (2013), Martins (2013 e Carvalho (2015) . Esses estudiosos contribuíram com pesquisas voltadas para o reconhecimento, valorização e preservação da memória da Educação do Campo em Nova Iguaçu, com ênfase nos processos históricos desenvolvidos em Campo Alegre.

No segundo capítulo, analisamos dois cronogramas de curso de formação continuada para professores do Campo, com destaque as formações ocorridas no ano de 2012. Escolheu-se tal período na escola por sua significativa proposta curricular. Nessa época, o professor Romário Machado dirigia a unidade e implementou uma série de contatos e diálogo com movimentos sociais, com participação da UFRRJ para promoção de formação continuada para os docentes . Neste estudo, tomamos como objeto de estudos os cronogramas de formações, editais e referências que foram utilizadas nessas especializações, durante os períodos de gestão aos quais que tivemos acesso.

A análise desses materiais serviu para entender o processo de formação da atual identidade da escola , a partir de sua perspectiva inicial de atendimento às necessidades de uma escola do Campo. Assim, neste capítulo (dois) buscou-se responder as seguintes questões: quais foram às formações continuadas que a Escola Campo Alegre teve, após sua fundação? Após essas formações, como a escola desenvolveu sua identidade em seu Projeto Político Pedagógico, vigente no ano de 2021?

No terceiro capítulo, tecemos comentários sobre formação docente para atuação na modalidade Educação do Campo analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente na Escola Municipalizada Campo Alegre, no ano de 2021. Esse capítulo é finalizado com apreciação das entrevistas realizadas com professores que lecionam e lecionaram na escola de Campo Alegre. O objetivo dessa etapa foi sondar os desafios encontrados por esses profissionais no exercício docente em uma escola do Campo, bem como analisar suas percepções sobre essa modalidade de ensino e suas formações e possíveis expectativas em relação à escola.

## **Metodologia**

Podemos considerar a presente pesquisa como resultado de uma inquietação, insatisfação, decorrente da busca por descobrir algo. Neste caso, compreender como a formação dos educadores que atuam na Escola Municipal de Campo Alegre, por meio do processo de negociações identitárias, é permeada por diálogos, conflitos e desafios de uma Educação do Campo como modalidade de ensino, tendo-se , por base o seguinte:

Convenci-me a cada instante da minha prática de pesquisador que metodologia não poderia ser uma prática automática, mas problemática. Com isso, almejo a construção da continuidade de uma formação metodológica ampliada e conectada a uma crítica social de seu uso, portanto, articulada a reflexões éticas e políticas (RICOEUR, 1999, p.27).

Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, com base no método estudo de campo. Para o percurso e concretização desse trabalho foi necessário, análises de documentos, visitas à escola Municipalizada Campo Alegre, participação em formação continuada, entrevista com professoras e levantamento de referencial teórico.

A natureza qualitativa da pesquisa se deve ao fato de que não se pode mensurar a realidade, apesar de haver dados concretos ligados aos fatos . Minayo (2009, p.21) afirma o

seguinte sobre uma pesquisa qualitativa: “se ocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado” (MINAYO, 2009, p.21). Segundo a autora a pesquisa social qualitativa se baseia por linguagens que se ligam a “conceitos, proposições, hipóteses e método” (MINAYO, 2009, p.26).

O conceito da pesquisa é sobre a realidade social da modalidade Educação do Campo. A preposição é que existe um abandono, por parte do estado na oferta de formação continuada a professores do Campo. Assim, temos a seguinte hipótese: os professores da Escola Municipalizada Campo Alegre não recebem formação sobre as especificidades do Campo. Por isso, há, historicamente, na comunidade e bairros adjacentes, um esquecimento e desconhecimento sobre a história do lugar, que gera a não identificação do lugar como uma comunidade do campo.

O desenvolvimento da pesquisa teve por base o método de pesquisa bibliográfica, com investigação de campo, a partir de visitas a escola e a casas de sujeitos entrevistados. As entrevistas ocorreram com a finalidade de coletar dados e foram realizadas de forma presencial e online.

Para responder as hipóteses e chegar aos objetivos dessas pesquisas nos baseamos em que Minayo (2009), que recomenda a realização de três etapas, em termos de pesquisa qualitativa a autora organiza em três etapas: a primeira é a *fase exploratória*, em que se elabora o projeto de pesquisa, a definição de objetivos, o cronograma, os procedimentos e a forma de execução..

A segunda etapa é o *trabalho de campo* que segundo Minayo (2009) é uma experiência mais empírica, pois há observações, entrevistas e levantamento de documentos necessários. Nessa fase, como pesquisadora, participei de encontros de formação na Escola Municipalizada Campo Alegre e realizei entrevistas presenciais com os principais atores sociais, objeto dessa pesquisa, os professores. Também foi possível recolher mais materiais e documentos que embasaram as afirmações desse trabalho.

Buscamos nessa fase ter encontros com os sujeitos dessa pesquisa e optamos por seguir, a forma de entrevistas, em que fosse possível uma conversa com os entrevistados, com vistas a promover maior interação. Segundo Minayo (2009), nessa etapa podem ser usadas entrevistas semiestruturadas, em que se “*combinam perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada*” e entrevista aberta em que “*o informante é convidado a falar livremente sobre o assunto*” (MINAYO, 2009, p.64 ). Na entrevista com as professoras, utilizamos o método de entrevista semiestruturada e, nas entrevistas com Sonia e Romário, utilizamos o método entrevista aberta.

A terceira etapa Minayo (2009) chama de *Análise e tratamento do material empírico e documental*, nessa análise foi importante a valorização, compreensão e interpretação dos dados recolhidos, nas etapas anteriores. Precisa haver articulação nessa fase e a autora divide em etapas e procedimentos, “*ordenação dos dados, classificação dos dados, análise propriamente dita*” (MINAYO, 2009, p.27).

O tratamento do material nos conduz a uma busca lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando, sendo está a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opiniões dos informantes, é muito mais. É uma descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observação. A busca da compreensão e da interpretação a luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador (MINAYO, 2014, p.27).

Após recolher todo o material, buscamos compreender e analisar as entrevistas por meio das teorias e interpretações dos dados recolhidos. Essa tarefa precisou de dedicação para construir textos dialogando e refletindo com o auxílio do referencial teórico e objetivos desse

trabalho. A análise das entrevistas seguiu as orientações propostas por Bardin (1977) para compreender a realidade dos docentes entrevistados. Conforme a autora, ao se analisar a fala, é possível extrair palavras-chave para entender o pensamento do entrevistado

Para discussão do tema utilizamos referências das quais destacamos: Caldart (2012) e Arroyo (2012), autores que trazem, em suas pesquisas, importantes conceitos e diálogos sobre a Educação do Campo e a formação de professores do Campo. Nesse contexto, compreendemos a importância de todas as etapas desta pesquisa, a construção do projeto, o estudo de campo e a análise de dados. Consideramos que as teorias sobre a Educação do Campo, movimentos sociais e políticas públicas para o campo contribuíram para nossa pesquisa.

O conceito de teoria que nos referimos é baseado em Minayo (2009). Segundo a autora, teoria se constitui em “ *conhecimentos que foram construídos cientificamente sobre determinados assuntos, por outros estudiosos que os abordaram antes de nós e lançaram luz sobre nossa pesquisa*” (MINAYO, 2009, p.16).

Por isso, no que tange a Educação do Campo, em Nova Iguaçu, utilizamos como base de referências os trabalhos de: Bicalho (2016), Machado (2011), Carvalho (2013), Martins (2013), Gomes (2015), pois os autores contribuem para a memória histórica da Educação do Campo do município e, principalmente, do assentamento Campo Alegre. Caldart (2012) contribuiu com explicação sobre as teorias referentes à Educação do Campo, por meio do livro *Dicionário da Educação do Campo*.

# 1 CAPÍTULO 1

## TERRA, ASSENTAMENTO E EDUCAÇÃO NO CAMPO

Descrevemos neste capítulo, os processos de formação de Campo Alegre, a partir da chegada de assentados que vinham em busca de terra para morar e plantar, com vistas a condições dignas de vida no Campo.

### 1.1 A Luta pela Terra em Campo Alegre

No dia 9 de janeiro de 1984, 300 famílias chegaram à região de Campo Alegre, motivadas pela junção de forças políticas que vinham enfrentando golpes pelo direito a terra e contra o latifúndio. Essas forças, segundo Bastos (2017), são: o Núcleo Agrícola Fluminense (NAF), criado em 1979 por posseiros, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Comissão da Justiça e Paz e o Movimento Amigos do Bairro (MAB). Todos esses órgãos deram início às mobilizações para ocupações no ano de 1979, com a denominação de “Mutirão”, nomenclatura utilizada, posteriormente, a partir de 1980 para identificar os acampamentos formados de ocupações.

As organizações de luta pela terra justificam-se devido à existência de desigualdades e desrespeito aos direitos do cidadão. A Pastoral da Terra, por exemplo, foi criada para serviço à causa de trabalhadores e trabalhadoras do campo. A Comissão foi efetivada em 1975, durante um encontro de Bispos na Amazônia, quando se constatou a ocorrência de situações graves vividas por trabalhadores rurais, explorados e submetidos às diversas forças de trabalho escravo, de maneiras análogas. Abaixo ilustração dos primeiros grupos que chegaram ao assentamento em na regional de Marapicu.



**Figura 1:** Marapicu, 1985( encontro de assentados )

Fonte: Arquivo da Escola Municipalizada Campo Alegre

Um dos fatores que merecem destaque para nossa pesquisa, diz respeito ao perfil das famílias Sem Terra. Segundo Bastos (2017), os grupos eram formados por populações urbanas com raízes rurais. Alentejano (2005) complementa que algumas dessas famílias ainda não tinham interesses definidos quanto aos fins da terra, se era por moradia ou plantio. Com o passar do tempo, estabeleceram-se separações de interesses, algumas pessoas se integravam ao movimento pela habitação e outras, por terras cultiváveis, para própria subsistência.

O período de ocupação de Campo Alegre não foi imediato, ocorreu por etapas. Bastos (2017) afirma que, em um primeiro momento, ocorreu uma organização por parte dos assentados e, logo em seguida, em um local próximo denominado Vila Americana, iniciou-se

um cadastramento de famílias. Essas eram encaminhadas para o Cruzeiro Local onde eram organizadas as assembleias e as aulas do assentamento.

Após o cadastramento, cerca de três mil ocupantes foram para o Cruzeiro aguardar outras novas famílias, alcançando um quantitativo suficiente para ocupar uma nova regional, nome utilizado nas divisões por áreas de Campo Alegre que, ao todo são sete (07): Fazendinha, Chapadão, Acampamento, Capoeirão, Mato Grosso, Terra Nova e Marapicu.

Bastos (2017) explica que as Regionais eram coordenadas e havia reuniões e organizações para tratar das próximas ações dos ocupantes. Assim, conseguimos refletir sobre as mobilizações e sobre a formação de coletividade nos processos de ocupação da terra. Percebemos que as ações se estendem, além da necessidade de um lugar para viver e trabalhar, já que envolvem, também, determinação, força e coragem, na luta por direitos básicos. No caso de Campo Alegre, todos os serviços essenciais como escolas, hospitais e postos de saúde ficavam bem distantes do acampamento. Observe-se, na fig (3) ilustração com visão descritiva do ambiente, em termos de instalações.



**Figura 2:** Morador do Assentamento Campo Alegre (1985)

Fonte: Arquivo da Escola Municipalizada Campo Alegre

Uma figura importante que se destacou como um dos maiores articuladores dos processos da ocupação de Campo Alegre foi o ativista do Partido Comunista Brasileiro (PCB), Laerte Bastos. Esse militante atuou nos movimentos populares, tendo sido presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Duque de Caxias (RJ) de 1963 a 1964, quando foi preso e torturado por motivos políticos pelo regime militar de 1964. Bastos foi, também, fundador e presidente da Associação do Mutirão Urbano de Nova Aurora e da Associação do Mutirão Rural de Campo Alegre, nos quais foi o responsável pelo andamento do processo de documentação de regulamentação da terra.

Bastos (2017), também, relata a importância do apoio de religiosos, em termos de formação de coletividade. O autor cita, como exemplo, a presença de grupos de freiras ligadas às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e à Comissão Pastoral da Terra que, a seu ver, atuavam da seguinte forma:

Um pequeno grupo de vizinhos que pertencem à mesma comunidade, favela, aldeia ou zona rural popular e que se reúnem regularmente para rezar, cantar, comemorar, ler a Bíblia e discuti-la à luz de sua própria experiência de vida. (BASTOS, 2017, p. 197 apud LÖWY, 2000, p. 82-83).

Ainda sob as reflexões de Bastos (2017), os elementos voltados para a religião possuem a capacidade de trazer novos colaboradores para a ocupação da terra. Um dos exemplos claros que ilustra essa afirmação foi o apoio do, já citado, bispo católico Dom Adriano Hipólito, que contribuiu por meio da cessão de espaço da Diocese de Nova Iguaçu para reuniões. Além disso, o bispo recorreu às autoridades para discutir a ocupação e exigir a implementação de políticas públicas para impedir a violência de despejo causada por grileiros.

O religioso denunciou as ocorrências encontros para diálogos sobre o movimento e sobre as regulamentações da terra que estavam sobre a posse desses grileiros, autodenominados como “donos” das terras pertencentes ao próprio governo.

Os grileiros eram indivíduos extremamente violentos que loteavam e vendiam as terras públicas. Essas pessoas, simplesmente, permaneciam durante um tempo em determinado local a fim de adquirir direito à usucapião com finalidade de especulação e lucro no mercado imobiliário. Em muitos casos havia até falsificação de documentos. (GRYNSZPAN, 2009).

Segundo Martins (2011), os ocupantes dos assentamentos receberam muitas ameaças dos grileiros e ocorreram vários assassinatos no local, que já era reconhecido como violento, já que, anteriormente à ocupação, funcionava como lixão e cemitério clandestino, onde se abandonavam corpos de vítimas de e diversas regiões da Baixada Fluminense. Nesse ponto, podemos destacar Limberg (*in memoriam*), um importante trabalhador rural, que ocupou as terras de Campo Alegre e sofreu agressões físicas, até a morte. Por memória e homenagem ao trabalhador que viveu, lutou e morreu por aquela terra, a comunidade decidiu, em assembleia, o nome da primeira escola ali fundada: Escola Comunitária Limberg, na Regional Cruzeiro.

Destaca-se, novamente, a figura de Dom Adriano Hipólito na luta contra a violência, em Campo Alegre. O bispo participou do processo coletivo de criação da União das Associações do Mutirão Campo Alegre- UAMCA em 1984. A criação dessa organização se deu pela divisão das duas fazendas: Fazenda Campo Alegre e Fazenda Boa Vista em Marapicu, dividida nas sete regionais já citadas. Entre as décadas de 1960 e 1980, houve um processo de loteamento em toda Baixada Fluminense. Os donos das duas fazendas, a Família Guinle e alguns políticos locais, também fizeram parte do processo de loteamento, como constatamos nos estudos de Aguiar (2015, p. 20).

Os proprietários de terra da Baixada Fluminense na época eram a Santa Casa de Misericórdia, o Comendador Soares, a família Guinle, O Conde Modesto Leal, Família Telles de Menezes, os políticos não representavam os anseios do povo e os mesmos adquiriram muitas terras, o próprio Fábio Raunheitti, A família Távora, família Alvarez. (AGUIAR, 2015, p. 20)

Como se percebe, a partir das relações de poder envolvendo a terra, os fatos ocorridos durante a ocupação de Campo Alegre demonstra a coragem das famílias, em lutar por seus direitos básicos, por reforma agrária e por justiça. Esse período também foi caracterizado por um cenário pós-ditadura civil-militar em que os pressupostos eram a reforma com pretensão de comover a população para combater injustiças, de modo a se fortalecer para que não houvesse mais a possibilidades de futuros golpes. Assim, essa pesquisa evidencia a luta pela terra como a conquista de um território e sua construção, ocupação e adequação de um espaço onde famílias buscaram moradias, condições de produção de seus próprios alimentos e de comercialização para gerar, gerando subsistência e renda.

## **1.2 A Luta pela Escola do Assentamento e a Construção da Escola**

O entendimento sobre Educação do Campo está ligado ao conceito de população do campo, já que a finalidade da educação é desenvolver plenamente o sujeito considerando-se às especificidades locais e regionais. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA, 2010, p.1) apresenta a seguinte definição, em termos de nativos do campo:

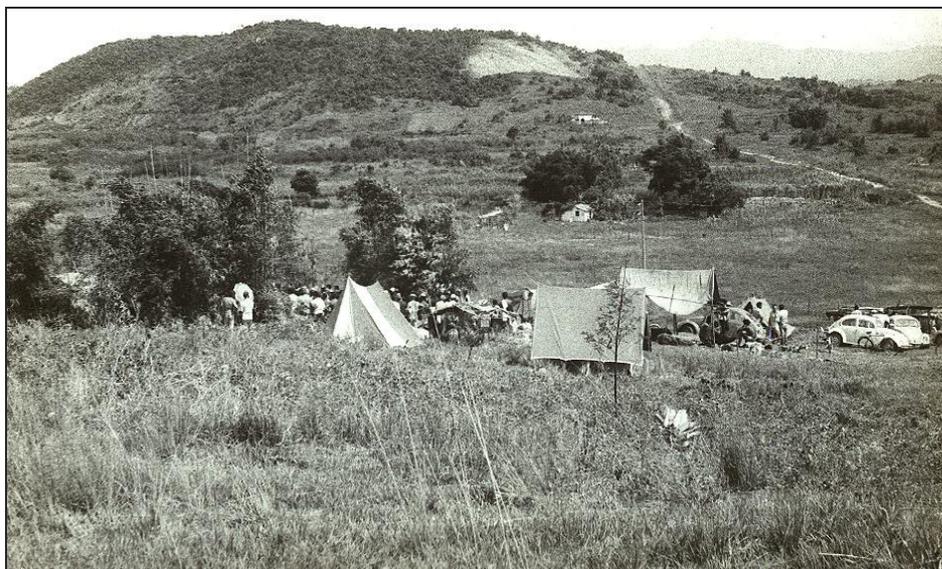
Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta,

os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (PRONERA, 2010, p.1).

Como se percebe, a população do campo apresenta características específicas, de modo que seu processo de ensino-aprendizagem demanda atenção especializada que atenda às reais necessidades dos sujeitos do Campo. Para isso, defende-se como essencial que o professor possua formações que o capacitem a ampliar o olhar e desenvolver competências para entender que o processo educativo do campo, especialmente, no Brasil, está ligado a um processo em que lutas, resistências e embates em prol de garantias de direitos.

Assim, neste capítulo, apresenta-se uma investigação geral sobre o histórico de luta pela terra em Campo Alegre, município de Nova Iguaçu/RJ e, analisa-se mais em específico, a história da construção da Escola Municipalizada Campo Alegre, a partir da trajetória de três professoras por uma educação legítima e contextualizada.

A ocupação de Campo Alegre se deu, a partir da retomada dos conflitos pela posse e ocupação de terras na região da Baixada Fluminense, no período subsequente ao golpe civil-militar de 1964. A figura abaixo retrata o início do processo de ocupação do local, quando as primeiras lonas foram erguidas sobre o solo.



**Figura 3:** Acampamento Marapicu em 1985

Fonte: MARTINS (2013, p.25)

A finalidade do movimento dos Sem Terra, no Assentamento Campo Alegre, era reivindicar o território para fins de reforma agrária, junto com promoção de acesso à educação para os assentados. Para entender a problemática em questão, são necessários alguns esclarecimentos sobre os principais fatores sociopolíticos brasileiros que impactaram o processo naquela época.

A década de 1950 foi marcada por grandes acontecimentos no Brasil refletindo em todos os estados, principalmente, no Rio de Janeiro, em que processos de industrialização e de urbanização impactaram, diretamente, os trabalhadores, gerando conflitos e reivindicações por parte dessa categoria, em termos posse de terra. Essas ocorrências seguiram até 1964, quando se instaurou a ditadura civil militar.

Com o desgaste político no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, o período ficou marcado pela resistência dos movimentos sociais do campo. Segundo Carvalho (2013, p. 15), a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTRAB) criado em 1954 e a

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura em 1963 promoveram a união e o fortalecimento com um único objetivo, a luta pela terra junto a diversas organizações e em congressos, conferências e associações de lavradores espalhados pelo Rio de Janeiro e Brasil.

E foi nesse sentido que em novembro de 1961 a ULTRAB convocou o congresso Camponês realizado em Belo Horizonte, que teve como objetivo principal a Reforma Agrária radical tendo como lema “na lei ou na marra”. [...] Além de várias ocupações no estado, principalmente no Município de Nova Iguaçu, Cachoeira de Macacu e Duque de Caxias. (CARVALHO, 2013, p. 15-16)

Em suma, os trabalhadores se organizaram centralizados no Estado do Rio de Janeiro, sendo silenciados pela ditadura civil militar de 1964, se mantendo, entretanto na resistência, de forma que as organizações retornaram seu foco pelas ocupações de terras, ao final do período de repressão. As contribuições dos autores referenciados nos esclarecem os processos históricos de lutas que os movimentos sociais enfrentaram no Brasil, sendo que neste estudo, o foco recai sobre o Rio de Janeiro e a Baixada Fluminense.

Usamos aqui, a terminologia “retomada de luta pela terra” para retratar as ações ocorridas em Campo Alegre. Tal termo se justifica porque, a partir de 1940, segundo Alentejano (2005, p. 06), com as obras de drenagem e urbanização, na Baixada Fluminense, ocorreram diversas disputas e conflitos pela posse de terra, processo que acabou por gerar valorização e especulação imobiliária.

Localidades como Pedra Lisa, Fazenda São Pedro, Fazenda Santa Alice e Campo Alegre foram palco de inúmeros litígios e resistência ao avanço do capital imobiliário e industrial que acuava os trabalhadores do campo na Baixada Fluminense, em meados do século XX, como se comprova pelo texto que segue:

De Campo Alegre proliferaram grupos que se organizaram para ocupar terras em outras áreas, como as fazendas: Boa Esperança em Japeri, do Barreiro em Paracambi (atual Vitória da União), da Conquista em Valença, Pedra Lisa em Nova Iguaçu, o Mutirão da Fé em Queimados e tantos outros, transformando a Região Metropolitana na principal área de conflitos fundiários do estado do Rio de Janeiro nos anos 1980 (ALENTEJANO, 2005, p. 6).

Dialogando com Machado (2011), foi nesse período que se formaram os assentamentos Campo Alegre, Pedra Lisa, Normandia, São Bernardino, Quebra Coco, Santa Terezinha, no Estado do Rio de Janeiro. O governador, em exercício nessa época era Leonel Brizola, que governou por dois mandatos de 1983 a 1987 e 1991 a 1994. A escola Campo Alegre foi fundada, ainda, durante o primeiro mandato, a partir da iniciativa das educadoras pioneiras do local e de reivindicações dos assentados.

Campo Alegre reuniu o maior número de líderes camponeses no primeiro momento da ocupação, com o objetivo de pressionar pelo cumprimento das demandas por Reforma Agrária. Foi de Campo Alegre, assentamento que nasceu junto com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que emergiram alguns líderes como Dom Adriano Hipólito e Bráulio Rodrigues da Silva (*in memoriam*). Na atualidade, esses personagens são reconhecidos e respeitados pelos movimentos sociais que continuam reivindicando uma sociedade mais justa, por meio direito a terra e à dignidade do trabalhador do campo.

Dom Adriano era bispo da Igreja Católica de Nova Iguaçu e destacou-se na luta pela terra no Estado do Rio de Janeiro. Bráulio R. da Silva também lutou muito em prol do direito a terra, por meio de participação em movimentos como: Comissão Pastoral da Terra (CTP), Federação dos Trabalhadores Agricultores e Agricultoras FETAG,, Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), MAB (Movimento e Amigos do Bairro) e, ainda, contribuiu em Campo Alegre na organização, Bráulio nos deixa em 22 de junho de 2019 aos

96 anos, com a missão de dar continuidade a luta pelo Campo e sua educação (MEDEIROS, 2008) e (AGUIAR, 2018).

Outro destaque foi Sônia Martins, inspiração para a fundação da escola Campo Alegre. Essa professora e militante da Pastoral da Terra contribuiu, intensamente, no auxílio às famílias do assentamento, por meio de participação nas lutas e, principalmente, na promoção de uma tentativa de promoção de educação popular que seria o motivador de reivindicações para a construção de uma unidade escolar no assentamento.

A idealização de uma Escola em Campo Alegre teve início com o pioneirismo das educadoras Sonia Martins, Ednete Mendonça e Luiza Batalha. As três eram membros da Pastoral da Terra e presença constante no assentamento e percepção que tinham sobre educação foi fundamental para a fundação da futura Escola Campo Alegre. Na época, essas personagens atuaram como educadoras populares e desenvolveram o pensamento-base de necessidade de uma escola local.

Sônia, hoje é Mestre em Educação, tendo cursado Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro. A educadora prossegue na defesa dos excluídos, por meio da defesa de uma educação popular centralizada nas necessidades do povo.

Observamos que a educação, no assentamento Campo Alegre, começou através de iniciativas de sujeitos que resistem nas margens, rompem as barreiras, buscam e fazem conhecimento na vida e na constituição da escola, demonstrando que a educação também parte do movimento social.



**Figura 4:** Sonia Martins (Seminário de Educação do Campo, 2005)

Fonte: Arquivo da Escola Municipalizada Campo Alegre

O processo de ensino desenvolvido por Sonia Martins, Ednete Mendonça e Luiza Batalha constava de agrupamentos dos filhos dos assentados para contação de histórias, audição das narrativas pessoais, debates orais e desenvolvimento de princípios de leitura e de escrita, que ocorria, em grande parte pela abordagem oral, já que não se dispunham de materiais como lápis e cadernos.

Observamos no assentamento Campo Alegre que as práticas pedagógicas foram iniciadas com metodologias que ligavam as práticas sociais aos conteúdos escolares, a partir dos saberes trazidos pelas crianças do lugar. Notou-se o diálogo entre os saberes escolares, conhecimentos prévios e bagagem cultural cujo objetivo era o questionamento do porquê estar ali, das formas de pensar e de ver a realidade, em que estavam inseridos, do desenvolvimento de suas percepções sobre o Campo e sua cultura. Para ilustrar, trouxemos

um trecho do depoimento da militante e fundadora da Escola Campo Alegre, professora Sonia Martins:

Iniciamos na realidade como reforço escolar, no fundo o que a gente começou a fazer no primeiro momento foi ouvir as mães, ouvir as crianças, saber onde elas estudavam, em qual série que elas estavam. No primeiro momento a gente começou a agrupar essas crianças, por afinidade, por proximidade de série e começamos um processo de revisar o que elas já tinham tido. Isso foi tudo muito oral, porque nem nada escrito eles tinham. Sê não tinha caderno e essas coisas, nada. E tinha era a escuta, a gente ouvia das mães e ouvia das crianças (Entrevista com Sonia Martins, em 2019, realizada pelos autores).

A fala inicial da educadora militante nos convida a uma reflexão: desde a fundação do assentamento Campo Alegre até os dias atuais, os movimentos sociais sofrem ataques por parte da sociedade civil e do Estado. A educação e seus agentes professores, estudantes, famílias camponesas sofrem perseguição e as desigualdades de oportunidades como um direito básico do / no / para o Campo.

Acrescentamos também, as adequações que as educadoras realizaram para iniciar a escolarização das crianças assentadas. Em virtude de análise de entrevista, nota-se um modelo de concepção pedagógica que, segundo Perruso (2014, p. 78), “*refere-se à disseminação de experiências da educação popular*”, com foco nas experiências e capacidades autônomas, “*em consequência, com ênfase menor na transmissão de conhecimentos, características estas relacionadas à influência das concepções pedagógicas de Paulo Freire*”, como se depreende da fala transcrita a seguir:

E a partir da escuta a gente começou a identificar mais ou menos pelo que elas traziam as series que elas estavam. Era eu (Sonia), Edinete e a Luiza, eram três professoras no primeiro momento e aí a gente no primeiro ano de 1984, foi quando eles ocuparam, foi mais esse processo da escuta e de organização, então a gente ficou muito mais de fato no reforço pra fortalecer o que eles tinham estudado. É e era muita criança, deveria ter uma média de mais de 200 crianças. Então essa criançada toda de várias idades, mas também começou e aí a gente não tinha local, não tinha espaço. O lugar onde acontecia a assembleia era onde acontecia a escola, que tinha uma árvore, o pessoal fazia a assembleia, quando não era usado para assembleia ou pra alguma reunião a gente sentava as crianças lá no espaço (Entrevista com Sonia Martins, em 2019, realizada pelos autores).

Como já afirmamos, a educação do campo, em Campo Alegre, nasceu de uma luta que foi iniciada, quando se fez necessário reforço ao ensino de crianças acampadas em local de difícil acesso, negligenciadas pelo poder público. Tal atuação demonstra a resistência e a perseverança de indivíduos que lutam pela igualdade, por meio do combate à manutenção do “*status quo*”.

A ocupação do Assentamento deu largada a mais um período de lutas. As dificuldades para conseguir escola, transporte e satisfação de necessidades básicas de saúde levou os assentados à realização de uma grande manifestação no Palácio da Guanabara, em 1986. Além da unidade de ensino reivindicava-se realização de obras de infraestrutura para produções de alimentos, pois, Campo Alegre foi um dos principais produtores de arroz e laranjas, apesar de não dispor de suporte de maquinário ou ajuda governamental.

O Rio de Janeiro, na época, estava sob a gestão de Leonel Brizola que recebeu as documentações produzidas pelos assentados e afirmou que iria implementar e fazer de Campo Alegre o maior modelo de assentamento do Cinturão Verde, recuperando o modelo de produção de alimentos e abastecimento. Tal promessa de implementação da agricultura não foi cumprida, nem por parte do governo à época, nem por parte dos subsequentes, até o desenvolvimento desse trabalho.

Já em relação à escola, no dia 06 de março de 1987 ocorreu inauguração da unidade pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, na gestão de Leonel Brizola, após a realização de grandes movimentos de ocupações no Palácio da Guanabara e muitas manifestações, consideradas como lutas, neste estudo.

Chegou já no final de 86 a gente ocupa o palácio do Catete, entre as propostas de educação a gente colocava da importância de infraestrutura na escola da importância da formação desses professores da importância de manter os professores que lá se encontravam que estavam inseridos na realidade (Entrevista com Sonia Martins, em 2019, realizada pelos autores).

A construção do prédio foi realizada em um terreno doado por um morador e se constitui em grande vitória para o assentamento. O registro da operação se deu na forma do Decreto nº 9.729 de 06 de março de 1987. Após a construção do prédio, foi criada uma Secretaria Estadual para orientar as ações referentes à Escola Comunitária Limberg, nome escolhido como homenagem a um militante local que, no entanto, foi vetado e substituído por Escola Estadual Campo Alegre.

As ações da recém fundada Secretaria não contribuíram para a formação de identidade da escola do assentamento. A primeira iniciativa desse órgão que foi criado para organizar assuntos relacionados ao Campo foi destituir as educadoras e os demais funcionários fundadores da escola e que ali estavam, desde o início de maneira voluntária, como depoimento que segue:

Criou uma secretaria, que é a: Secretaria Extraordinária de Assuntos Fundiários (SEAF) e essa secretaria se tornou entre as funções dela, também a escola, então a escola não fica ligada à secretaria de educação, a escola fica ligada à SEAF, só que o Paulo Smithe era o secretário, começou uma discussão conosco nesse ano ainda de 86, de que a escola deveria, todo o conteúdo, deveria se juntar ao CIEP, eles tinham uma pasta que era toda uma proposta de educação voltada no Centro Integrado de educação, que era o CIEP, e aí a posposta seria que esse projeto que não era nem discutido a educação do campo, não era nem esse nome, eram escolas das ocupações, as escolas das ocupações seriam anexadas a esse grande projeto da educação que ele trazia e a gente questionou porque não era assim, você anexar um projeto a outro, tinha que ter todo um processo. E isso foi muito ruim porque eles não gostaram dessa reação nossa, e aí o que eles fizeram foi no final de 1986, tirar a gente da escola (Entrevista com Sonia Martins, em 2019, realizada pelos autores).

Depois desse processo, a Secretaria iniciou os processos de contratação de professores. A administração do Estado do RJ enviou novos professores contratada, sem qualquer conhecimento ou envolvimento com o assentamento. Os docentes encontraram dificuldades tanto para chegar até escola devido à distância de suas moradias, bem como dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas dialógicas com a Educação do Campo, principalmente com a realidade dos assentados. São professores e propostas ligadas às escolas urbanas, como se percebe pelo trecho que segue:

Então professor que o Estado mandava ele fica lá um ano no máximo mais um ano mal assim de faltar para caramba e aí ficou muito ruim esse período. A escola começa um pouco a retomar um pouco essa característica de escola, Quando ela é Municipalizada por que aí o município assume, ainda com as precariedades no campo da infraestrutura, ainda está mais próxima de Nova Iguaçu, por que ela é de Nova Iguaçu [...] (Entrevista com Sonia Martins, em 2019, realizada pelos autores).

Esses impasses quanto ao funcionamento e dinâmicas de falta e rotatividade de professores permaneceram na escola durante seis anos, passando por diferentes gestores. A grande maioria trabalhava em mais de uma escola, o que dificultava a carga horária, pois em

Campo Alegre, além da distância, o transporte continuava precário e as estradas de difícil acesso.

Os processos iniciais de formação do educador e da educação, de modo geral, no assentamento Campo Alegre estão fortemente vinculados aos objetivos da Educação do Campo, mesmo que tenha ocorrido de forma não intencional, pois a partir de uma análise da história do assentamento exposta no tópico anterior, observamos práticas voltadas à formação cidadã dos sujeitos, tendo por base uma formação crítica, a partir do enfrentamento à realidade. Segundo Arroyo (2015, p. 14), o próprio movimento social é educativo, pois “*não só há no campo uma dinâmica social, ou movimentos sociais no campo, também há um pedagógico. Existem experiências inovadoras coladas às raízes populares, ao movimento da renovação pedagógica do campo*”.

Em Campo Alegre, a educação está assentada na percepção de campo como lugar de vida digna e de cidadania, em que se valoriza a ideia do sujeito do campo como pessoa que carrega seus valiosos saberes e cultura. Essa constituição do sujeito quebra e requalifica, de maneira simbólica a figura do homem do campo projetada como caipira, ignorante e sem conhecimentos. Molina e Sá (2012) defendem que educação do Campo surge para configurar a cidadania dos povos do campo como um lugar de vida digna com seus diversos conhecimentos, culturas e formas valiosas.

A educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses. (MOLINA E SÁ, 2012, p. 329)

A educação popular é uma educação militante, uma educação desafiadora, educação de luta e resistência frente aos ataques de imposição das massas contrárias à Educação do Campo. Como afirma Brandão (2006, p. 6), a educação popular obriga “*uma revisão no sentido da própria educação*”. O autor ainda acrescenta que “*a educação popular parece não só existir fora da escola e à margem, portanto de uma “educação escolar”, de um “sistema de educação”, ou mesmo “da educação”, como também parece resistir a tudo isso*”. Tendo-se base tais pressupostos investiga-se o processo de formação dos educadores da Escola municipalizada Campo Alegre para atender à especificidade da educação de numa escola do campo.

A resistência da educação popular é claramente representada nos relatos da entrevista com a professora Sonia sobre o início das práticas educacionais direcionadas a crianças, no assentamento. A metodologia de escuta e valorização das histórias de vida dos sujeitos envolvidos nos processos de constituição das turmas, no diagnóstico de saberes para compartilhamento com o grupo demonstra a resistência coletiva de professoras, crianças e famílias.

O processo de tentativa de educação sistemática, em Campo Alegre, não contava com os materiais didáticos da “educação escolar”, propriamente dita. Isso, por si só, já demonstra como a educação popular é persistente, na luta por sua existência. O processo ensino-aprendizagem no assentamento não dispunha de edifícios físicos apropriados. As aulas aconteciam no Cruzeiro, uma das regionais, e essas aulas ministradas com alunos sentados no chão do assentamento, embaixo de árvores e em locais improvisados, sem nenhum tipo de investimento financeiro, como demonstrado na imagem a seguir:



**Figura 5:** Alfabetização de adultos e idosos no Assentamento (2006)  
Fonte: Arquivo da escola Municipalizada Campo Alegre

Compreendemos que a educação é indispensável a qualquer realidade social, por sua capacidade de construir e de formar indivíduos, sociedades e histórias. Nesse sentido, os processos de ocupação em Campo Alegre demandaram ações educativas e formação para os sujeitos que fizeram parte dessa trajetória.

Neste estudo, analisamos as formações e as principais formações continuadas realizadas, na Escola Municipalizada Campo Alegre, durante os 20 anos de sua existência, a fim de avaliar como essas ações impactam as práticas e a formação identitária do local em que o assentamento se desenvolveu. Nesse momento ressaltamos Freire (1989) que apresenta o (a) educador(a) como alguém que se forma e reflete sobre sua prática. Entendemos, assim, que os sujeitos que ocuparam Campo Alegre deixaram um legado de luta e resistência. Legado esse que, de alguma forma, precisa ser presente, perpassar as famílias e comunidades em suas gerações e ser visibilizado pela sociedade.

### **1.3 A Municipalização da Escola do Campo**

A Escola Estadual Campo Alegre foi municipalizada no dia 16 de Janeiro de 1995, através do ofício 339/GP/93, solicitado pela Fundação Educacional e Cultural de Nova Iguaçu – FENIG, Prefeitura de Nova Iguaçu, pelo então prefeito Altamir Gomes Moreira ao Governador do Estado do Rio de Janeiro da época, Marcelo Alencar.

A partir da municipalização, o nome da escola se torna Escola Municipalizada Campo Alegre. A partir dessas ocorrências e mesmo com a municipalização da escola, a educação do Campo no assentamento, ainda, sofre com a perda das professoras fundadoras, pois os professores que são lotados na escola são professores concursados do Município e a realidade é bem próxima à situação anterior: a escola recebe os aprovados em últimos lugares na classificação geral do concurso ou professores devolvidos por gestores a Secretaria.

A educação em Campo Alegre continua a ser vítima da falta de uma educação pertencente ao Campo. Recebe-se a educação urbana, pois os conteúdos e projetos enviados pela secretaria eram os mesmos e as orientações para os professores era que se fizesse uma “adequação” no conteúdo. A escola construída, a partir de uma educação popular, agora é

constituída por um grupo de profissionais que estão ali por terem sido aprovados em classificações que não era mais possível escolher outras unidades escolares, já sobram para o candidato aprovado nas últimas classificações, somente, escolas mais distantes das áreas urbanas que, em sua maioria na realidade do Município, são escolas do Campo como a de Campo Alegre.

Os resultados desse processo é uma equipe pedagógica sem qualquer identificação com o educador do campo, da realidade dos assentados e com muitas limitações para o fazer pedagógico, esperando apenas o término do estágio probatório ou uma vaga em outra unidade escolar para solicitar transferência.

Ouvir a professora Sonia em seus relatos nos fez refletir sobre a identidade do sujeito do campo, educadores, educandos, famílias e todos os que, de alguma forma, estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem e contribuem para a continuidade dessa educação. Esses foram os sujeitos que gestaram e realizaram Campo Alegre e projetaram uma educação local a partir de suas ações. Iniciaram lutas por mais conquistas e por uma educação do campo de qualidade.

Como já abordado anteriormente na história de luta pela terra, os acampados foram atrás de direitos básicos para o exercício de suas cidadanias e lutaram para uma infraestrutura digna de ensino no assentamento. A escola passou por períodos de verdadeiras batalhas para existir e resistir, sua organização sofreu inúmeras modificações afetando diretamente as crianças, os professores, as famílias e a comunidade escolar.

A partir das investigações apresentadas nessa pesquisa, identificamos por meio de bibliografias e entrevistas narradas pela professora Sonia Martins, que houve a participação da comunidade na luta pela terra, na constituição e construção da educação no assentamento, porém após a entrada do poder público ocorreu o desmonte, a desagregação, a falta de diálogo e de respeito pelos sujeitos que ali se encontravam.

Esse trabalho, portanto, se arvorou em realizar uma breve análise do período de ocupação do assentamento até a construção e ativação da escola do campo de Campo Alegre. Atualmente, a escola possui novos gestores e professores com suas histórias próprias que complementam nosso estudo.

#### **1.4 Revisão Bibliográfica**

Para a construção dessa pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico de trabalhos publicados com temas sobre a Educação do Campo e trabalhos da mesma temática no município de Nova Iguaçu, Campo Alegre e Formação de professores do Campo. Esse levantamento foi feito no portal de periódicos, teses e dissertações no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre outros veículos de informação.

A realização deste estudo e o referencial usado nesta pesquisa poderão servir como suporte para fundamentação de trabalhos que abordem a temática “ formação de memória e identidade de um lugar e formação de profissionais de Escolas do campo. Por meio da revisão de bibliográfica, buscou-se compreender as pesquisas realizadas com os descritores “Educação em assentamento”, “Educação e Luta pela terra”, “Formação de professores do Campo” e “Gestão da escola do Campo”.

O objetivo dessa revisão foi compreender, por meio das produções teóricas, como os movimentos sociais do Campo têm discutido tema *Educação do Campo*. Para tanto, foram selecionadas pesquisas produzidas entre o período de 2012-2021, no portal de periódicos da Capes. Realizou-se uma leitura global dos resumos, a fim de selecionar os temas, com maior aproximação do problema da nossa pesquisa. O período selecionado se justifica, devido ao

sincronismo com as análises de formação realizadas na Escola Municipalizada Campo Alegre a partir 2011 e 2012.

Os resultados que encontramos mostram um abundante número de produções com palavras-chave ligadas aos descritores da pesquisa, sobretudo, em se tratando de “Educação do Campo”, o qual identificamos a produções acadêmicas em Licenciaturas de Educação do Campo e Grupos de Pesquisas sobre Educação do Campo. Porém, ainda há lacunas na Formação do professor do campo que precisam ser reparadas. Abaixo tabela com mostra de resultados da busca bibliográfica.

**Tabela 1** – Resultados da busca bibliográfica

Descritores	Total de trabalhos na Base Caps	Total de livros na Base Caps	Total de artigos na Base Caps	Total de monografias na Base Caps	Total de dissertações na Base Caps	Total de teses na Base Caps	Total de trabalhos selecionados na Base Caps
Educação E Luta pela terra	160	10	149	-	-	1	2
Formação dos professores do Campo	12	1	11	-	-	-	4
Gestão escola do Campo	23	1	22	-	-	-	2
Educação em Assentamento	372	11	359	-	2	-	3
Educação do Campo	916	6	902	5	2	1	17
Total	1.483	29	1.443	5	4	1	21

Acreditamos que a presente produção teórica com a temática fortalece a luta da Educação do Campo, bem como a formação de professores especializados. Assim, apresenta-se a revisão bibliografia com síntese das obras selecionadas na amostra final, considerando-se a aderência com o tema da pesquisa.

### **Educação em Assentamento**

No tema educação em assentamento foram selecionados 04 textos para análise integral do conteúdo proposto no resumo. Os demais resumos analisados contribuíram para reflexão e conhecimento dos temas.

Os dois primeiros textos analisados apresentam discussões que se identificam com nossas experiências em Campo Alegre. Os textos abordam a realidade de três escolas de Assentamentos. Nos textos, os autores relatam os desafios que as escolas têm em existir. No terceiro texto, a discussão é sobre os processos de construção de um Projeto Político Pedagógico para a Escola do Campo.

#### **Texto 1:**

Rejane Cristina de Abreu dos Santos. 2013. *Educação do Campo no Estado do Rio de Janeiro: a experiência do PRONERA no assentamento paz na terra.*

Segundo Santos (2013), o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi conveniado com a UERJ no ano de 2006 para atender as carências de alfabetização de jovens e adultos dos assentamentos nos municípios do estado do Rio de Janeiro.

O texto, em questão, trata do assentamento Paz na terra, localizado nas proximidades do centro de Campos dos Goytacazes. A análise foi realizada em uma turma de EJA, antiga (1º a 4º série) atualmente (1º ao 5º) do Ensino Fundamental. A turma de alfabetização do PRONERA no assentamento enfrentou muitos problemas. Os problemas eram referentes à vida cotidiano dos assentados que segundo a autora eram 84% (dados de um estudo feito pelos pesquisadores) oriundos de famílias que vieram da cidade.

Outro problema enfrentado que refletia no assentamento era a falta de regularização do assentamento por parte do INCRA que “demorava na divisão dos lotes e na liberação dos créditos” (SANTOS, 2013, p.131) o que afetava, diretamente, na vida dos assentados que obrigados a buscar outras formas de trabalho e remuneração, para o sustento e sobrevivência de suas famílias, em trabalhos urbanos, desconectados da vida do Campo. Essa situação interferia nas suas formas de lutas, posicionamentos e relações com a vida no Campo e a Educação do Campo. Assim, esse cotidiano interferia, na frequência, em sala de aula, devido as suas disponibilidades de horários e identificação com os conteúdos da escola.

Os educadores do PRONERA fizeram ajustes, nos horários, buscando articular com a disponibilidade dos educandos. Todavia, o índice de evasão continuou a aumentar e a justificativa dos estudantes, segundo a autora, era de que buscavam mudar para a cidade para ter mais contatos com a vida urbana.

## **Texto 2:**

**Autores:** Gisele Tavares de Souza Rodrigues, Adriana Horta Faria, Magda Sarat, 2019.

**Título:** *Memórias da docência no MST: trajetória de uma professora do município de Itaquiraí/MS*

O segundo texto do tema “Educação em Assentamento” narra a trajetória de uma professora que analisa a falta de uma escola, na realidade de um assentamento. A partir dessa percepção, a professora junto com o companheiro constrói uma escola itinerante. A escola se caracteriza, por uma forma ensino itinerante, que se move na medida que os acampados se movimentam, em novas ocupações em diferentes espaços.

A análise da trajetória da professora é feita entre os anos de 1997 a 2019, anos em que a professora inicia suas práticas pedagógicas em assentamentos, em que esteve lutando. Os relatos demonstram as dificuldades para o trabalho pedagógico devido aos poucos recursos que a escola itinerante recebe. Porém, mesmo com todas as dificuldades de falta de materiais pedagógicos, alimentação e espaço físico estruturado para o ensino, a professora junto ao seu companheiro e outros educadores buscavam ajuda e formações para os educadores que trabalhavam na escola, com vistas a atender às especificidades da Educação do Campo.

A análise desse texto nos permitiu, ainda, mais reconhecimento e valorização das lutas de professores enquanto protagonistas pela implementação da educação do Campo, em assentamentos, onde números de crianças, jovens e adultos sem a acesso a escolarização é bem elevado.

Esse protagonismo da docente nos fez alusão a experiência de Sonia e demais educadores durante a ocupação de Campo Alegre, na luta por educação. Consideramos essas duas experiências como problemas que precisam de mais atenção, no sentido de políticas públicas, implementação e fiscalização, pois o Campo precisa de escolas e estruturas para a educação acontecer.

## **Texto 3:**

**Autores:** Ilma Ferreira Machado, 2018

**Título:** *Um projeto político-pedagógico para a Escola do Campo.*

O terceiro texto analisado sobre a temática de “Educação em Assentamento” teve como objetivo caracterizar a construção do Projeto Político Pedagógico-PPP da Escola do Campo a partir das falas dos integrantes do assentamento e seus interesses. Para a construção do PPP a autora fala que é necessário “envolver educandos e educadores, podendo, ainda, contar com contribuições e participação de outras agentes sociais do assentamento” (MACHADO, 2018, p.202)

A autora buscou mostrar através de uma pesquisa, com duração de dois anos, o projeto político ideal para a escola que se interessa pelos movimentos sociais do campo, a partir da construção do PPP. Esse texto nos serviu de referência quando nossa pesquisa fez análise do PPP atual da Escola Municipalizada Campo Alegre.

Segundo a autora o PPP que interessa à escola do campo é o que não é visto apenas como documento que define as finalidades e ações pedagógicas da escola. O PPP é contínuo e permanente na busca de suas intenções. Ele é uma construção que precisa estar presentes nas rotinas, não é apenas um documento com objetivos, planos de ação e metodologias de trabalho.

Segundo a autora o PPP “*é exercício de construção permanente que acompanha e é acompanhado pela prática pedagógica, cotidianamente se fazendo e refazendo*” (MACHADO, 2018, p.200). Entendendo, exercício como uma prática que tem como finalidade alcançar objetivos e a Escola do Campo como instituição que tem como missão proporcionar educação crítica a sujeitos do Campo, por meio da valorização de sua forma de vida, a partir de um currículo específico.

## **Educação e Luta pela terra**

No tema *Educação e luta pela terra* foram encontrados no total 160 trabalhos divididos entre 10 livros, 149 artigos e 1 tese. Consideramos importante mencionar que dentro da divisão artigos encontramos trabalho como (monografias, dissertações e teses). Nesse sentido os mecanismos que fazem a divisão desses tipos de textos não correspondem aos números apresentados. Após realizar a leitura dos resumos selecionamos 2 artigos que mais se identificam com o nosso trabalho para uma análise mais aprofundada.

### **Texto 1:**

**Autores:** Mara Edilara Batista de Oliveira, María Franco García, 2009.

**Título:** *A luta pela terra e pela educação no assentamento rural do MST Zumbi dos Palmares e no acampamento Pequena Vanessa, Mari, Paraíba.*

Neste texto, os autores fazem uma narrativa sobre a luta pela terra e por educação no assentamento Mari. Os autores relatam que a realidade dos camponeses do assentamento Mari, historicamente, é de pessoas que saíram do Campo para a cidade em busca de sobrevivência devido à falta de estrutura que encontraram em experiências anteriores e retornam ao Campo, em um momento em que políticas públicas são criadas para o Campo.

A partir da chegada do MST, com ocupação de grandes fazendas açucareiras, as famílias viram a necessidade de alfabetizar as crianças do assentamento, visto que não tinham acesso a escolas e com quem ficar, enquanto os pais plantavam. A partir desse diagnóstico, os próprios pais e militantes, que tinham escolaridade mínima dos anos iniciais do Ensino Fundamental, se tornaram os responsáveis pela alfabetização das crianças do assentamento.

Com maioria oriunda da vida no Campo, “o assentamento para eles representava terras para viver e trabalhar” (OLIVEIRA; GARCIA, 2012, p.13). As mulheres acampadas iniciaram os trabalhos, na qualidade de professoras. Após a década de 90, a escola do assentamento passou a ter gestão do município, mas sem autonomia de construção do PPP. Isso fez com que a escola seguisse as instruções da secretaria de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Com a municipalização, a luta de parte dos assentados passou a se constituir na metodologia da escola: parte dos responsáveis defendem que a unidade tenha como parâmetro de ensino a Pedagogia do Movimento, enquanto, outra parte, defende que a escola se preocupe, somente, com a escolarização e ensino das crianças.

Segundo os autores, a escola do assentamento sofre evasões, já que as crianças do assentamento com pais que discordam das formas de ensino pedem as transferências para a cidade e, apenas, 52% das crianças assentadas permanecem na escola, já que os responsáveis consideram que a escola da cidade apresenta mais qualidade de ensino, já que os professores têm com mais formação acadêmica.

## **Texto 2:**

**Autores:** Fabiana de Cássia Rodrigues, 2017.

**Título:** *Educação e luta pela terra no Brasil: a formação política no Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra.*

O segundo texto sobre educação e luta pela terra fala sobre a importância da formação política dos militantes do MST. Os autores destacam que os militantes que estão à frente de combates de lutas pela terra têm formação específica para compreender a dimensão e as especificidades da luta por terra e por educação do Campo.

A autora apresenta suas percepções sobre formação política e discute sobre a ótica da formação na pedagogia exercida dentro do MST. Segundo os autores, os aprendizados proporcionados aos acampados são o reconhecimento de suas identidades, direitos e deveres dentro do movimento, enquanto militantes.

Através da formação dos militantes, ocorrem as desconstruções de papéis sociais impostos a mulher, ao homem e as crianças e aquisição de novos significados sobre educação, principalmente, Educação do Campo. Ademais, se ressalta a utilidade de todos esses aprendizados como necessários para se entender a luta por reforma agrária. Os autores finalizam o texto com uma importante reflexão sobre a necessidade de consciência do papel da educação na vida de sujeitos como forma transformação da realidade social.

## **Formação do Professor do Campo**

### **Texto 1:**

**Autores:** Alessandra Sampaio Cunha, Armando de Paulo Ferreira Loureiro, Joana D’Arc de Vasconcelos Neves, 2019.

**Título:** *A formação inicial de professores na Amazônia Paraense: sentidos atribuídos pelos egressos a licenciatura em educação do campo.*

Essa pesquisa estuda a formação de professores. Nesse sentido buscamos através de trabalhos com características próximas, estudar os textos com análises de realidades e análises de autores que contribuíram, de forma significativa para a produção teórica e científica da Educação do Campo. Nessa busca, selecionamos três textos que dialogam com a nossa pesquisa, através do tema Formação de Professores do Campo.

O primeiro texto analisa a forma que os egressos de Licenciatura em Educação do Campo LEC, que estão lecionando em escolas do Campo, atribuem a concepção de formação de professores recebida por eles.

Os autores entrevistaram são 16 egressos do curso. Esses 16 se enquadram nas características solicitadas na pesquisa: são egressos do curso e estavam lecionando em Escolas do Campo. Para a realização da pesquisa qualitativa foram utilizadas entrevistas para coleta de dados. A partir dos resultados da entrevista, os autores narram que os dados “*revelam que o processo formativo*” em LEC é “*como território de oportunidades que contribui de forma positiva para ressignificação da prática docente*”. (CUNHA, LOUREIRO, NEVES, 2019, p.181). Além da LEC, contribuir para a Educação do Campo com profissionais formados para as especificidades da educação, o curso contribui na formação de sujeitos do Campo que podem contribuir com a luta e resistência da vida no Campo, por meio do retorno às suas comunidades.

Os autores reafirmam a LEC como desafio e melhoria da Educação do Campo. A partir do curso se forma um novo perfil de professor que pode potencializar e transformar o quadro de ensino nas escolas do Campo e a aprendizagem dos sujeitos.

### **Texto 2:**

**Autores:** Luiz Otávio Costa Marques, 2017.

**Título:** *Interculturalidade na formação de professores do Campo: análise de uma experiência.*

Inicialmente, os autores trazem os conceitos de interculturalidade e a importância dos movimentos sociais para a Educação do Campo. Segundo os autores, interculturalidade é “*um projeto contra epistemológico e contra hegemônico que preconiza o reconhecimento e a emancipação política e social dos povos subalternizados*” (MARQUES, 2017, p. 449). Assim o texto promove uma discussão sobre o que propõe a LEC da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha (UFVJM). Foi realizada pesquisa bibliográfica e documental para análise da formação do professor a com habilitação em “em Ciências da Natureza ou Linguagens e Códigos para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio de escolas do campo” (MARQUES, 2017, p. 447).

O texto traz um panorama sobre os caminhos percorridos para a implementação do curso LEC. Apresentam-se as principais políticas públicas conquistadas pelos movimentos para a criação do curso e, também, uma reflexão sobre relação de colonialidade e conhecimentos acadêmicos com outros conhecimentos construídos socialmente, apontando os desafios da proposta de formar professores do Campo.

### **Texto 3:**

**Autores:** Miranilde de Oliveira Neves, 2012.

**Título:** *A Construção da Identidade de Professores do Campo: Um Novo Passo Rumo à Valorização da Cultura Camponesa.*

O texto mostra como o PROCAMPO, curso LEC na Amazônia contribui na formação de professores do Campo. O texto, também, é resultado de uma análise da identidade dos educadores do curso, durante a formação. Essa análise foi realizada pela pesquisadora com o interesse de reconhecer o perfil dos estudantes a partir de suas histórias de vida. A partir de entrevistas com estudantes da LEC, com uso de análise de narrativas de vida, a autora fez uma análise das histórias individuais, até seus percursos de chegada na. A autora analisou os dados de forma de descritiva e observou que há “necessidade nas escolas dos Ensinos

Fundamental e Médio: a inserção nos currículos destas escolas de atividades que considerem as histórias de vida dos alunos” (NEVES, 2014, p.185).

Segundo a autora, existe a necessidade de reconhecimentos de histórias de vida nas relações professor/aluno, sendo que tal espaço deve ser aberto, dentro das escolas e universidades. A partir dessa metodologia de trabalho, seria possível entender as identidades e “*formar cidadãos dotados de um novo olhar*” (NEVES, 2014, p.186).

## **Gestão da Escola do Campo**

### **Texto 1:**

**Autores:** Jaqueline da Costa Braz, Diego Carlos Zanella, Marcos Alexandre Alves, Janaina Pereira Pretto Carlesso, 2016.

**Título:** *Educação no campo: humanidade na gestão escolar*

O primeiro texto sobre gestão escolar fala sobre a importância da humanidade na gestão, com objetivos de atender princípios de gestão democrática. O texto é resultado de uma pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica, em principais repositórios de universidades com a temática.

Os autores definem gestão escolar democrática como aquela que entende a participação de todos, professores, alunos, famílias e comunidade e seu direito ao exercício de cidadania. Tal gestão escolar democrática na Escola do Campo “*deve ser pensada enquanto educação para a democracia*” (BRAZ, 2019, p.4).

O texto fala das principais funções que os gestores dessas escolas têm em orientar, organizar, administrar e coordenar. Todavia, o que é decisivo em todos os processos da escola é a participação de todos, considerando-se que a gestão democrática é o diálogo das relações para o bom desenvolvimento das ações educativas.

O estudo concluiu que a gestão escolar está, diretamente, ligada aos resultados das ações, nos processos ensino aprendizagem na escola. Para que a Escola do Campo tenha uma gestão democrática, é necessário ouvir todos os envolvidos e dar oportunidades para realização de sugestões e tomadas de decisões no espaço escolar.

### **Texto 2:**

**Autores:** Edson Caetano, Iorim Rodrigues da Silva, 2017.

**Título:** *O significado do Projeto Político Pedagógico na construção de ações e relações participativas na educação do campo*

O segundo texto sobre gestão escolar na educação do Campo explica o conceito que os professores têm sobre PPP na construção de relações participativas na Escola do Campo. Para a realização da pesquisa foram utilizados questionários e fontes bibliográficas. Os autores dividiram as entrevistas em três categorias: a primeira versou sobre a formação em nível superior, a segunda sobre o conceito que cada um tinha sobre gestão democrática e democracia. E o terceiro sobre conceito que cada professor entrevistado tinha sobre Projeto Político Pedagógico (PPP).

Os resultados obtidos pelos autores mostram que os professores reconhecem o conceito de gestão democrática e reconhecem as necessidades do PPP ser construído, com a participação de todos. Todavia, ao analisar o PPP da escola os autores não encontraram total articulação com as propostas da gestão democrática. Segundo os autores não ficou claro dentro do PPP, se a escola atende às especificidades da educação do Campo. Nesse sentido, os autores concluíram que o PPP e os dados obtidos na entrevista demonstram que a escola, ainda, não está com seus projetos consolidados, pois a construção do PPP demonstrou muitas

preocupações nas dimensões técnicas, e não envolveu a participação da comunidade na elaboração. A comunidade participou, somente, nas eleições de troca de direção.

## **Educação do Campo no Município de Nova Iguaçu**

Para construir esse trabalho também contamos com referências publicadas sobre Campo Alegre e a Educação do Campo no Município de Nova Iguaçu. Os trabalhos de Bicalho (2016) artigo, Romário (2011) monografia, Carvalho (2013) monografia, Sonia (2013) monografia e Renato (2015) dissertação, contribuem para a memória histórica da Educação do Campo de Nova Iguaçu e, principalmente, para o assentamento Campo Alegre. Consideramos importante entender o lugar, para que a história do Assentamento não seja silenciada.

O lugar é silenciado por escolas que precisam cumprir diretrizes curriculares e competências. A escola precisa dar conta de todo o material que é enviado pela Secretaria de educação. Esse fato faz com que se releguem os trabalhos voltados para construção de memórias do lugar e da história da escola.

O primeiro trabalho analisado referente a Campo Alegre e a educação foi o trabalho de monografia de Sonia Martins apresentado como requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ. O tema do trabalho de Martins (2013) dialoga com as nossas pesquisas e contribui para a luta de permanência da memória de Campo Alegre.

A monografia de Sonia Martins tem como título: “A educação na Escola Comunitária Linberg na retomada da luta pela conquista da terra em Campo Alegre-Baixada Fluminense/RJ”. O trabalho narra as trajetórias da professora Sonia Martins e sua participação na construção da escola comunitária, nos processos de retomada da terra. Ressalta-se a importância de preservação das memórias produzidas pela escola comunitária e reflete-se sobre as vivências da ocupação nos anos 80. Martins (2013) narra sua chegada à ocupação e suas primeiras ações:

Chegando à ocupação, logo percebi a exigência que emergia da realidade: os acampados nos solicitaram para tomar conta das crianças. Era janeiro, período de férias e os acampados tinham que dar conta das tarefas do acampamento, num contexto de ameaças. Coloquei-me então à disposição para, juntamente com mais duas professoras que se encontravam no local, cuidar das crianças. Essas duas professoras, como eu, não eram de Campo Alegre; também eram vinculadas à Igreja Católica e eram de Austin. Iniciamos um trabalho de reforço escolar, tendo em vista o número de crianças em idade escolar fora da escola (MARTINS, 2013, p.11)

A metodologia que a autora utiliza parte de suas memórias pessoais e das vivências que a construíram como educadora e militante por terra, a partir das suas participações na ocupação de Campo Alegre. No decorrer do trabalho, Martins (2013) relata sua trajetória como professora, do assentamento, bem como as principais lutas enfrentadas pelos moradores da comunidade. Martins e mais duas educadoras populares (Ednete Mendonça e Luiza Batalha) iniciaram, de forma voluntária, as atividades educacionais do assentamento. Tal ação promoveu motivação para as lutas que se desenvolveriam, no futuro, quando se passou a reivindicar o direito à educação, por meio da construção de uma unidade escolar no assentamento.

Compreendemos que as contribuições de Sonia Martins se estendem para além das referências e entrevistas disponibilizadas por ela, para a construção desse trabalho. Consideramos que, graças a Sonia e as demais educadoras e assentados de Campo Alegre, as

crianças e jovens receberam educação de direito. Receberam e recebem, já que a luta prossegue para que a educação local seja, de fato, uma Educação do Campo.

O segundo trabalho que as nossas pesquisas encontraram foi a monografia de Suellen Carvalho (2013). A autora investiga sobre os desafios que é a permanência da Juventude de Campo Alegre. Segundo Carvalho (2013, p.35), o assentamento “*sofre com a ineficiência de políticas públicas e conseqüentemente atinge a vida da comunidade e principalmente os jovens*”. A juventude local, muitas vezes, abandona o assentamento, em busca de oportunidades, trabalho e educação.

Segundo Carvalho (2013, p.27), a partir de um relato de um jovem do assentamento. “*no assentamento não tem nada, como: praça e posto de saúde*”. A juventude busca um local de moradia “*onde tenha condições básicas de sobrevivência*” (CARVALHO, 2013, p.27). No desenvolvimento da pesquisa monografia, a autora destaca algumas atividades realizadas com a juventude do assentamento, com vistas a entender os motivos do êxodo rural. Ao final da pesquisa ficou constatado que o acesso ao lazer e a cultura para os assentados não dever existir para o entretenimento, mas como um direito da juventude do assentamento e demais assentados.

O terceiro trabalho que nossa pesquisa analisou foi a monografia de Romário Machado que se identifica, ainda mais, com o nosso tema. Machado (2011) investigou os obstáculos que existem para a implementação da Educação do Campo no Ensino fundamental das escolas do Campo no Município de Nova Iguaçu. Em sua pesquisa, o autor descreve como a SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu) reconhece a Educação do Campo na cidade.

Machado (2011) fez um cronograma dos percursos históricos da implementação da Educação do Campo no município (apresentação detalhada no capítulo dois). Com o trabalho de Machado (2011) percebemos que os processos de Educação do Campo começam pela SEMED, mesmo que, de maneira tardia, já que, historicamente, em Nova Iguaçu, o pioneirismo se deveu aos processos e lutas por Educação do Campo com Sonia Martins, Ednete Mendonça e Luiza Batalha, durante a ocupação de Campo Alegre.

Também encontramos o artigo de Santos (2016), que traz importantes contribuições sobre os movimentos sociais do campo e a formação continuada de professores de escolas do campo de Nova Iguaçu. O autor relata a importância de articulação entre os objetivos da educação do Campo e o PPP das 12 escolas do Campo do Município. Conforme, o pesquisador, tal articulação precisa ser feita com a participação de educadores e educandos integrantes de movimentos sociais. Santos (2016) traz como exemplo para essa participação os estudantes do curso de LEC/UFRRJ, que são oriundos de assentamentos, acampamentos e territórios quilombolas.

## 2 CAPÍTULO 2

### FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo tem por objetivo analisar as formações continuadas ocorridas na escola Municipalizada Campo Alegre. O objetivo da análise é entender as contribuições de tais especializações para a formação de sua identificação atual, bem como ressaltá-la numa perspectiva emancipatória da Educação do Campo.

#### 2.1 Formação Continuada na Escola Municipalizada Campo Alegre

Para análise da formação continuada em campo Alegre, tomamos como objeto de estudos os cronogramas de formações, editais e referências que foram utilizadas nas formações ocorridas, na unidade escolar, durante os períodos de gestão que tivemos acesso.

Esses processos de formações continuadas ocorreram, a partir da abertura ao diálogo e participação da UFRRJ e movimentos sociais na escola, no ano de 2011, por meio da gestão do professor Romário Machado. Anterior a esses períodos, os diálogos e participações com movimentos sociais com a escola já ocorriam, porém não encontramos registros na escola para análises, pois as formações ocorriam sem editais, cronogramas e projetos escritos, de constituindo em formações organizadas por equipes pedagógicas da escola, de modo que dessas últimas, apenas, obtivemos informações narradas em entrevistas.

Esse capítulo busca responder as seguintes questões: quais foram às formações continuadas que essa escola teve durante esses anos? Após essas formações, como a escola se desenvolveu, identitariamente, em seu Projeto Político Pedagógico vigente no ano de 2021? Por meio das pesquisas, identificamos que os meios formativos foram cursos, leituras, palestras e outras ações do tipo voltadas à formação de educadores do campo. Tais formações são essenciais porque conforme Freire (1993, p. 259) é preciso que o professor esteja disposto a se abrir ao novo, de modo a ressignificar a aprendizagem:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica a medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. (FREIRE, 1993, p. 259)

Iniciamos essa parte da pesquisa com um tema que classificamos como sensível e complexo. Sensível, pois, concordamos com o pensamento de Paulo Freire (1993), quando o autor apresenta o ensinante como alguém humilde e aberto a repensar o pensado. Entretanto, quando nos deparamos com a formação continuada, percebemos a complexidade da questão. Muitas vezes, essas duas palavras “humilde” e “aberto” é ignorada pelos professores. Primeiro, por uma questão de considerar-se suficiente com a formação acadêmica já recebida em sua busca pelos requisitos mínimos a docência e, segundo, por achar que não precisa mais e não tem mais tempo para “reformular-se”.

Durante a busca por referências nas diversas conversas, leituras e relatos para o registro desse capítulo, chamou-nos a atenção um relato bastante particular de Romário Silveira <sup>2</sup>, e que trouxe em nós a motivação para a construção desse capítulo.

---

<sup>2</sup> Romário Silveira foi gestor em Campo Alegre, e a partir de sua gestão no ano de 2011 a escola tem inúmeras participações da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e dos movimentos sociais como MST. O vínculo

Romário relata que em uma das formações, após leituras e palestras com tema “*Questão Agrária no Rio de Janeiro e impactos dos Grandes Projetos nas Áreas de Reforma Agrária na Baixada Fluminense*”, ministradas por Paulo Alentejano<sup>3</sup> na escola municipalizada Campo Alegre, perguntou se alguém queria fazer algum relato ou se posicionar, mediante o tema discutido na formação, uma professora levanta a mão e solicita a revista de *lingerie*, que estava circulante durante a palestra. Esse posicionalmente da professora expõe uma forma de resistência por parte de um grupo específico de docentes. Essa resistência marca os seus posicionamentos de que não desejavam estar ali, não desejavam receber a formação para mediar o ensino em uma escola do Campo, não desejavam repensar, não desejavam rever-se enquanto docentes de uma escola do Campo.

Esse grupo não representava o todo no contexto equipe de docentes da escola de Campo Alegre, porém existe e é significativo para uma ou mais turmas e acaba refletindo, em partes, nos resultados do trabalho pedagógico. Assim, iniciamos esse capítulo, partindo de importantes problemas que acreditamos ser desafiador para a escola, pois o lugar fala, porém, alguns professores não escutam, na verdade estão surdos para o que o lugar fala. Talvez, não seja esse um lugar de invisibilidade para esses professores, mas de surdez, pois eles não ouvem o que o lugar fala e isso vai, além da formação continuada.

O lugar tem história, quando alguém se dispõe a contar a história como se propôs o professor Paulo Alentejano falando sobre as questões agrárias, no Rio de Janeiro, um tema relevante para o contexto histórico de Campo Alegre e outros temas, que esse capítulo irá mostrar, eles não ouvem. Nesse sentido essa pesquisa surge, a partir de perguntas a um lugar que fala e é silenciado.

Essa pesquisa surge na busca de uma professora por conhecer essa história e sua história, surge a partir do momento que raízes históricas de um povo é cortada, gerando esquecimento. A partir do momento que a história da escola e os principais motivos dela estar ali são esquecidos ou silenciados, perde sua identidade; gerando consequências na formação do ser de cada um de nós, que por ali passou.

Essa perda gerou ruptura no processo de autoidentificação de muitos egressos da escola como sujeitos do campo. Essa perda gerou na comunidade que a professora citada acima cresceu o desconhecimento da região onde ela cresceu. Ali se localizava uma das Regionais do Assentamento Campo Alegre e, somente, por meio de uma formação continuada assistida, essa professora foi capaz de encontrar-se e rever-se dentro de sua história. Essa professora sou eu!

Dentro desses contextos, consideramos importante trazer para essa pesquisa etapas, projetos e tentativas de formações que a escola de Campo Alegre recebeu, a partir de uma perspectiva de novos olhares de formação de professores do campo. Foram muitos os processos formativos recebidos pela escola, frente aos desafios que enfrenta, até os dias atuais. Estabeleceu-se ali um espaço de formação e trocas em que a escola esteve em diálogo com universidades e movimentos sociais em buscas de recuperar sua identidade perdida como escola do campo.

Para análise, trouxemos um material robusto que compreende os calendários, programas e referenciais usados, nas formações continuadas recebidas pela escola, em diálogo com a UFRRJ e movimentos sociais como o MST. Também acreditamos ser importante nos

---

com a UFRRJ é também a partir do curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Multidisciplinar o qual Romário Silveira era matriculado como estudante.

<sup>3</sup> Paulo Alentejano é professor Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Professor da Faculdade de formação de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisador da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz)

aprofundarmos, no que consideramos para esta análise, os principais referenciais trabalhados durante as formações. Dialogando com Paulo Freire (1993, p. 259), temos o seguinte:

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1993, p. 259).

Dessa forma, acreditamos que o professor deve se comprometer com uma efetiva participação nesse processo de formação e por mais que os objetivos sejam coletivos, em relação ao ensino, há uma singularidade desse sujeito em acolher e participar, ativamente, nos diálogos, realizando leituras e pesquisas da formação continuada, tornando esse ato autônomo e intransferível.

Nossa análise parte do “*Programa de formação na Escola Municipalizada Campo Alegre no ano de 2012*” com toda a equipe pedagógica da unidade escolar (ANEXO 2). Esse programa foi desenvolvido com propostas de esquemas para a preparação de um produto que, posteriormente, se constituiu em um Livro Didático. Esse livro foi confeccionado, durante as formações e se caracteriza na proposta pautada nas perspectivas da pedagogia da terra para a Escola do Campo e é o resultado do trabalho semeado na escola. Abaixo, listagem dos principais temas e atividades mediados/construídos e desenvolvidos no curso de formação de professores:

- Resgate da história de luta pela terra e de formação da escola de Campo Alegre;
- Visita à horta escolar e oficinas com professores;
- Oficina de construção de Livro Didático;
- Questão agrária no Rio de Janeiro e impactos dos grandes projetos na Área de Reforma Agrária na Baixada Fluminense;
- Movimentos sociais e a Luta pela Educação do Campo;
- Pedagogia do Movimento, Pedagogia da Alternância e Escola Ativa;
- Políticas públicas na Educação do Campo;
- Princípios Pedagógicos e Filosóficos: Educação, Trabalho, Cooperação e Mística;
- Cine-Debate com o documentário “Granito de Areia”;
- Gestão Democrática e Avaliação.

## **2.2 A História de Luta pela Terra e de Formação da Escola de Campo Alegre**

A primeira atividade realizada na formação foi uma atividade em torno da história da escola e a luta pela terra e se desdobrou em dois encontros. Destacamos que, a história da escola se mescla com todas as formações que apresentaremos nessa pesquisa, em cada documento, relatos e encontros. Em todas as ações é possível percebermos a voz da história ecoando em nosso entorno, a escola fala, o espaço fala.

A ementa desses dois encontros traz uma mostra de trabalhos realizados anteriormente na escola chamado “diagnóstico da realidade local” que se constituiu em uma tentativa de inserir a unidade em uma mesma linguagem e proposta de Educação do Campo. A atividade, a ser realizada pelos docentes, se voltava para realização de uma diagnose histórica do local, por meio de pesquisas a ser socializadas, no segundo encontro em que, organizados, em pequenos grupos, fizeram as apresentações para os colegas.

### 2.3 Visita à Horta Escolar e Oficinas com Professores

No terceiro encontro, a ementa desse dia propôs uma visita a um lugar que não é tão comum em uma escola urbana, mas sim em uma escola do campo, a horta escolar. Ela possui grande significado e representação para educação e principalmente em uma perspectiva de modalidade de educação do campo, pois a luta por Reforma Agrária que o Movimento Social do Campo tanto busca vencer tem a ver com a conquista da terra.

A terra como um direito que todo cidadão deveria ter para viver e se alimentar, sem veneno, uma agricultura orgânica, livre de agrotóxicos. A horta escolar da Escola do Campo representa esse e muitos outros princípios relacionados à vida camponesa, a Educação do Campo e aos movimentos. Esse espaço simboliza a afirmação do lugar, em que escola está e o porquê de ela estar ali.

O espaço da horta simboliza a voz do Assentamento Campo Alegre, na busca por reforma agrária, a resistência que os estudantes assentados têm em relação à comida cultivada com agrotóxicos, comercializada, a partir das máquinas de capital chamadas indústrias alimentícias. A horta representa o seguinte pensamento: *“se o campo não planta, a cidade não janta”* (DULCI, 2016, p. 01). A horta escolar colocada na ementa do programa de formação, tem por objetivo formar novos plantadores de ensino.



**Figura 6:** Crianças na horta da escola 2011

Fonte: Arquivos da Escola

### 2.4 Oficinas de Construção do Livro Didático

No quarto encontro, a ementa proposta focou nas experiências vivenciadas nos encontros anteriores para o início da elaboração das atividades de confecção do Livro Didático, o que consideramos uma atividade bastante relevante para o encontro. Afirmamos ser relevante, no sentido produtivo, que a formação continuada precisa ter um objetivo e precisa apresentar um resultado permanente, no final da qualificação. É preciso haver instrumentos que satisfaçam os envolvidos pelo trabalho realizado e esses servirão de materiais didáticos contextualizados com a realidade da escola.

Também podemos refletir na satisfação e sensação de capacitação que o docente sentirá no uso do Livro Didático em sua prática docente, satisfação em ter contribuído e ser responsável pela construção de um material tão significativo para a escola e identificar-se na autoria para a construção de uma educação do campo.

## 2.5 Questões Agrária no Rio de Janeiro e Baixada Fluminense

O quinto encontro formativo é considerado por nós, como um dos principais, quando consideramos o trabalho realizado durante a formação. Julgamos central pela proposta apresentada e por seu mediador. Paulo Alentejano<sup>4</sup>, cuja atividade foi apresentar o tema “Reforma agrária” e mostrar as realidades encontradas, no Rio de Janeiro, partindo das ocupações das terras na Baixada Fluminense.

O objetivo foi estimular os professores a refletirem e se sensibilizarem sobre o modo como a reforma agrária beneficiaria o Assentamento Campo Alegre e sua luta pela terra. Para além, não somente o assentamento em questão, mas todos aqueles assentados e acampados que lutam por direitos à vida na terra.

A partir do sexto encontro, houve uma reorganização da proposta inicial e os mesmos passaram a ser intercalados com a Oficina de construção do Livro Didático o que não deixava de ser um espaço formativo, todavia mais prático, se repetindo no oitavo e no décimo encontro de formação.

## 2.6 Movimentos Sociais e Luta pela Educação do Campo

No sétimo encontro, a proposta formativa se voltou para os estudos das histórias dos Movimentos Sociais, com uma introdução específica sobre a origem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Comissão Pastoral da Terra (CPT) nos contextos de lutas pela terra, principalmente, no estado do Rio de Janeiro. A ementa da formação demonstrou bastante preocupação em mediar e conceituar o que é o Movimento Social e como surgiu a Educação do Campo, dentro das perspectivas de lutas. A formação também apresentou como objetivo principal estimular os formandos a entenderem o porquê de os Movimentos Sociais serem os protagonistas nas lutas pela Educação do Campo e não outros setores da sociedade.

## 2.7 As Pedagogias: Alternância e Movimento

A partir do nono encontro, as propostas formativas se voltaram a apresentar os conceitos fundamentais para educadores do campo que são: trabalho, educação, cooperação, mística e luta. A partir dessa análise, conseguimos compreender, nos escritos de Paulo Freire (1998, p. 25), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, que *“é preciso que, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar-se e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”*. Ao se formar, o sujeito conseguirá formar outros e, segundo a proposta desse nono encontro, se objetivou que os educadores saíssem da formação com as principais bases teóricas sobre a Pedagogia do Movimento<sup>5</sup> e a Pedagogia da Alternância<sup>6</sup> e como elas se entrelaçam.

---

<sup>4</sup> Conhecido como Paulinho Chinelo, Paulo Alentejano é professor na UERJ e um dos principais autores do livro Dicionário da Educação do Campo em que aborda a temática “Estrutura Fundiária”. Para além da formação acadêmica, Paulo Alentejano tem significativas contribuições literárias para questões agrárias no Rio de Janeiro como já referenciado no primeiro capítulo desse trabalho.

<sup>5</sup> A Pedagogia do Movimento faz parte de um dos princípios educativos do MST. O MST criou essa Pedagogia para articular a teoria educacional desenvolvida nos assentamentos com a práxis vivenciada no MST que tem princípios educativos de trabalho, educação, cooperação, místicas e luta. O Movimento Sem Terra forma sujeitos, e esses são capazes de muitas produções, tanto agrícolas como produções de lutas por igualdades sociais. A formação da Pedagogia do Movimento é uma formação cidadã crítica para olhares sociais.

A Pedagogia do Movimento, segundo Caldart (2012), tem dois sentidos: um primeiro é o sentido abreviado como nome da Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e o segundo é a Pedagogia do Movimento como conceito, possuindo os meios formativos do sujeito sem terra, para além da individualidade e como objeto da educação, compreendida como teoria e prática da formação humana. Uma formação para a vida, que ocorre junto com o movimento sem terra.

O primeiro sentido corresponde à compreensão de educação desenvolvida pelo movimento social desde o seu início histórico, dinâmica produzida por ele próprio, a partir do movimento chamado historicidade, que a autora considera componente essencial. O segundo se faz, a partir das bases dadas pelo primeiro: a *“Pedagogia do Movimento afirma os movimentos sociais como um lugar ou um modo de formação de sujeitos sociais coletivos”* (CALDART, 2012, p.548).

A Pedagogia do Movimento é a educação do dia a dia, própria do MST para educar os sujeitos sociais que ao formar-se se identificam como Sem Terra e educam seus descendentes. Significa uma dinâmica de formação, que surge do movimento social de luta pela terra, uma educação original e independente que cresce e se desenvolve, a partir de ações para coletivos, para direitos, para igualdades e equidades. *“Esta é a Pedagogia do Movimento, que o sujeito educador é o próprio movimento”* (CALDART, 2012, p. 548).

Já a Pedagogia da Alternância, segundo a mesma autora, é uma metodologia que organiza o ensino escolar em âmbitos formativos e práticas diferenciadas. Essa pedagogia teve início na França em 1935 a partir das insatisfações de agricultores com os moldes educacionais que não atendia às especificidades da Educação do Campo.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância começou no ano de 1969 no estado do Espírito Santo com três escolas chamadas de Escola Famílias Agrícolas reconhecidas pela sigla EFAs. Essas escolas iniciaram suas práticas com a metodologia em alternância, realizando uma metodologia de ensino, em formas alternadas, entre períodos na comunidade, assentamento ou acampamento, denominado tempo-comunidade, e períodos na escola, denominado tempo-escola.

Os temas abordados a respeito das Pedagogias foram extremamente relevantes para a formação de educadores de uma escola do campo. Essa formação se liga ao reconhecimento dos objetivos dos movimentos sociais em relação, a educação dos povos do Campo e à adequação nas propostas de ensino, em uma Escola do Campo.

## **2.8 Políticas Públicas na Educação do Campo**

No décimo primeiro encontro, foram apresentadas leis e todos os conjuntos de políticas públicas conquistados com as lutas dos movimentos sociais para a Educação do Campo. Também, foi proposta a discussão dos contextos em que essas leis foram criadas e como os movimentos sociais foram insubstituíveis para o processo de criação e luta pela Educação do campo.

Esse encontro foi desenvolvido com o objetivo de apresentar justificativas para que a escola, os educadores, os estudantes e as famílias se apoderassem dessas políticas e reivindicassem pelos seus direitos enquanto escola do Campo. Para melhor compreensão sobre as políticas públicas e demais conquistas dos movimentos sociais, temas de discussão do décimo encontro, teceremos algumas análises sobre eles.

---

<sup>6</sup> A Pedagogia da Alternância, segundo Caldart (2012), pode ser definida como a forma de alternar os espaços em que ocorre a educação, ora em tempo escola, ora em tempo comunidade para que o estudante não se afaste do seu território do campo.

No que tange a políticas públicas na Educação do Campo, as autoras Tafarel e Molina (2012, p. 572) conceituam as leis como “*definidas e asseguradas nos aparatos legais próprios de cada modo de produção*” como as “Leis que perpassam governos dizem respeito à política de Estado” e as “Leis que perduram somente, durante um ou dois mandatos de governo chamadas de políticas de governo”.

As autoras citadas traçaram um percurso histórico da Educação no Brasil desde 1500 até a publicação do livro em 2012. Segundo as autoras, as políticas públicas determinam as condições de vida de uma sociedade, em que são implementadas, de forma que as políticas de educação no Brasil sofrem influências externas, desde o início; podendo ser apresentadas em quatro períodos.

O *período de colonização* quando as condições do país eram escravocratas e a educação é totalmente oriunda de Portugal. O *período da Proclamação da República*, em que houve o rompimento do Brasil com Portugal e ocorreu a promulgação da primeira lei sobre educação para criação de escolas e demais regras.

O *período do Estado Novo* quando ocorrem as reivindicações por uma “*escola nova, laica, pública sob responsabilidade do Estado*” (TAFAREL; MOLINA, p.572). A última etapa é “com o fim do regime militar” *Período da chamada abertura democrática* em que ocorrem grandes intervenções do capital internacional, com intensas privatizações. Nesse período, o Brasil construiu grandes leis como a “Constituição de 1988, dela decorrem as leis sobre educação: LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (TAFAREL; MOLINA, 2012, p.572).

Ainda segundo as autoras, os movimentos sociais agiram em contraponto aos movimentos da burguesia, nas disputas entre a educação pública e privada. Os objetivos da Educação do Campo materializaram-se em políticas importantes: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Residência Agrária, Plano Nacional de Reforma Agrária, Licenciatura em Educação do Campo e outras. Os valores que se apresentam nessas políticas se contrapõem aos interesses do capital e aos modelos de educação de fora, “*a qual não admite uma concepção de educação apartada de um projeto de ser humano e de sociedade que se almeja construir*” (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 576). A seguir detalhamento das principais políticas públicas interligadas à questão de Educação do Campo.

### **2.8.1 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Licenciatura em Educação do Campo (LEC)**

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma ação política que busca garantir a democratização do acesso à educação. O PRONERA é voltado para as populações camponesas, na alfabetização de jovens e adultos (EJA). Esse público, por diversos motivos e, principalmente, pela falta de atendimento educacional público de qualidade e a falta de oportunidades de acessos não ingressou em uma escola em idade certa e não foi alfabetizado. O PRONERA foi criado no ano 1998 e nesses vinte e três anos ele vem assegurando ou pelo menos insistindo na educação de assentados em áreas de reforma agrária, para formação de professores em nível técnico/médio, no nível superior e especialização com a residência agrária:

O PRONERA promoveu, desde sua criação em 1998 até 2015, a realização de 470 cursos nos níveis EJA Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 182.326 educandos. (PICCIN & BETO, 2017, p. 253)

Através dos objetivos do PRONERA em oferecer ao público da EJA uma educação formal em todos os níveis de ensino, foram criadas ações de residência agrária. Esse projeto

permite qualificação *latu senso* a profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas em áreas de reforma agrária. Esse público é atendido pelo II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e o objetivo é assegurar condições de acesso à educação e melhorias através de formações.

No caso do PRONERA, por exemplo, sua conquista se deu no contexto de acirramento da luta pela terra, na transição dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, após o Massacre de Eldorado dos Carajás (abril de 1996), a Marcha Nacional pela Reforma Agrária (abril de 1997) e a realização I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) (julho de 1998) – enfim, após um conjunto de fatores que geraram uma maior sensibilização, mobilização e envolvimento da classe trabalhadora na defesa de seus direitos e na luta pelas suas reivindicações. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 576)

Dessa forma, o PRONERA veio garantir a educação e formação em áreas de reforma agrária e contribuir na luta e consolidação da educação do campo em todos os níveis de ensino. A Licenciatura em Educação do Campo (LEC) teve seus primeiros cursos na Universidade Federal de Minas Gerais; a partir do ano 2008 e 2009 com editais pilotos para todas as universidades que desejavam ofertar tal especialidade. A LEC é resultado de muitas lutas dos movimentos sociais.

Como consequência de demandas apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais, no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. Os resultados produzidos neste grupo de trabalho transformaram-se no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) (MOLINA; SÁ, 2012, P. 466).

Nessa licenciatura, o curso funciona através da Pedagogia da alternância, conforme apresentamos, anteriormente. A metodologia da Pedagogia da alternância se dá a partir de divisões de tempos e espaços distintos de aprendizagens, o estudante do curso estuda meio período na universidade e meio período no seu local de habitação, seja no assentamento, quilombo, comunidade, aldeia, entre outros. O estudante formado no curso de LEC conclui o curso com habilitações para docências, nos anos finais do Ensino Fundamental que compreende do 6º ao 9º ano e o Ensino Médio.

Os estudantes formados por essa Licenciatura atuarão, predominantemente, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na área de Ciências Sociais e Humanidades. Trata-se de futuros docentes de História (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e de Sociologia (Ensino Médio) das escolas do campo (PPP/LEC, 2014, P.17).

Para uma melhor compreensão, é importante ressaltar que essa metodologia adotada no programa se justifica na medida em que o estudante matriculado no curso não se ausenta dos movimentos sociais dos quais faz parte e, ao mesmo tempo, usufrui do espaço universitário para formação, troca de experiências e diálogo com outros movimentos, contribuindo assim para futuras lutas e conquistas de seus respectivos movimentos.

O curso é composto por oito períodos letivos equivalentes aos cursos de graduações com quatro anos de duração e o estudante recebe uma formação baseada nos pressupostos da Educação do Campo e aprende, a partir de um projeto político pedagógico, com a formação por áreas dos conhecimentos. Para exemplo de matriz curricular dos cursos de LEC conquistados por movimentos sociais, utilizaremos o Projeto Político Pedagógico do Curso de

Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a fim de entendermos o funcionamento das áreas do conhecimento, divididas em disciplinas pedagógicas:

**Fundamentos da Educação** (Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Política e Organização da Educação Básica, Psicologia da Educação e Didática Geral) e as **disciplinas específicas** (Currículo e Gestão da Educação do Campo, Formação e Trabalho Docente nas Escolas do Campo, História aplicada à Educação Básica do campo I e II e Sociologia aplicada à Educação Básica do campo). Além das disciplinas, o Programa de Formação de Professores da Educação Básica instituiu a categoria de **Atividades Acadêmicas** (\*\*) que buscam trabalhar com a prática como princípio formativo pedagógico<sup>7</sup>. São elas, Seminário Educação e Sociedade (objetiva introduzir a discussão da Licenciatura para os novos alunos), Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão – NEPE<sup>8</sup>, os Estágios Supervisionados e a construção das Monografias. No caso do Seminário Educação e Sociedade e dos NEPEs, focalizaremos um trabalho pedagógico relacionado à Pedagogia da Alternância e à constituição de um Trabalho Integrado que materializará o princípio interdisciplinar do curso. Para o curso de Licenciatura em Educação do Campo instituiremos, ainda, os Laboratórios que objetivarão articular processos de ensino, pesquisa e extensão relacionados aos eixos de formação. (PPP/LEC, 2014, p. 19-20)

O objetivo da LEC, desde sua conquista, sempre foi a formação do professor para a Escola do Campo. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC), “*o curso destina-se à formação de educadores(as) para atuação nas escolas do campo situadas nestes contextos socioculturais diversificados*” (PPP/LEC, 2014, p.3). Grande parte da estrutura do curso é formar um professor do campo consciente e crítico para o debate sobre a luta e capacitado para agir, na busca por uma Educação do Campo formadora de sujeitos do campo. Essa formação é um desafio para as universidades que ofertam a LEC, pois ainda necessitam de mais estruturas para manter os estudantes de forma qualificada, em termos de atendimento a necessidades como alimentação, moradia, transportes e apoio pedagógicos.

Além do suprimento dessas necessidades básicas, é preciso, também, oferecer suporte para os projetos políticos pedagógicos com as especificidades de atendimento integral à formação em nível superior dos sujeitos que desejam lecionar no campo.

Os egressos do curso, após a formação, também enfrentam desafios com o ingresso inicial para a docência em escolas do campo, visto que são escolas públicas e a entrada, na maioria dessas escolas, se dá a partir de concursos públicos para professor regular, dificultando, ainda, mais sua inserção, pois a grande maioria dos editais publicados em diversas prefeituras não apresentam como requisito obrigatório a formação na LEC e, sim, em outras licenciaturas plenas como, Pedagogia, História, Geografia, Letras, Matemática, Magistério em Modalidade Normal, entre outras. Em suma, o egresso da LEC não tem muitas opções de trabalho efetivo, trabalhando, muitas vezes, com contratos temporários.

Uma das opções de emprego que o egresso também tem é o trabalho pedagógico em movimentos sociais e em escolas privadas, assim como todo graduado em licenciaturas.

---

<sup>7</sup> A Resolução 01/2002/ CNE/CP em seu artigo 12, § 2º diz que “A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.”

<sup>8</sup> Os Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão constituem atividades acadêmicas que têm como objetivo geral a articulação dos conhecimentos das áreas específicas com a abordagem pedagógica enfatizando os processos/práticas de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, tendo como característica a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (Deliberação 138/2008, artigo 5º).

Todavia, a proposta da escola privada se volta, na maioria das vezes, para uma educação urbana bancária visando à preparação do aluno para competição, realidade de escola e educação que vai na contramão aos princípios éticos e políticos do educador do campo.

A medida a ser tomada pelos órgãos públicos, prefeituras e secretarias deve ser, em nosso entender, a abertura de editais que contemplem a categoria e o fomento de mais espaços formativos específicos para os professores habilitados para a Docência em Educação do Campo.

Complementando nossos estudos, trouxemos aqui um panorama de escolas do campo no estado do Rio de Janeiro utilizado no Projeto Político Pedagógico (2014) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, para concorrer ao edital e ofertar a LEC no campus Seropédica. (Tabela 2). Essa tabela contém o número de escolas de cada Município do Rio de Janeiro. A partir da análise dessas quantidades de escolas, justifica-se a necessidade de construirmos uma identidade do sujeito do Campo e da Escola do Campo com educadores formados para as especificidades do Campo.

**Tabela 2-** Escolas do campo no Rio de Janeiro

<b>Nº de Ordem</b>	<b>Município</b>	<b>Escolas do campo / Turmas multisseriadas</b>	<b>Professores</b>
1	Angra dos Reis	14	17
2	Aperibé	4	12
3	Araruama	1	78
4	Areal	2	5
5	Arraial do Cabo	3	10
5	Bom Jardim	2	
7	Bom Jesus do Itabapoana	11	11
8	Cachoeira de Macabu	10	36
9	Campos dos Goytacazes	22	54
10	Cantagalo	6	13
11	Carapebus	2	5
12	Cardoso Moreira	8	16
13	Carmo	1	
14	Casimiro de Abreu	1	1
15	Conceição de Macabu	1	4
16	Duas Barras	4	13
17	Duque de Caxias	10	28
18	Engº Paulo de Frontin	5	14
19	Guapimirim	3	10
20	Iguaba Grande	1	
21	Italva	5	15

22	Itaocara	11	7
23	Itaperuna	20	35
24	Japeri	2	4
25	Laje do Muriaé	7	25
26	Macaé	4	12
27	Magé	15	38
28	Mangaratiba	5	14
29	Marica	1	4
30	Miguel Pereira	5	6
31	Miracema	10	13
32	Natividade	2	10
33	Nava Friburgo	12	40
34	Nova Iguaçu	12	12
35	Paracambi	4	11
36	Paraíba do Sul	4	12
37	Paraty	8	20
38	Pinheral	7	22
39	Pirai	1	9
40	Porciúncula	1	20
41	Quatis	1	3
42	Quissamã	4	15
43	Resende	5	17
44	Rio Bonito	1	31

Fonte: PPPC/LEC (2014, p.10 ,11 ,12)

Ao todo, são 246 escolas/turmas multisseriadas do Campo, em todo o estado do Rio de Janeiro, como consta na tabela construída no ano de 2014. Essa tabela mostra a necessidade professores especializados, tanto no Rio de Janeiro, quanto em demais localidades com escola. Assim, é preciso que os egressos licenciados em LEC ocupem essas vagas como professores.

O PRONERA, a LEC e as demais conquistas dos movimentos sociais são grandes bases para a efetivação dos direitos de sujeitos do campo, mas percebemos que esses direitos e políticas sem implementação, fiscalização e manutenção não garantem a Educação do Campo. Por isso, consideramos a importância de formações como essa que ocorreu em

Campo Alegre e demais formações que ocorrem em contextos do Campo em todo território nacional.

## **2.8.2 Plano Nacional de Reforma Agrária**

O Plano Nacional de Reforma Agrária apresenta metas como a implementação de assentamento de terras para famílias, regularização de terras, para fins de reforma agrária entre outros pontos. Para Stedile (2012, p. 664), a inadequação de políticas públicas contribuiu para o fracasso na implementação de reforma agrária no Brasil.

Os movimentos sociais do campo articulados na Via Campesina, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento da Mulheres Camponesas (MMC Brasil), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das comunidades Quilombolas e o Movimento dos Pescadores e Pescadoras do Brasil, defendem a necessidade de uma Reforma Agrária Popular (STEDILE, 2012, p.664).

Há dois planos de reforma agrária, o primeiro foi criado em 1985 e o segundo em 2003, no governo Lula. Segundo Mello, Sulzbacher (2013), o primeiro plano apresenta a necessidade de reforma agrária como prioridade. Ainda segundo o autor (2013, p.14), o segundo plano “*gera novas esperanças , no entanto*” ele foi realizado sobre a influência de diversas alianças do governo Lula, ainda no processo eleitoral e esse fato contribuiu para a criação de um plano pensado nas oposições da reforma agrária que são os produtores ligados ao agronegócio.

## **2.8.3 A Residência Agrária**

Segundo Michelotti (2012) a residência agrária é uma modalidade de especialização em nível Lato Sensu atendida pelo PRONERA e tem o objetivo de fortalecer as relações da educação do campo, dar assistência técnica e desenvolvimento baseado nos princípios, diretrizes e fundamento do programa. O curso é direcionado a assentados, egressos de graduação e profissionais que atuam em programas de assistência técnica em assentamentos e localidades camponesas.

## **2.8.4 O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)**

O PROCAMPO é um programa de apoio à formação de professores em Nível Superior para a Educação Campo, como posto a seguir:

O PROCAMPO fomentará projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Os projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo (BRASIL, 2009, p.1)

O programa lançou seu plano atual no ano de 2009 com o objetivo de fomentar e estabelecer critérios para a criação de cursos de LEC, em universidades públicas de todo o país, por meio de assistências financeiras. A secretaria responsável por contribuir com a

criação do programa foi a SECADI, primeira secretária extinguida no atual mandato do presidente Jair Bolsonaro.

### **2.8.5 Programa Nacional de Educação do Campo**

O Programa Nacional de Educação do campo (PRONACAMPO) é um programa decretado no ano de 2010 e instituído no ano 2013 voltado para a melhoria da qualidade de ensino dos sujeitos da Educação do Campo. O programa se caracteriza em um conjunto de ações dentre elas estão apoio técnico e financeiro voltados a ampliação e qualidade estrutural da oferta de Educação do Campo. O programa também tem o objetivo de formar professores e produzir materiais didáticos específicos da Educação do Campo.

O PRONACAMPO tem sua estrutura formada em 4 eixos: “*Eixo I: Gestão e práticas pedagógicas. Eixo II: formação inicial e continuada de professores, Eixo III: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Eixo IV: Infraestrutura física e Tecnológica*”. (art. 4)

Para terem acesso ao programa as escolas do Campo precisam fazer adesão ao programa e ter em seus projetos políticos pedagógicos o desenvolvimento de atividades pedagógicas com investigações no campo das ciências na natureza, educação ambiental, esporte, entre outras atividades.

### **2.8.6 Plano Nacional de Educação**

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e objetivos a serem realizados na Educação Nacional em período determinado. A vigência do PNE é de 10 anos, a partir de sua publicação. O atual PNE foi publicado no ano de 2014 com 20 metas a serem cumpridas até o último ano de sua vigência que será em 2024. Dentre as 20 metas e diretrizes do PNE no que tange a Educação do Campo podemos destacar o artigo 8 “*II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;* (art. 8, parágrafo 1º)

## **2.9 Educação, Trabalho, Cooperação e Mística**

O décimo terceiro encontro teve como atividade a apresentação de princípios pedagógicos e filosóficos. Nesse encontro, foram trabalhados princípios que norteiam a Educação do Campo e como eles podem ser incorporados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

É importante ressaltar que, durante nossa pesquisa, na unidade escolar, não tivemos acesso ao PPP do ano de 2012, pois ao solicitar na unidade escolar, recebemos as informações que se perderam os arquivos e há, somente, do ano de 2015 em diante. Ele será nosso objeto de análise no final deste capítulo como parte integrante de identidade da escola. Para maior compreensão desse décimo terceiro encontro formativo, consideramos necessário apresentar dos princípios apresentados no tema, por meio de análise de sua contribuição para a formação continuada e para orientação do trabalho pedagógico que foi desenvolvido a partir dessa formação.

Os princípios apresentados foram: *Trabalho, Educação, Cooperação, Mística e Luta*. Com base em Caldart (2012) conceituamos esses princípios, a partir de leituras e resenhas do “Dicionário da Educação do Campo”.

O Trabalho, no capítulo “Trabalho como princípio educativo” do livro “Dicionário da Educação do Campo”, Gaudêncio Frigoto e Maria Giavatta (2012, p.748), compreendem o sentido de trabalho como princípio de formação e superação da exploração humana, que é uma ação que parte da classe dominante sobre os demais. Essa exploração precisa ser extinguir, mas, somente haverá superação, com a extinção do capitalismo.

O trabalho faz ou precisa fazer parte da formação humana. Consideramos importante compreender o trabalho, não a partir de uma lógica capitalista, em que há exploração e superfaturamento em cima de trabalhos de sujeitos e, sim, a partir da compreensão do trabalho como parte da construção e realização humana. Por meio das diversas forças de trabalho, o ser humano alcança seu sustento, é uma ligação conjunta de pessoas que envolvem a comunidade para o funcionamento e bem-estar de todas as pessoas e não só, para obtenção de lucros.

A realização é resultado do trabalho exercido e não de uma exploração de outros sujeitos. Os autores abordam o trabalho como princípio educativo: “*para não formar pessoas que se comportam como mamíferos de luxo, vale dizer pessoas que acham natural viver do trabalho dos outros, explorando-os*”. (FRIGOTO, GIAVATTA, 2012, p.749).

O conceito de *Educação* foi debatido nesse encontro formativo, a partir da mediação da Professora Marília Campos e o do setor de Educação do MST. Em sua participação no livro (Dicionário da educação do campo) a professora, juntamente, com a professora Lia Maria Teixeira de Oliveira, fizeram uma busca de eventos, elementos e políticas que contribuem para o que chamamos hoje de Educação do Campo e evidenciaram a participação Campesina em todos esses processos.

As autoras afirmam que “*a educação básica necessita de políticas de universalização para se tornar efetivamente um direito de todo, inclusive povos do Campo*” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p.238). Essa afirmativa confirma a necessidade deste trabalho e demais trabalhos que fomentam a luta por uma educação para todos e uma educação de educadores com formações para práticas direcionadas às demandas do Campo. Nesse sentido, as autoras continuam, “*para que os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais*” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p.238). Essa afirmativa resume os principais objetivos desta pesquisa, a formação assegurando as territorialidades dos sujeitos do campo.

As autoras descrevem o crescimento das ocupações pela agricultura familiar, porém os dados sobre educação, ainda, são preocupantes. Na medida em que cresce o número de ocupações, também cresce a necessidade de educação do campo dos sujeitos acampados e, conseqüentemente, a necessidade de formação de educadores do campo. As autoras ainda mencionam o êxodo rural como conseqüências dos descasos de atendimento no campo como: problemas de acesso e permanência, falta de educação infantil, falta de segundo segmento do Ensino Fundamental, falta de oferta do Ensino Médio e Ensino Superior, falta de Educação de Jovens e Adultos e a falta de Educação Especial.

Para entender melhor o Movimento Sem Terra e a educação no assentamento, consideramos importante ressaltar o tema. O MST, no interior de sua organicidade, articula o movimento a educação dos assentados e formação de professores. Essa organização sempre esteve presente na estrutura do movimento como prioridade. (KOLILING, VARGAS, CALDART, 2012, p. 501). Fazendo um levantamento histórico sobre o MST e a educação segundo as autoras, em 1987, no Encontro Nacional de professores assentados realizado, no Espírito Santo, é que foi criado o setor de educação do MST, mesma época em que o movimento se consolidou como organização Nacional. Conforme, já mencionamos, foi nesse período, também, que se deu a ocupação e organização da educação de Campo Alegre.

No ano de 1990 o movimento detectou a necessidade de alfabetização de assentados jovens e adultos, pois a responsabilidade de educação era, apenas, em relação ao Ensino Fundamental com a finalidade de atendimentos das crianças dos assentamentos e

acampamentos. Ainda segundo as autoras, em determinadas experiências ocorriam alfabetização de jovens e adultos, mas não como atividade regular de ensino e, sim, em ocasiões. Após esse período, o movimento voltou sua atenção conquistar mais etapas do ensino como a educação infantil e o ensino superior.

Não menos importante, o Ensino Médio, era oferecidos através da formação de professores do assentamento e em cursos técnicos alternativos. Somente em 2000 que o MST, através de mais lutas por direito ao Ensino Médio, especificamente, áreas de reforma agrária, de forma a unificar a luta por todas as etapas do ensino que, hoje, é garantida, em legislação, como a modalidade Educação do Campo

Ressalta-se que, assim como na cidade, o Campo tem pessoas com deficiências, o Campo tem jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na idade certa. O Campo tem crianças e pessoas que querem dar continuidade ao ensino e ter acesso à universidade. O campo tem atletas, artistas e cientistas. A falta ou precariedade de atendimento educacional, cultural e de saúde no campo tem produzido a saída desses sujeitos do Campo.

A *cooperação* se caracteriza pela forma de trabalho conjunto. O trabalho que conta com a parceria de todos, de maneira simultânea. Esse trabalho cooperativo proporciona maior produção em menor tempo e, no caso da agricultura, um menor espaço de tempo e maior produção agrícola. Segundo o autor Christoffoli (2012), o princípio da cooperação são esforços individuais que se somam e alcançam objetivos de forças produtivas. As formas de cooperação são os mutirões, escalas de dias de serviços e roças comunitárias.

Ainda no meio rural, é tradicional o desenvolvimento de formas mais embrionárias de cooperação, tais como os mutirões, as trocas de dias de serviço, as roças comunitárias. Essas formas de cooperação remontam os tempos de colonização e se perpetuam até os dias atuais. (CHRISTOFFOLI, 2012, p.160).

A confederação CONCRAB<sup>9</sup> simbolizou em 1997 esses princípios, que se baseiam no respeito ao voluntariado, mas é importante levar em consideração que “*a necessidade compreenda à vontade*” (p.161). Assim, os agricultores têm consciência que a cooperação se faz necessário. O tema cooperação para a formação docente do Campo é relevante no sentido de que nos assentamentos as formas de trabalho se baseiam na cooperação. (CHRISTOFFOLI, 2012).

A Mística pode ser caracterizada pela força representada, algumas vezes, por símbolos, rodas, representações demonstradas por cada um dos indivíduos que almeja a terra, a educação do Campo, a reforma agrária. Também é um sentimento ora de alegria, ora de temores em relação às buscas incessantes por direitos. A mística dos movimentos sociais tem um conteúdo próprio e tem singulares representações, de acordo com a simbologia que o contexto necessita. (BOGO, 2012). Segundo Caldart, (2001, P.43) A mística é “*sentimento materializado em símbolos que ajudam pessoas a manter a utopias coletivas*”. Essa utopia mantém as forças para continuar na luta, enfrentando os desafios por reforma agrária, por terra, por educação do campo e tudo que ela necessita.

A Luta, com base em Garcia (2012) está associada à emancipação quando o assunto é a questão agrária. O autor que, desde a colonização, o Brasil enfrenta lutas fossem elas: abolicionistas, republicanas ou partidárias. No contexto Brasil, quando se fala da legitimidade da luta pela terra, Garcia (2012, P. 459) analisa as ocupações, para fins de reforma agrária e a pretensão interligada a essa ação de ocupar. O autor fala que as ocupações, sempre, ocorreram no Brasil, desde a formação colonial, “fossem elas abolicionistas, republicanas ou

---

<sup>9</sup> Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil é responsável por unir as cooperativas de agricultores em áreas de reforma agrária.

separatistas” e essas lutas atravessaram séculos até os dias atuais e os acampamentos já reivindicam reforma agrária, mesmo antes do golpe de 1964.

Existe mais de um exemplo de luta pela terra que é o caso de ocupação de prédios públicos para pressionar a fins de reforma agrária. Consideramos importante destacar que, quando se fala em temas voltados para ocupação de terras, para fins de reforma agrária, é correto afirmar que tal ato não é crime. Existe denominação para uma ação de ocupar a terra para ter como propriedade. “*a terra seja ocupada por pessoas que pretendem por meio dessa ocupação, tê-la para si como se fosse sua*” (GARCIA, 2012, P. 459). O nome dessa prática é crime de esbulho.

## **2.10 Debate do Documentário “Granito de Areia”**

O filme “Granito de Areia” narra o contexto de lutas pacíficas, que a Educação Pública Mexicana enfrentou no período de 2005, em decorrência das tentativas e concretização da globalização, através de órgãos como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Inicialmente, o filme narra a realidade de uma escola rural de formação de professores chamada “Mactumactza”, que sofre as consequências de faltas de investimentos públicos e, aos poucos, perde estruturas para a permanência e formação de estudantes e, com isso, encerra suas atividades.

Durante a narrativa, estudantes, famílias e movimentos sociais reivindicam o não-fechamento da escola, todavia, perdem a luta e muitos são presos, torturados, desaparecem e até são mortos. Em seguida, em forma de documentário, relatam-se as manifestações do magistério mexicano, na luta pela não-privatização da educação pública com apresentação das propostas que a privatização oferece como modelo educacional. A partir desse contexto, as instâncias governamentais mexicanas desmantelam a educação pública disfarçando suas ações como uma possível reforma educacional.

Para nós, esse documentário é importantíssimo na formação de um educador, pois narra as formas e estratégias dos grandes meios de produção, em contribuir para a formação do capital humano, escravizando a mão de obra através do analfabetismo, da ausência, da pouca escolarização e da extrema pobreza. O ataque se inicia com o sucateamento da escola pública: sem aprendizado, sem criticidade e sem questionamentos. Os interesses internacionais ficam claros nas privatizações escolares, além da iniciativa privada lucrar com a educação, eles ainda ganham mão de obra do público que não frequenta a escola por falta de renda e, conseqüentemente, se submetem às explorações trabalhistas pela sobrevivência.

## **2.11 Gestão Democrática, Planejamento e Avaliação**

No encontro formativo proposto, o objetivo da ementa foi discutir a temática gestão democrática na escola do Campo. Antes de iniciarmos esse diálogo, julgamos pertinente abordarmos a definição do que compreende uma “Gestão Democrática”.

A gestão democrática segundo Bierhals & Paula (2011, p.3) é levar em consideração “*a participação nas tomadas de decisões havendo o compartilhamento de poder, o diálogo como instrumentos de organização das esferas que compõem a escola pública*”, possibilitando, a partir dos diálogos com a classe trabalhadora decidir e construir juntos e descentralizar o poder. Consideramos que a gestão democrática, em termos teóricos, obteve grandes conquistas, consideramos o tema estudado relevante.

Para Hoffmann (2008), participar é diferente de decidir e isso engloba diferentes áreas de uma gestão democrática. Através da leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(1996, Art. 14º e 15º)<sup>10</sup>, observamos que os princípios da legislação abrangem a participação de profissionais da educação, da comunidade escolar e local, no que tange a organização e participação de conselhos. Todavia, essa “participação” é questionável, quando a equipe escolar é gerida por grupos autoritários, e/ou pais que não participam, e/ou não contribuem com o andamento dos conselhos, e/ou são impedidos de expressar suas ideias e contribuições.

Em contraponto a esses argumentos, também há grupos de professores que resistem às tomadas de decisões que são feitas de forma democrática, implicando em diversos processos que favoreceriam a escola, como, por exemplo, se recusar a participar de construção de uma horta com a justificativa de não concordar com a ideia, sem trazer qualquer argumento para não realizar a atividade.

A conquista da gestão democrática é uma conquista tanto para escolas do campo como para escolas da cidade. Toda escola em que houver descentralização de poder e participação de todos, nas tomadas de decisões, permitirá “*a elevação da qualidade do processo educativo*” (BIERHALS, PAULA, 2011, p.1).

Para Bierhals (2012), a gestão democrática da escola do Campo se estabelece a partir de lutas do MST, junto a outros movimentos sociais. O marco inicial dessas lutas foi no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, no ano de 1997. Nesse evento surgiu o movimento denominado “Por uma Educação do Campo”, culminando com as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, em 2001. Por meio delas, as especificidades do campo foram garantidas a partir de suas realidades.

O texto da LDB assegura a modalidade Educação do Campo, dentro da organização da Educação Básica. Conforme a lei o princípio básico, em se tratando do processo ensino-aprendizagem da população do campo é considerar a realidade do aluno, de modo a valorizar as formas de cultura local:

Temos fundamentado o reconhecimento da Lei de Diretrizes Bases, nº 9.394/1996, a possibilidade de a educação básica organizar-se de maneira a considerar o processo de aprendizagem a partir da realidade, processo que precisa ser construído com a comunidade escolar, tornando necessário ressignificar a proposta pedagógica com efetiva participação de toda a comunidade escolar enquanto sujeitos (BIERHALS, PAULA, 2011, p.11).

Temos, assim, grandes desafios e o principal deles é vencer um histórico de educação tradicional para envolver toda a comunidade escolar e alcançar a gestão democrática da escola, ou seja, a organização e orientação do trabalho, a partir de tomadas de decisões com a participação de todos na atividade pedagógica.

A participação coletiva é fundamental desde a construção do PPP e suas tomadas de decisões. Bierhals, Paula (2012, p.13) afirma que “*a gestão democrática do ensino público (no campo e na cidade) tem tido como desafio ocupar todos os espaços (sala de aula, projeto político pedagógico, comunidade, etc).*”

A gestão para a formação continuada dos educadores de Campo Alegre foi relevante no sentido de conscientizá-los e estimular a reflexão sobre a necessidade de participação nas

---

<sup>10</sup> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (LDB, 1996, Art. 14º e 15º).

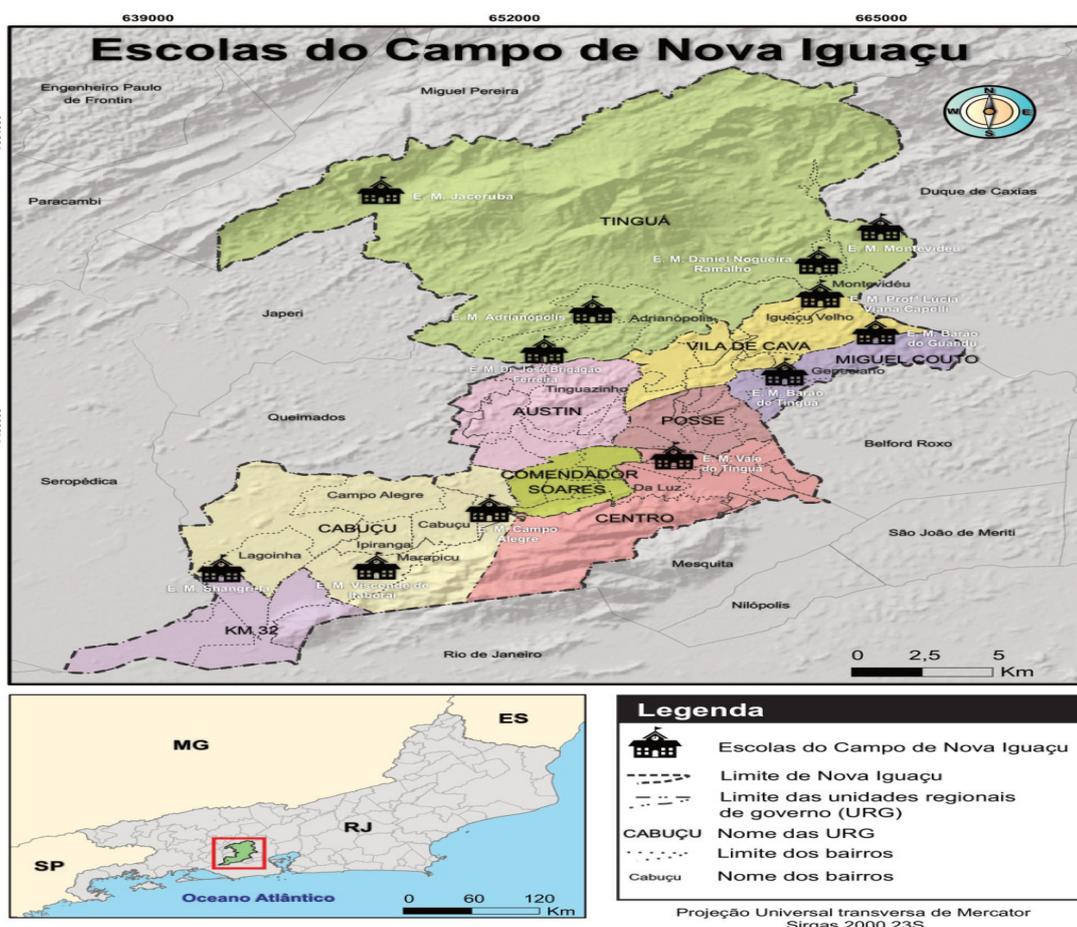
tomadas de decisões, assim como também na construção de um espaço onde as ações sejam pensadas numa perspectiva democrática. A escola do Campo é um lugar de lutas e percebemos que essas lutas também são dos professores pela participação de todos visando uma educação pública de qualidade para o campo.

Assim, a partir das análises e diálogos que foram trazidos a partir dos temas estudados na formação em Campo Alegre, compreendemos a importância dos estudos sobre a realidade e valorização da vida no Campo. Inquestionavelmente, os temas desse projeto elaborado por professores e representantes do MST e CPT, em parceria com a UFRRJ, nesse curso de formação na Escola Municipalizada Campo Alegre, atendeu as especificidades da Educação do Campo, no que tange a formação de professores para o Campo.

A partir das análises realizadas nesse cronograma ,também, foi possível a nossa aprendizagem enquanto pesquisadores de educação. Destacamos , o livro “Dicionário da Educação do Campo” que foi de grande relevância, por meio de seus verbetes que definem diversos conceitos usados neste estudo.

## 2.12 Curso de Extensão - Educação do Campo no Município de Nova Iguaçu

No ano de 2012, foi elaborada uma proposta de formação continuada dos profissionais das doze escolas do Campo do município de Nova Iguaçu, por meio de um Curso de Extensão. Abaixo, apresenta-se a localização das escolas do campo em Nova Iguaçu:



**Figura 7:** Mapa das escolas do Campo no Município de Nova Iguaçu

Fonte: ALMEIDA, 2021

O projeto de formação profissional para docentes do campo foi construído com a justificativa de que a realidade da Educação do Campo no Município de Nova Iguaçu precisa de articulação entre as escolas e qualificação dos profissionais quanto à identidade do Campo, a fim de promoção de práticas pedagógicas contextualizadas, além da elaboração de materiais didáticos adequados às realidades camponesas.

O público-alvo da proposta foram docentes, profissionais das escolas e, ainda, estudantes da Licenciatura em Educação do Campo/UFRRJ. Os proponentes do curso foram a Professora Doutora Marília Campos, Professor Doutor Ramofly Bicalho docente da Universidade cuja área de pesquisa e atuação profissional envolve Educação do Campo, Educação Popular, movimentos sociais e formação docente. Destaca-se, ainda, a presença de Luana Carvalho que, neste período, atuava na coordenação das escolas do Campo do Município de Nova Iguaçu, bem como de Elisângela (MST), Romário Silveira Machado e Elaine Pernambuco que, naquele período, representavam o Fórum das Escolas do Campo.

A justificativa de articular as Escolas do Campo dialoga com os objetivos dessa pesquisa. A Educação do Campo possui muitas especificidades e é urgente um atendimento singular para essas unidades. O curso teve como objetivo o fortalecimento político do Fórum Municipal de Educação do Campo de Nova Iguaçu<sup>11</sup>, que foi composto pelas 12 escolas do campo. Por meio desse evento, ficaram estabelecidos parâmetros para a construção de identidades das escolas do campo, por meio do incentivo à troca de experiências e confecção de materiais didáticos próprio.

O curso foi ministrado em três etapas. A primeira, com duração de trinta e duas horas divididas em seis encontros; a segunda, de vinte e quatro horas dividida em três encontros; a terceira com duração de quatro horas, em um único encontro de encerramento em que foram realizadas considerações finais e certificação. Segundo o cronograma, os temas desenvolvidos no curso de extensão foram:

- Movimentos Sociais e Educação do Campo;
- Atualidades da Educação do Campo;
- Agroecologia e Educação do Campo;
- Questões Agrárias no Estado do Rio de Janeiro.

Na análise realizada no cronograma do curso de formação, oferecido exclusivamente a educadores e funcionários da Escola Municipalizada Campo Alegre, nos aprofundamos no desenvolvimento dos temas abordados. Com exceção, apenas, do tema “atualidades da Educação do Campo” conseguimos dissertar sobre os temas.

Esse curso em especial, tem a maioria dos temas em comum ao curso da Escola Municipalizada Campo Alegre. Portanto, a partir deste subtítulo teremos como objetivo analisar as referências bibliográficas do curso de extensão.

O curso de extensão, como já exposto, tem como objetivos o fortalecimento da Educação do Campo em suas especificidades, visto que a força é conquistada, a partir de lutas presentes no cotidiano dos povos do campo e em suas escolas. Muitos desafios são encontrados nas rotinas de um professor de Campo Alegre e demais escolas do campo do Município de Nova Iguaçu. Nesse sentido, Carlos Rodrigues Brandão e Raine Assumpção (2009) no livro “*Cultura Rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*” abordam as dificuldades enfrentadas pela educação popular.

Segundo Brandão (2009), é necessário desmontar o que o senso comum pensa em relação à sociedade e, logo em seguida, é necessário denunciar o discurso de poder sobre as

---

<sup>11</sup> O Fórum Municipal de Educação do Campo de Nova Iguaçu foi criado para articular os processos entre as escolas do Campo.

desigualdades em que se aceita que aquilo que está posto, socialmente, é normal, necessário e inevitável. Para o autor, o papel e sentido da educação popular é de “*resistência e oposição ao status quo*” (BRANDÃO, 2009, p.9).

A educação segundo o pesquisador enfrenta dificuldades em construir unidade e superar a fragmentação, que atinge a Educação do Campo e demais modalidades da Educação no Brasil. Tais dificuldades são as opressões políticas, econômicas e culturais que fazem com que a educação popular passe por verdadeiros desafios para conseguir uma educação universal que atenda a todos, com erradicação do analfabetismo, transformação social, libertação econômica, política cultural do povo.

#### *Tema estudado na formação: Educação Básica e os Movimentos Sociais*

Outro tema que foi estudado nessa formação foi a Educação Básica e os Movimentos Sociais. No entendimento de Arroyo (1999) a educação do campo como modalidade de educação básica tem sido vista com uma visão simplista, por parte da sociedade do asfalto, como não sendo necessário, afinal, o camponês vai plantar, capinar, ficar ao sol, em grande parte dos seus dias, assim, não necessita de dinheiro nem educação qualificada para viver, ele não usará o “conhecimento” como instrumento do seu trabalho.

Percebi que estas experiências educativas não têm uma concepção simplista da educação, a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler. (ARROYO, 1999, p.11)

Essa visão negativa do campo pode ser desconstruída, através da vivência e formação de professores e da garantia de direito de educação básica de qualidade para todos. O camponês tem muitos saberes. A escola do campo constrói esse diálogo dos saberes populares com os saberes do campo e, assim, a partir de uma mediação, o aprendiz se forma. Segundo Arroyo (1999), o foco deve ser a formação, pois, através dela o campo sobreviverá. Quando se fala em formação, remete-se à formação do camponês, do professor, da escola do campo. O autor afirma que a educação básica tem que dar conta da formação básica como direito do homem do campo, da criança, da mulher e do idoso.

A ideia que existe socialmente é a visão do campo como um lugar apenas de plantação, de produção de alimentos, de agricultura. O campo representa a vida de sujeitos, cidadãos de direito e esses direitos precisam ser garantidos. Esse é o papel da escola, “*acompanhar a dinâmica do campo*” (ARROYO, 2000, p.12). O campo produz gente. A visão que se tem do campo e da sua cultura é aquela visão representada em festas culturais ditas festas juninas, em que o homem é o caipira com roupas remendadas, sotaque marcante e a mulher com penteado “*Maria Chiquinha*” com sotaque também marcante e a vida se resume em encontrar uma companheira para casar e ter muitos filhos.

Quando a escola urbana representa o campo em seu conteúdo ela utiliza imagens do personagem Chico Bento para representar o fazendeiro que tem bens e vive da matéria prima. Já a escola do campo, tem o mesmo conteúdo e a orientação é que haja uma “adequação” aos conteúdos para a realidade do campo. Arroyo (1999) questiona essa prática e nos também. Até quando o campo irá adaptar-se a cidade, até quando o sujeito do campo será representado por um personagem que faz rir, até quando a mulher e a criança do campo serão compreendidas como auxiliares para realizações de sonhos de uma estrutura tradicional social familiar.

Durante as experiências com crianças e professores do movimento Sem Terrinha realizada em 2013. Percebi a múltiplas qualificações que o campo tem. As crianças se unem ao movimento para expressar seus sentimentos, suas aprendizagens em relação à terra e a causa de estarem ali. As crianças brincam com liberdade e participam dos estudos com seus pais. Há no campo uma qualidade de crescimento, há no assentamento mais que conhecimentos que consideramos escolares, a liberdade para aprender, ensinar e fazer.

Como afirma Arroyo (1999), os saberes fora da sala precisam estar em sintonia, e é isso que a escola é insuficiente, quando o professor não tem os saberes do campo, como ele irá comparar? Como relacionar, como usar esse saber? Essa falta de reconhecimento do campo por parte da Educação Básica e na formação dos professores impedem o processo de ensino aprendizagem de uma Educação básica do campo.

O autor aponta duas realidades, em termos de educação do campo : a educação do campo na perspectiva de direito e a educação do campo na perspectiva de mercado. Segundo Arroyo (1999) a perspectiva de mercado considera a educação do trabalhador só para funções simples como ler o letreiro do ônibus. Assim a Educação do Campo para o mercado não é necessária, visto que o sujeito irá trabalhar na roça. Já o movimento social , reivindica a educação de direito, pois entende a educação básica como direito de todos os cidadãos (ARROYO, 200, p.12). Concordamos com o autor, quando fala da importância de universalizar a consciência da educação básica como direito do campo. Com essa universalização, a escola, os professores e a sociedade se conscientizarão do direito que é a educação básica , na modalidade educação do campo.

### 3 CAPÍTULO 3

#### OS PROFESSORES DO CAMPO, TEXTOS E CONTEXTOS

Neste capítulo, investiga-se o histórico de luta pela terra, em Campo Alegre. A análise se baseia em documentos bibliográficos e, também, em relatos orais, que se constituem em fontes históricas para entendimento do processo de construção da escola local. Essa análise proporciona respostas em relação à identidade da escola, pois, ao analisar documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) constam pontos como metodologia, objetivos, estruturas, princípios, estratégias, projetos, diagnóstico escolar e eixo do trabalho pedagógico. Já os testemunhos de locais proporcionam uma retomada do tempo e resgate de memórias de pessoas que viveram e vivenciaram à época. Assim, apresenta-se a metodologia usada no estudo,

#### 3.1 Caminhos Formativos do Docente e a Formação Continuada

Esta seção faz uma análise sobre a formação do educador do campo, com base nos resultados encontrados, a partir de questionários realizados com os docentes da Escola Municipalizada Campo Alegre que lecionam e lecionaram na unidade escolar.

Um dos objetivos desse trabalho é fazer uma análise sobre quais foram as formações continuadas na escola e avaliar os desafios da escola com o compromisso por uma educação do campo igualitária. Nesse sentido, buscamos alcançar esse objetivo com os dados encontrados nessa pesquisa.

Segundo Arroyo (2012, p. 359), precisamos superar o protótipo único e genérico de formação docente, que não pode ser pensada como única. Tal uniformidade, em geral, se dá pela disponibilização de materiais pelas secretarias de educação, para os docentes que lecionam nas diversas modalidades de ensino (Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Arroyo (2012) explica que tal material, por não ser específico a essas modalidades e seus objetivos, acaba sofrendo “adaptações” que não satisfazem à demanda pedagógica. Assim, Arroyo (2012) reafirma a necessidade de formação específica às modalidades:

Na história do ruralismo pedagógico nos anos de 1940, houve tentativas de formar professores para a especificidade das escolas rurais: porém, venceu a proposta generalista de que todo professor deverá estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências do ensino fundamental, independentemente da diversidade de coletivos humanos (ARROYO, 2012, p. 359).

Para que não ocorram as adaptações e essa formação generalista, faz-se necessário implementação de cursos de formação para lecionar no campo ou na modalidade que o docente for lecionar, pois a condição docente é diversa, múltipla e específica. Existem muitas modalidades, situações e realidades de ensino.

A formação para o ingresso e permanência na escola do campo é uma necessidade que, insistentemente, defendemos nesse trabalho e durante a construção do projeto desta pesquisa.

O nosso interesse se voltou pra a pesquisa com os educadores que lecionam na EMCA e seu processo de formação. Desde a construção do pré-projeto, a intenção foi identificar e analisar as formações continuadas da escola, em buscas de respostas às hipóteses levantadas.

Identificamos já de início, que grande parte dos moradores desconhece a história do lugar. Essa constatação começou por mim mesma. Desde criança estudei no Centro Integrado de Ensino Público (CIEP) atualmente, denominado: “CIEP Brizolão Municipalizado 360 Professora Iara Simão Vieira” localizado em Marapicu. Como estudante, nunca ouvi histórias a respeito de Marapicu, só me deparei com a informação a respeito do lugar ser uma Regional de um assentamento quando cheguei à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no ano de 2012, a partir dos estudos desenvolvidos pelo grupo PET- Educação do Campo e Movimentos Sociais, sob a tutoria do professor Ramofly Bicalho.

A falta de identificação de egressos das escolas locais e a falta de identificação dos professores em serem educadores do campo é problema causado pelo esquecimento e abandono tanto da escola, como do assentamento e suas regionais. E essa pesquisa compreende esses resultados baseados em deficiências que ocorreram, no percurso desses 20 anos de existência da escola.

Essa falta de identificação também ocorre devido a falhas nos sistemas que organizam o currículo das escolas de forma singular, deixando de lado as especificidades de cada modalidade de ensino e das realidades locais.

A intenção desse trabalho não é justificar a realidade dos dias atuais da escola e dos anos que passaram, por meio da falta de formação dos professores, visto que em relação a formação continuada, falta a participação do Estado, então concordamos com Arroyo (2015) que afirma que a escola está na fronteira dos direitos e os professores não são culpados pela realidade e como não responsáveis em consertar os problemas sociais. Cabe aos órgãos gerenciadores da educação, proporcionar processos formativos para melhoria da qualidade da educação.

A escola foi feita para garantir direitos, porém ela infelizmente, é peneiradora, é excludente dos direitos. Então a questão a nos colocar é: que escola estamos construindo? Que garantia de direitos a nossa escola dá para a infância, para a adolescência, para a juventude e os adultos do campo? (ARROYO, 2015, p. 19)

O professor muitas vezes sofre pressões que não deve sofrer. Não cabe ao professor a única responsabilidade de formação, não cabe à escola a única responsabilidade de formação, não cabe à sociedade a única responsabilidade de formação.

Há uma variação de responsáveis pela formação docente e o profissional docente precisa se firmar, nesse fato, para não se incumbir de demandas que não estão em suas capacidades e atribuições. Nesse sentido, os nossos objetivos se preocupam com as demandas que são do profissional docente e as atribuições que não são. A formação continuada é atribuição de ambos, tanto do Estado quanto do professor. O Estado tem o dever de ofertar cursos de formação e dar condições para que o professor acesse, enquanto o professor tem a obrigação de participação e formar-se para formar.

Portanto, para que sejam superados todos os problemas que envolvem falta de oferta e condições de formação continuada por parte do Estado, existe a necessidade de superar a crise na formação continuada. Essa crise existe, porque o Estado entende que o professor é aquele que recebe orientações e tarefas para cumprir em salas de aulas, porém, existem escolas e escolas.

É preciso haver autonomia do trabalho pedagógico precisa tanto em escolas do campo quanto em escolas da cidade. Essa autonomia não acontece quando uma secretaria de educação envia um projeto pedagógico anual idêntico para ambas as escolas. A autonomia não acontece quando uma secretária publica um edital para concurso do magistério idêntico para professores do campo e da cidade. A autonomia não acontece, quando a formação e as orientações não contemplam as especificidades dos povos do campo.

A visão técnica da profissão docente, ainda, persistente e precisa ser vencida. O profissional docente de Campo Alegre medeia o ensino por meio de práticas pedagógicas com sujeitos do campo que vivem da e para a terra, com sua mística, sua filosofia de vida e sua luta. Não são educandos “clientes” de uma educação mercadológica que busca repetições, grandes quantidades de memorizações, cargas horárias extensas, em que ficam sentados na cadeira repetindo sem pensar, folheando páginas aceleradas de conteúdos descontextualizados. Além disso, nenhum ensino deveria ser assim, com finalidades de competição.

Essa competição é coordenada por gestores que constroem escolas com o objetivo de números, matrículas, aprovações em grandes concursos. Esses gestores orientam o trabalho pedagógico de professores a partir de uma metodologia pronta e sem autonomia em sala de aula. As turmas similares aprendem exatamente o mesmo conteúdo independente dos interesses e singularidades dos discentes.

É exatamente, assim, que ocorre, em grandes partes de escolas. A autonomia do trabalho docente é totalmente inexistente e no lugar entra uma prática pedagógica mecânica, não pensante e sim reprodutora e apoiada em “especialistas” que trazem novos “métodos” a cada ano.

Essa realidade esteve e está presente na realidade da escola Municipalizada Campo Alegre (EMCA), desde a intervenção do Estado na escola, como narrado na “história de luta pela terra”, no primeiro capítulo, dessa pesquisa. Por isso, reafirma-se a necessidade de conhecer a história da educação no assentamento Campo Alegre e a história da educação no Brasil, a fim de não repetirmos erros e criarmos “métodos” já fracassados anteriormente,

Nesse sentido, justificamos a necessidade de reconhecimento das memórias que a educação de Campo Alegre construiu para que, quem sabe não repetirmos os velhos erros. O reconhecimento dessa memória, também, conta com a participação de docente antigos e atuais da escola que vivenciaram experiências e podem ser locutores dessas histórias.

### **3.2 A Escola Municipalizada Campo Alegre e seu Planejamento Político Pedagógico**

O PPP orienta as concepções de educação e caminhos que a escola irá trilhar e tem a função de organizar o trabalho pedagógico. Na escola municipalizada Campo Alegre o PPP segue as finalidades e objetivos a partir de uma gestão participativa, isto é, a partir da participação da equipe escolar, comunidade que a escola está inserida o Assentamento, estudantes e famílias.

No levantamento bibliográfico do PPP, identifica-se a Escola Municipalizada Campo Alegre, como pertencente ao município de Nova Iguaçu, assentamento Campo Alegre, Rio de Janeiro. A escola foi inaugurada através do decreto estadual nº9729 de 06/03/1986 e municipalizada 30 de julho de 1993, sob número de processo 03/01081/93, ficando revogado em 16 de janeiro de 1995.

A escola atende na modalidade de ensino fundamental do 1º ao 5º ano, no horário de 07:00 as 11:00. Para alunos com adesão ao horário integral o horário se estende de 07:00 as 15:00. Neste levantamento bibliográfico realizado no PPP escolar foi mencionada, a etapa educação infantil, todavia no documento não há horário de funcionamento desta etapa de ensino.

Inicialmente, as análises serão nas finalidades do PPP da escola comparadas às propostas dos documentos oficiais da Educação do Campo para as essas finalidades. O PPP da escola menciona a forma de gestão participativa:

Gestão participativa centrada no desenvolvimento do aluno buscando uma formação integral para o pleno exercício da cidadania; Alfabetização e letramento, autoestima

e a vida no Campo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPALIZADA CAMPO ALEGRE, 2021, p.5).

A gestão participativa é o modelo de gestão que se caracteriza em envolver toda escola, nas tomadas de decisões. Arelaro (2012, p. 385) comenta o seguinte, dialogando com Paulo Freire:

Para o professor Paulo Freire adepto da democracia participativa, “a organização democrática necessita ser falada, vivida e afirmada na ação, tal como a democracia em geral” (1996, p.102). Diz ele: a educação pela cidadania democrática não é algo que possa se restringir a escola e aos atores escolares. [...] trata-se de uma invenção social que exige um saber político gestando-se na prática de por ela lutar, a que se junta a prática de sobre ela refletir

Todavia, para Arelaro (2012), o conceito de Gestão escolar é polêmico, pois, seu histórico surgiu, em um período conhecido como tecnicista, em que se pensava na educação como forma de produção do capital humano, em que a lógica da administração era a eficácia e a produtividade. Essa lógica enxerga a escola como um meio de formação de pessoas para a produção e consumo fazendo a manutenção do capitalismo.

Na atualidade, o modelo administrativo denominado de “gestão escolar” fica a critério do município, que é o órgão previsto em legislação pela incumbência de administrar a educação infantil e o ensino fundamental, que em sua maior parte se localiza na área urbana, logo a tomadas de decisões é pensada para seu maior público, a escola urbana. Para Arelaro (2012, p. 386) a construção do PPP não pode ser dada como finita, já que fatores históricos se transformam a todos os momentos, como se depreende pelo texto que segue:

[...] é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar a parte de uma educação da cidadania e para a ela. (ARELARO, 2012, p. 386)

A finalidade da escola de formar para o “pleno exercício da cidadania”, também se torna questionável comparada às realidades e histórico do conceito de cidadania, que por vezes, se baseia nos princípios dominantes. Segundo Ribeiro (2012, p.301):

Tanto na sua compreensão histórico-filosófica, oriunda da Grécia e reformulada na Europa no processo de constituição do Estado moderno, quanto na realidade da maioria das populações nos diferentes países, a cidadania assume a forma de discurso da civilização, da gramática, da língua, da escrita e da cultura dominante (RIBEIRO, 2012, p.301).

Dessa forma, ao colocar como finalidade de formar para exercício da cidadania, corre-se o risco de afirmar que a escola se enquadra no discurso que vai à contramão das lutas dos movimentos sociais do Campo, já que se espera uma formação especializada às necessidades do campo:

[...] Assim, os conteúdos que definem a história e a materialidade da cidadania são incompatíveis com a maioria da população, em particular com os sujeitos político-coletivos que constituem o movimento camponês (RIBEIRO, 2012, p.301).

Acrescentamos também a importância dos conhecimentos históricos sobre os termos utilizados como meios para identificar o projeto político pedagógico da escola do campo. A educação camponesa precisa ser definida, a partir das lutas características dos movimentos sociais camponeses. A luta do Campo é pela vida da terra e na terra, essa luta não se baseia na vida na cidade. Entender esses fundamentos é indispensável para a construção de um projeto

escolar. Analisamos também os objetivos da escola para verificar o que a escola pretende alcançar, enquanto escola do Campo dentro de um assentamento.

Uma escola de qualidade democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando visando prepará-lo para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres;/ Oferecer a comunidade escolar um ensino de qualidade que contribua para desenvolvimento da autoestima, senso crítico e da criatividade./ Proporcionar aos estudantes instrumentos para a alfabetização e letramento por meio de estimulação frequente;/ Resgatar a identidade da escola do campo e estimular o trabalho rural (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPALIZADA CAMPO ALEGRE, 2021, p.).

A partir desse trecho retirado do Projeto político pedagógico da escola municipalizada Campo Alegre, podemos dialogar com Sá e Molina (2012) que abordam em seu trabalho que o objetivo da escola do campo é a superação do sistema do capital. A escola mencionada pelas autoras quer superar o sistema tradicional de ensino que a cidade apoia, o sistema de educação bancária baseado na competição e avaliação somatória que avalia o educando através do número e conceitos: Muito Bom (MB) , BOM (B) ( R) Regular ou (I) Insuficiente, ou seja , o sistema que avalia através da métrica que quantifica o desempenho do educando. Para superar essa abordagem, a escola do Campo precisa construir seu projeto político com a mesma autonomia dos movimentos sociais do campo, quando se organizam em prol da terra.

Passemos a analisar o projeto organizado para atender as especificidades de Escola do Campo. Perceba-se que a identificação precisa estar expressa nas finalidades e objetivos da escola e em sua metodologia de trabalho. Observemos texto retirado do PPP da Escola Campo Alegre:

Proposta de Educação do Campo que visa o desenvolvimento baseado no equilíbrio sócio ambiental não só do educando quanto da comunidade. A metodologia de trabalho da escola requer um trabalho em equipe transdisciplinar, com tema gerador para todos os setores para levar os educandos a conhecer os diversos códigos de linguagem e como ele se processa no mundo, principalmente , através da sua vivência por morar num assentamento e por meio do que essa cultura gerou (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPALIZADA CAMPO ALEGRE, 2021, p.)

A metodologia de trabalho transdisciplinar articula conhecimentos de disciplinas favorecendo os diálogos. É uma abordagem pedagógica que favorece a compreensão de um conteúdo, a partir de um tema gerador. Tal tema é utilizado para dialogar com elementos que passam através e a partir dos conteúdos disciplinares. Isto é, vamos supor que o tema gerador seja “Alimentos limpos”, o planejamento será uma busca de conhecimentos que favoreçam a prática de uma agricultura orgânica, sem agrotóxicos, envolvendo várias disciplinas.

De forma teórica, o método transdisciplinar como forma de trabalho pedagógico é fundamental, porém, há muitas dificuldades que esse método se articule a prática diária da escola e se estenda às vivências no assentamento. Há docentes que compreendem o método transdisciplinar, mas encontram dificuldades em articular temas geradores à sua especialidade de ensino. Nesse sentido, partimos para analisar o que o projeto político pedagógico da escola, em termos de ações pedagógicas.

A escola deve ser crítica reflexiva e possibilitar a toda comunidade um projeto político pedagógico consolidado pela colaboração mútua e o exercício da construção coletiva desencadeando experiências inovadoras que estão acontecendo na escola, formando e preparando nossos alunos para a sociedade em que vivemos. (...) Roda de leitura, Esporte na escola, Semana do brincar (Educação Infantil). Africanidade, Projeto base enviado pela SEMED, Projetos de alfabetização, Projetos

desenvolvidos no horário integral, A horta na escola, Passeios culturais, Atividades culturais, Desfile cívico (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPALIZADA CAMPO ALEGRE, 2021, p.)

A escola propõe em seu texto uma educação crítica reflexiva e maneira democrática, com intervenções tanto dos professores como de alunos. Essa escola crítica reflexiva precisa superar os modelos tradicionais para que todos ensinem e aprendam. Destacamos que para atingir tal pressuposto, é importante à reflexão, a flexibilização, o envolvimento da comunidade na construção da proposta de ensino. Para que essa escola seja crítica e reflexiva, é preciso superar o “Projeto base da SEMED” que prepara projetos gerais que privilegiam a escola urbana. A escola do Campo precisa construir o seu projeto, a partir das diretrizes operacionais para a educação do campo, foi para isso que os movimentos sociais do campo lutaram, para assegurar a educação do Campo de direito.

### 3.3 As Docentes da Escola Municipalizada Campo Alegre

Esta seção apresenta análise dos questionários e entrevistas aplicadas na pesquisa de campo. O material sondou a existência de formações para os docentes que atuam na realidade do local em análise, bem como se deram essas capacitações e se atenderam a perspectiva emancipatória da Educação do Campo.

Através dos questionários e das entrevistas com Sonia e Romário pudemos identificar a importância do diálogo constante com os Movimentos Sociais para atendimento às demandas da Educação do Campo.

O questionário semiestruturado realizado com os educadores da Escola Municipalizada Campo Alegre contém 05 (cinco) perguntas que foram aplicadas a 08 (oito) educadores de diferentes épocas, que, gentilmente, aceitaram contribuir com a presente pesquisa.

Destaca-se que foram enviados questionários a 20 educadores que com base nos dados encontrados lecionam ou lecionaram na unidade escolar e recebemos o retorno dos 08 professores, aos quais agradecemos a participação.

A identidade dos participantes foi preservada, de modo que são nomeados no estudo como de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

Os professores tem o seguinte perfil de formação e tempo de magistério, conforme a tabela:

**Tabela 3 - Perfil Acadêmico dos entrevistados**

Entrevistado	Formação Acadêmica
<b>P 1</b>	07 anos de magistério, Mestre em Educação, licenciada em História com curso normal/formação de professores
<b>P2</b>	14 anos de magistério, Curso normal/formação de professores e Licenciatura em Pedagogia
<b>P 3</b>	10 anos de magistério, Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação),
<b>P 4</b>	7 anos de magistério, Licenciatura em Pedagogia
<b>P 5</b>	09 anos de magistério, Licenciatura em Pedagogia
<b>P 6</b>	08 anos de magistério, Licenciatura em Pedagogia
<b>P 7</b>	06 de magistério, Licenciatura em Pedagogia e Letras com Curso normal/formação de professores
<b>P 8</b>	31 de docência e formada em Licenciatura em Pedagogia.

Percebemos que todos os docentes possuem nível superior e com tempo significativo de experiência no magistério. A partir desse perfil também consideramos importante mencionar que no grupo de educadores entrevistados, 03 s não lecionam mais na escola. Todavia, esse grupo vivenciou diferentes contextos escolares, gestões e cenários políticos, o que consideramos ser importante para nossa análise. Assim, há diversidades, nos dados encontrados, fato que consideramos positivo e significativo para a originalidade desta pesquisa.

Por meio das entrevistas, pretendemos analisar nesse estudo, os seguintes problemas:

- (1) Você teve acesso à formação específica para atuar como educadora do campo antes ou durante seu ingresso nesta escola do campo?
- (2) Quais os conflitos ideológicos, sociais e políticos que você como educadora já travou no atual panorama político- educacional no Brasil, concernente à Educação do Campo e aos Movimentos Sociais ?
- (3) Na escola, há algum diálogo com os Movimentos Sociais do Campo?
- (4) Quais são os meios que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Nova Iguaçu utilizou para qualificar os profissionais da escola?
- (5) Quais os desafios da escola com o compromisso por uma Educação do Campo igualitária e emancipatória?

As respostas são analisadas, por meio de análise de conteúdo, em que se busca verificar os conceitos de educação do Campo e se receberam formação. Também usados referências de autores para dissertar sobre os resultados, obtido via entrevistas.

Com o propósito de avaliar os desafios da escola com o compromisso por uma Educação do Campo igualitária e emancipatória, frente aos conflitos ideológicos, sociais e políticos que a escola trava no atual panorama político, bem como do enfrentamento dessa escola face a indeterminação da Educação do Campo como modalidade de ensino, utilizaremos os dados investigados e encontrados nesses questionários.

## **QUESTÃO 1**

A questão 1 trata da formação continuada e especialização para atuar em uma escola do campo. A formação faz parte do processo de qualificação de todo profissional e deve ser contínuo , porque na medida em que o profissional aprende mais se qualifica para ensinar e quanto mais ensina , mais aprende (FREIRE ,2004).

*Pergunta: Você teve acesso à formação específica para atuar como educadora do campo antes ou durante seu ingresso nesta escola do campo?*

As formações na EMCA não alcançaram todos os educadores que responderam aos questionários. Primeiro, por uma questão de diversidade de períodos, em que cada um lecionou e, também, porque a rotatividade de docentes envolve a realidade da escola, desde sua fundação. Também se destaca a escassez de propostas oriundas da Secretaria Municipal de Educação do Município de Nova Iguaçu.

Tive acesso à formação específica para atuar como educadora do campo durante minha permanência na Escola Municipalizada Campo Alegre. Participei, durante os anos de 2017 e 2018, dos encontros promovidos pelo Curso de Formação Continuada para Educadores da Educação do Campo de Nova Iguaçu, ministrados pela professora Marília Campos, da UFRRJ, realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, SEMED. Neste espaço formativo, conheci educadores que atuam em movimentos sociais na Baixada Fluminense e professores que lecionam em escolas do campo na Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Participei também do Programa Escola da Terra (dezembro/2018 a junho/2019). (Professora 1, leciona na escola nos dias atuais)

Algumas professoras que não receberam formação antes e durante sua permanência na escola desenvolveram suas práticas com o que Tardif (2014, p.58), chama de saberes docentes. Os “*saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provem, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido a situações de trabalho que lhes são próprias*”. Tais saberes se ligam à prática, mas se questiona até onde essa base empírica é suficiente para atender às demandas de uma verdadeira educação do campo. A professora 4 não recebeu formação específica para o Campo e buscou por conta própria.

Estou trabalhando na escola de campo por um ano. Até hoje não foi me fornecido nenhuma formação específica para área. Por conta própria estou matriculada em um curso da Escola da Terra esperando o início. (Professora 4, leciona na escola)

Essa é uma realidade que muitos docentes enfrentam. A necessidade de buscar o conhecimento para dar conta de uma demanda. Essa busca por conhecimento sobre a especificidade da educação do Campo é divulgada em trabalhos como esse e em muitos outros. Também há licenciaturas como a LEC, já mencionada, anteriormente. Alguns docentes alegaram falta de cursos e falta de tempo para essa busca de formação por conta própria

A professora 4 relata que está em formação durante a prática docente na EMCA. Segundo Tardif (2014, p.249), esses “*conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos, necessitam, por conseguinte de uma formação contínua e continuada*”. Assim a formação em exercício é também fundamental, por ser caracterizada em uma formação contínua, porém não deve ser única.

Nos dois casos de formação antes ou durante a prática pedagógica é insubstituível que se tenha uma formação específica para lecionar em uma escola do Campo. Por um lado, à falta de formação antes da prática afeta o trabalho. A falta de formação antes e durante o trabalho exclui a educação com as especificidades do Campo, assim, acreditamos que ambas são insubstituíveis.

Quando trazemos a discussão de formação com as especificidades do Campo, entendemos formação como toda e qualquer ação de estudos voltada às linhas de pensamentos científicos e sociais construídos por movimentos sociais do Campo. Assim, a formação não se restringe, somente a cursos de formação ou licenciaturas, reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), mas também, as rodas de leituras, palestras, estudos dirigidos e todas as atividades com reflexões e ações sobre os propósitos da educação do campo.

A partir das contribuições trazidas por Santos (2016) e Arroyo (2012), compreendemos que as lutas dos movimentos sociais do Campo foram e são para um projeto de formação de professores que dá prioridade a programas de formação com referência na pedagogia da terra. Nos relatos das professoras percebemos que existem movimentos de Universidades, Movimentos Sociais e até da SEMED de Nova Iguaçu para oferecer cursos de formação.

Em relação a isso, Arroyo (2012, p.359) questiona “*como está sendo construída essa concepção de formação?*” Compreendemos também a partir desses relatos que essa concepção está em processo de crescimentos como comprovado por trabalhos desenvolvidos na escola, apesar pouca estrutura disponível para implementação de uma pedagogia do campo.

As professoras, P4 e P6, não receberam formação específica para lecionar na modalidade. A falta de formação ou a formação genérica como nos diz Arroyo (2012, 359), “*privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção e privilegia transportar para as escolas do Campo professores da cidade sem vínculos com a*

*cultura e os saberes dos povos do Campo* “ Essa proposta de privilegiar a visão urbana, ocorre desde o período que o Estado demitiu as professoras que faziam parte da cultura do assentamento e contratou professores da cidade que vinham de outras realidades distintas do Campo.

A escola ofereceu formação em diferentes períodos e esses períodos não alcançaram todos os educadores. Todos os educadores que lecionam ou lecionaram na escola tem habilitações para docência em diferentes níveis de ensino. Todavia, retornamos Arroyo (2012) quando afirma que é necessário superar o protótipo único de docente-educador. Segundo Santos (2016), um período formativo que marcou a EMCA foi em 2011, sobre a gestão do professor Romário Machado que, unido a UFRRJ, CPT e MST, desenvolveu formações com temas atendendo às especificidades do Campo.

Um elemento que marcou a movimentação interna recente da Escola Municipalizada Campo Alegre foi o processo de formação continuada de professores e a proposta de construção de um material didático, especificamente, voltado para a realidade local. A iniciativa da UFRRJ, CPT e MST em realizar uma formação para os profissionais da educação, lotados nessa escola, marcou a gestão do Professor Romário Machado, no ano de 2011. Gestão essa preocupada no estreitamento das relações com os movimentos sociais mencionados acima e a associação de produtores rurais das sete regionais de Campo Alegre (BICALHO, 2016 p.17).

Entendemos a relevância das lutas que a gestão do professor Romário Machado enfrentou para desenvolver um trabalho tão significativo de formação na EMCA, no ano de 2011. Essa formação foi a semente de frutos que a escola colhe até os dias atuais com o trabalho que é desenvolvido pela professora Vanessa que utiliza do livro confeccionado nessa formação de 2011 em suas aulas atualmente.

Assim, buscamos ouvir relatos em formas de entrevista aberta Minayo (2009), sobre as experiências e vivências que Romário Machado gestor na época da construção do livro no curso de formação continuada para educadores do campo oferecido na escola no ano de 2011.

*Durante sua gestão, quais foram os desafios que a escola teve?*

Não posso falar a respeito dos atuais desafios específicos da Escola Municipalizada de Campo Alegre porque estou afastado de lá. Contudo, pelos retrocessos políticos pelo qual passa o Estado brasileiro, imagino que os desafios de hoje sejam bem maiores e mais perigosos que os do período em que dirigimos a Escola. Isso porque antes tínhamos a SECADI em nível nacional e no município tivemos governos mais sensíveis às pressões dos movimentos sociais - o que possibilitava certo diálogo. Se antes as estruturas do Estado se ampliavam para cooptar e conter as forças e propostas dos movimentos sociais, na conjuntura atual o Estado exerce seu poder da forma claramente excludente e repressora (Entrevista com Romário Machado, em 2019, realizada pelos autores)

Nesse trecho da entrevista Romário comenta que, durante sua gestão, no ano de 2011 as escolas do campo e outras modalidades da Educação tinham no Ministério da Educação a SECADI, que foi extinta no Ministério da Educação em uma das ações iniciais do atual governo

*Quais eram os desafios de antes, na sua época enquanto gestor ?*

1. Não deixar a escola fechar: pegamos uma escola com menos de 50 alunos matriculados dos quais poucos a frequentava. Sabíamos que muitas crianças da região estavam em casa. Fomos atrás delas, de casa em casa. De sítio em sítio. Tivemos que fazer um trabalho de convencimento de que a escola estava

funcionando e que era DIREITO das crianças. Tínhamos transporte, professores, alimentação, materiais, e que a nossa gestão era diferente. Eu havia sido "interventor"(odeio esse termo) indicado pelos movimentos sociais para que a Unidade Escolar não fosse fechada por falta de alunos, (Entrevista com Romário Machado, em 2019, realizada pelos autores).

O ano de 2011 foi um ano em que ocorreu um enorme número de fechamento de escolas do campo segundo (Santos, 2016, p.40) “*Entre 2003 a 2013 mais de 31, 4 % dessas escolas foram fechadas em função de nucleação*”. O autor explica que a nucleação é uma forma de unir escolas do campo a escolas em espaços urbanos. Essa medida afasta os estudantes de sua comunidade e vivência no assentamento, contribuindo para a falta de pertencimentos e identificação do estudante camponês.

Conquistar os colegas profissionais por ter sido oficialmente "interventor" nomeado pelo governo e indicado pelo MST, pelo SEPE, pela CPT,... os medos que causei entre os colegas foram diversos. Alguns (por eu ser grandão e bruto) pensaram que eu faria o papel de ditador autoritário... Outros imaginavam que eu fosse implantar uma "ditadura comunista", pois sabiam dessa fama que tenho ou tinha. Foi mais difícil convencer os colegas profissionais do que a comunidade! (Entrevista com Romário Machado, em 2019, realizada pelos autores).

A relação de gestor e equipe pedagógica é diretamente afetada pela forma de gestão. Uma gestão participativa proporciona diálogos e participação. O trabalho do diretor em uma escola pública do Campo precisa atender as especificidades de um trabalho coletivo com o compromisso por uma educação que envolve todos os sujeitos. O gestor tem um importante trabalho no fortalecimento da união, da ética profissional e compromisso de todos com o trabalho pedagógico.

"EU" não! Nós!!!! Sem o apoio e a atuação do MST, da CPT, da LEC-UFRRJ e da Patrícia Torteloti e da Luana/MST, nós seríamos "o mais do mesmo" e a escola seria fechada!

Por isso, penso que QUEBRAR resistência dos colegas professores foi o maior desafio. Hoje penso que eles possuem uma visão menos preconceituosa dos Movimentos sociais. ... e por isso estariam mais propensos e "desarmados" para dialogarem e refletirem acerca da modalidade da Educação do Campo. Às vezes plantamos sementes que ficam germinando, quietinhas, devagarzinho e ... quando menos se espera elas eclodem, brotam e nascem os frutos. E, nem sempre os que plantam são os que colhem. Por que eu lembrei essa fala? Porque o LIVRO PARADIDÁTICO que nós dizemos, eu sinto, foi a "semente" que nossa gestão plantou! Dentre os desafios já expostos acima, alguns me deixava muito mal! a) a resistência perversa e maldosa de alguns colegas em fazer um trabalho sério ou pelo menos humanista, solidário, ...Passei a compreender quando Pierre Bourdieu diz que "os professores são a parte dominada da classe dominante" Compreendi melhor quando Lúcia Neves afirmava que "os professores exercem um trabalho de conformação social dos filhos da Classe Trabalhadora" (Entrevista com Romário Machado, em 2019, realizada pelos autores).

O professor afirma que seu maior desafio enquanto gestor na escola Municipalizada Campo Alegre foi quebrar a resistência das professoras em relação à formação. A questão de resistência de alguns grupos faz parte da realidade de escolas do Campo, pois muitos docentes, que ali estão, foram alocados na escola como forma de punição para a secretaria e esse é um dos fatos que os torna resistentes.

Então, eu ficava como? Como defender uma Categoria de profissionais que em seu trabalho na classe exerce um papel tão autoritário, conformador e opressor do povo quanto os donos do Capital? Uma Categoria que se nega a ESTUDAR? Se nega a

LER? Que se nega a organizar-se teoricamente, sindical, pedagogicamente?? EU ERA DIRIGENTE SINDICAL!!! E olhe... Quando percebi a resistência de alguns colegas professores que nunca liam os textos precisamente distribuídos ...passei a propor que nos detivéssemos apenas nos 10 princípios expostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e que buscassem elaborar atividades pedagógicas que pudessem ser praticadas em classe a fim de atingir aos objetivos principais do PCN (Entrevista com Romário Machado, em 2019, realizada pelos autores)

O professor Romário relata em sua experiência algo muito presente, no contexto educação: a falta de interesse dos docentes em se formar, em estudar. Ao planejar uma pequena leitura de uma página dos princípios do PCN, o grupo se nega.

Eu sinto que Grande parte do que nos vivemos hoje, dessa conjuntura pronto fascista se deve ao trabalho de que muitos dos nossos colegas realizam em sala de aula, a gente não trabalhou, a gente não humanizou, a gente não sensibilizou, a gente não criou. A gente criou as condições pra que hoje o nosso povo se encontre alienado e a mercê dessas lideranças religiosas e políticas que alienam cada vez mais, que dirigem o nosso povo. Você vê hoje um presidente da república defendendo a tortura e grande parte das pessoas não se indignam com isso. E está lá um dos princípios dos parâmetros curriculares: indignar-se com as injustiças com as desigualdades, né, aqueles dez princípios. Dez objetivos dos parâmetros curriculares nacionais que tem em todos os livros, menos no primeiro (Entrevista com Romário Machado, em 2019, realizada pelos autores).

Ao fazer esse relato, o professor Romário demonstra acreditar que as falhas, no sistema educacional e negligência de profissionais da educação, contribuem para o cenário político enfrentado, nos dias atuais. A educação pública tem o compromisso de formar o cidadão e prepará-lo, assim como propõem as diretrizes curriculares para o ensino nacional.

As escolhas eleitoras estão diretamente ligadas a escolhas de sociedade que queremos. Ao manifestar em eleições a escolha por uma liderança política automaticamente você confirma em urna que apoio propostas governamentais do candidato. Assim como a prática docente que você decide seguir. Esse trecho fala de decisões. Decisões de criar, decisões de humanizar, decisões de trabalhar e decisões de ensinar alguns docentes decidem ensinar populações do Campo. Outros docentes rejeitam e protestam.

Teve uma coisa que ficou marcada em mim, que o Paulinho Chinelo deu uma formação, ele falou e eu assim, eu quase que gozando de felicidade de ouvir os meus professores, os meus colegas terem aquela aula catedrática e ai ele terminou a fala dele depois de uma hora e pouca, perguntou aos colegas, alguém quer falar? Alguém quer perguntar alguma coisa? Aquelas professoras que ficaram quietinhas? Ai, uma levantou o dedo! (eu pensei, ai, graças a Deus! Alguem vai perguntar ne !) Ai ela, não, não, eu queria a revista da DE MILUSS para ver! Elas estavam trocando revistas entre si. Eu achando que elas estavam lendo o texto que ele deu previamente, mas nada elas colocavam o texto e a revista para ver as figuras. E assim, essa é a nossa categoria, a categoria que eu também estava na direção do sindicato e tinha que defender. Era uma forma de resistência, isso também era uma forma de resistência, elas também são classes operarias e não querem utilizar o tempo livre para se formando para formar filhos de trabalhadores. E essa pessoa veio ser diretora da escola (Entrevista com Romário Machado, em 2019, realizada pelos autores).

A experiência narrada por Romário mostra uma realidade dentro da Escola do Campo, além dos desafios que a escola enfrenta, em termos de permanência. Dentro dos muros da escola, ainda, ocorrem os desafios de falta de infraestrutura, falta de formação docente e a resistência de alguns professores como demonstrado no relato de Romário. A ação de luta do gestor pelo não fechamento da escola no assentamento é umas das sementes plantadas e a

sobrevivência da escola atualmente com uma professora utilizando como material pedagógico o livro construído no período de sua gestão que é o caso da Professora Vanessa, é o fruto da semente plantada por Romário. Os desafios narrados pelo gestor, o formou enquanto educador do Campo.

Todavia esses desafios não precisariam existir se houvesse igualdade educacional de qualidade no acesso a formação e educação do Campo. Se as políticas públicas para Educação do Campo e formação continuada de professores fossem plenamente eficaz no combate à desigualdade educacional no Brasil.

## **QUESTÃO 2:**

*Quais os conflitos ideológicos, sociais e políticos que você como educadora(o) já travou no atual panorama político educacional no Brasil, concernente à Educação do Campo e aos Movimentos Sociais? – se é que o fazem!*

Para que a educação do Campo exista, ela precisa constantemente resistir. Quando trazemos essa afirmação é muito difícil, pois nosso ideal é que a educação do Campo não precisasse resistir e ser em sua totalidade o direito que os povos assentados têm garantido com todas as suas demandas. Todavia, para que esse direito aconteça, são e serão necessárias lutas dos povos do Campo e dos professores do Campo.

Os conflitos são constantes, principalmente em minha rotina escolar. A educação do campo é um movimento de contestação e de resistência às referências educacionais pautadas na idealização da cultura capitalista. É um projeto de sociedade contra hegemônica em oposição ao agronegócio, à expropriação dos saberes acumulados entre a população campestre e a subalternização exploratória da terra encampada pelo capital. Quando meu trabalho pedagógico não caminha, minimamente, nesta direção, sinto-me frustrada. Os conflitos que travei no atual panorama político se associam à oposição ideológica e política ao projeto educacional defendido pela atual gestão política do governo federal. (PROFESSORA 1)

Essa segunda questão que envolve nosso trabalho tem relação com nossos objetivos de avaliar os desafios da escola com o compromisso por uma Educação do Campo igualitária e emancipatória, frente aos conflitos ideológicos, sociais e políticos que a escola trava no atual panorama político, bem como do enfrentamento face a indeterminação da Educação do campo como modalidade de ensino.

Acredito que o principal conflito existente seja a sobreposição dos valores sociais, políticos e ideológicos da comunidade urbana sobre os do povo do campo. Acredito que seja um conflito para além da Educação do campo, visto a atual realidade. Percebo dentro da minha realidade, enquanto grupo escolar, existe uma busca pelo resgate da cultura e dos valores do povo do campo. (professora 3)

Percebemos nas afirmações das professoras a constância de conflitos em sua rotina escolar. A educação pública em si já é um desafio e enfrentar esse desafio na rotina escolar torna os percursos pedagógicos, ainda, mais sobrecarregados para o professor.

Noto que lecionar em uma escola de campo é encarado com muito preconceito, relacionados a distância da escola, aos alunos e a comunidade escolar. Quando fiz a escolha de mudança, fui questionada por diversos professores se era a melhor opção para mim. Percebo também uma desvalorização da comunidade com seu próprio local. Ouço muitas falas de crianças que querem se mudar para outro bairro. Mas há um apreço pela escola, como se fosse a escolha certa para mudar a realidade pessoal. (PROFESSORA 4)

Nesta fala, é possível perceber que essa professora, optou por estar na escola e por fazer parte desse movimento. A professora, também, traz no comentário sua percepção em relação às crianças, à comunidade e o local de moradia que, segundo ela, a própria comunidade tem preconceitos em habitar no local e demonstram apreço pela escola e a veem como local de mobilidade social.

No período em que trabalhei em escola, tivemos dificuldades em sermos reconhecidos pela Secretaria Municipal de Educação como uma escola que exigia um currículo diferente das demais escolas municipais, assim como profissionais com uma formação adequada. (professora 8)

Neste trecho percebemos um enfrentamento que ocorreu, visto que os professores tinham formação para desenvolver práticas pedagógicas da Educação do Campo, ou seja, ocorreriam às identificações entre Escola do Campo e comunidade e a Secretaria Municipal de Educação tentava impedir.

Atuei durante dois anos e meio na escola do campo no município, nesse período a equipe dialogava sobre a importância de trabalharmos aspectos agrícolas, que há anos era o forte da localidade, porém havia se perdido com tempo. Havia projetos de construção de hortas e preparação do solo com as crianças, porém não se consolidavam, eram debates rasos e com poucos fundamentos e sem muito envolvimento, talvez devido à ausência de conhecimento pela equipe docente e de formação continuada. (professora 6)

Neste outro exemplo, o trabalho o trabalho pedagógico voltado para a Educação do Campo não ocorre, devido à falta de formação continuada da equipe, para trabalhar conceitos que não conheciam. A falta de formação é o principal conflito que essa professora expõe em sua fala.

Com relação à Educação do Campo, na minha época, os meus conflitos eram sobre desenvolver atividades que reafirmassem a posição deles como moradores do campo e que trabalhavam para o campo, enquanto, muitos não desejavam tal futuro. O ensino direcionado para o campo era muito útil, eu aprendi muito, bem como os meninos tiveram atividades variadas que poderiam ser desenvolvidas a fim de terem uma renda. No entanto, muitos saiam dessa escola por não se identificar com essa proposta, pois tinham objetivos para além do campo. Queriam mudar sua vida!!! Eu acreditava que precisava também apresentar outras possibilidades, a fim de que pudessem fazer escolhas. (professora 5)

As lutas são permanentes, pois vivemos um panorama político em que se descobriram as potências dos movimentos sociais e suas mobilizações. O atual governo extinguiu a SECADI que era secretaria do MEC responsável por diversidade, que incluía todas as modalidades de educação. Nesse sentido, entendemos essa primeira ação do governo como ameaça.

A falta de parceria entre a Educação do Campo e a atual liderança política do governo, dificulta os avanços da educação do Campo. O atual governo faz com que o professor necessite reafirmar a Educação do Campo como direito.

Inviabilizar a educação aos Quilombolas, Indígenas e Camponeses faz parte do projeto de destruição da educação. Para a atual gestão do governo o Campo é como um não- lugar, e esse não- lugar não necessita de educação. Sobretudo, uma Educação do Campo que se opõe a proposta de dominação embutida em uma educação pensada para o espaço urbano.

Algumas professoras posicionam sua defesa em relação à educação do campo e a necessidade de especificidades para ela. Porém, em algumas respostas percebemos

apropriações de conceitos negativos, em relação aos movimentos sociais. Historicamente todas as políticas e conquistas que a Educação do Campo tem são frutos das lutas que os movimentos sociais travaram. Assim, percebemos que a falta de formação afeta o reconhecimento da importância dos movimentos sociais e da percepção sobre especificidade da Educação do Campo

Acredito que na educação os conflitos ideológicos estão presentes sempre. Seja nas escolas da cidade ou de zonas rurais. O que percebo em relação às escolas do campo da cidade em que atuo é que muitas vezes (imensa maioria) não possui uma formação básica, permitindo assim que políticos os usem como massa de manobra. (professora 7)

Essas respostas trazem reflexão a este trabalho. Existe um conflito entre comunidades urbanas com os povos do Campo e esse conflito vai “para além” das lutas da Educação do Campo. A educação pública e privada do país é vítima de conflitos. Por isso, a importância das formações. Por meio delas, haverá mais empoderamentos e percepções sobre as lutas e os desafios que os povos enfrentam. A falta de escolarização da comunidade interfere, diretamente, tanto nas escolas urbanas quanto nas Escola do Campo e esse fato faz com que essas comunidades sofram com a indução e manipulação de líderes políticos da cidade e acabam se afastando dos interesses e lutas dos movimentos sociais.

Os conflitos dos docentes, ao desenvolver práticas pedagógicas que reafirmem a vida dos sujeitos do campo, demonstra que há na gestão municipal uma oposição à Educação do Campo. É lamentável ouvir uma professora narrar que as práticas pedagógicas e propostas de ensino específicas para a escola do Campo foram rejeitadas dentro de uma Escola do Campo.

Após analisar as respostas das professoras, percebemos que há, em grande parte nas respostas, uma clareza de compreensão sobre os desafios que a escola do Campo enfrenta. Compreendemos que a falta de formação pode impedir o professor de reconhecer os desafios que ele e os povos do Campo enfrentam , para sobrevivência da escola do campo em seus territórios.

Os problemas mencionados pelas professoras foram os seguintes: contestação e resistência na rotina, frustração, oposição dos trabalhos com aspectos agrícolas, falta consideração com a importância de trabalhos com conteúdo agrícolas, ausência de conhecimentos para trabalhar conteúdo da pedagogia da terra, falta de investimento na Escola do Campo e na educação pública como um todo, lutas de identificação dos estudantes em ser sujeitos do Campo, evasão dos estudantes, baixa escolaridade das famílias influenciando no desenvolvimento e acompanhamento da criança na escola, comunidade não valorizando o local de moradia, êxodo rural entre outros. Assim, as repostas encontradas nessa pesquisa dialogam e confirmam os desafios sofridos pela escola com o compromisso por uma Educação do Campo igualitária e emancipatória.

### **QUESTÃO 3:**

*Na escola, há algum diálogo com os Movimentos Sociais do Campo?*

Infelizmente não há, mesmo sabendo do protagonismo dos movimentos sociais nos processos históricos de lutas favoráveis à Educação do Campo no Brasil. Mesmo ciente do protagonismo dos movimentos sociais em Campo Alegre, responsáveis, inclusive, pela existência da unidade escolar onde leciono no assentamento. A Escola Municipalizada Campo Alegre, antiga Escola Comunitária Limberg, não existiria sem a atuação dos movimentos sociais durante o processo de ocupação em 1984. (Professora 1)

Segundo a resposta da professora 1, na atual realidade escolar na EMCA não há diálogos com os movimentos sociais do Campo. A professora também comenta sobre a importância desses movimentos na construção histórica do assentamento e da escola, o que demonstra que a professora, tem conhecimentos específicos sobre a história local da escola em que leciona.

Ainda não. Espero que aconteça em breve. Porém acredito que isso não ocorre devido à falta de conhecimento dos indivíduos da região, quanto a esses movimentos e como estes poderiam lhe ser úteis na “exploração” do potencial econômico das zonas rurais. (PROFESSORA 7)

A partir de desses relatos, identificamos um forte comentário, pela maior parte das professoras, sobre a ausência de diálogos com os movimentos sociais do Campo. Porém, mesmo com essa falta de interação, Bicalho (2016) afirma que a SEMED de Nova Iguaçu incorporou no Plano Municipal de Educação os princípios da Educação do Campo. Para Bicalho, essa articulação dos princípios com o PME (2008-2018) é uma vitória.

Ao incorporar as propostas ali contidas, a Conferência Municipal condensou uma longa caminhada trilhada há décadas pelos povos camponeses, em luta, por esse país afora. Para os movimentos sociais de Nova Iguaçu, essa articulação significou uma relevante vitória no plano das propostas e, em médio prazo, pode contribuir para transformação das condições físicas e humanas das escolas e práticas pedagógicas do campo. (BICALHO, 2016, p.12).

Segundo Bicalho (2016), ao contemplar no PME, os princípios da educação estabelecidos na Conferência de Louisiana, em 1998, obteve-se uma grande conquista para os movimentos sociais do campo em Nova Iguaçu, pois isso denota reconhecimento, por parte dessa Secretaria de Educação sobre a importância da educação do campo e dos movimentos sociais na Baixada Fluminense.

Esses acontecimentos demonstram que, nesse planejamento da Educação do Município, a gestão que estava a frente da secretaria se preocupava em dialogar com a Educação do Campo e com os movimentos sociais. Para que essa ausência de diálogos com os movimentos sociais não aconteça, existe a necessidade como afirma Arroyo (2012), de incorporar nos cursos de formação de professores do Campo os movimentos sociais como atores centrais :

Levam para os cursos formais a riqueza de práticas, de concepções de formação aprendidas na tensa e pedagógica dinâmica política do campo de que são sujeitos centrais (ARROYO, 2012, p.36).

Essa soma contribui para que esses militantes exijam a Educação do Campo de direito dos sujeitos do Campo e contribuam com a formação de professores qualificados. Para Bicalho (2016), é fundamental a participação dos movimentos sociais na Escola do Campo dialogando com os processos formativos para romper com as individualidades que ocorrem, nos meios educacionais.

A participação dos sujeitos, individuais e coletivos, da educação do campo nas experiências de formação e cooperação é essencial, rompendo com o trabalho individual e isolamento, cada vez maior, dos pares e áreas de conhecimento. Essas experiências, se transformadas em ferramentas de lutas, Textura, v. 18 n. 37, maio/ago. 2016 13 fortalecem todo o processo. Que interessante seria, se todas as escolas do campo considerassem, na sua organicidade, a estreita relação entre ocupações de terras improdutivas, produção agroecológica, histórias de vida, formação político-pedagógica emancipadora, gestos, resistências, identidades e memórias de homens, mulheres, crianças, jovens e adultos do campo (BICALHO, 2016, p.12 ).

Segundo Arroyo (2012), *é necessário “ter os movimentos sociais como sujeitos políticos da construção dessa concepção de formação”* (p. 363). Tais quesitos não foram identificados nas respostas das professoras P1, P4, P5, P6 e P7. Segundo elas, não houve diálogo da escola com os movimentos sociais e, sem essa participação há um empobrecimento de conhecimentos sobre os movimentos sociais do Campo.

Os professores que lecionam na Escola do Campo com Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, na maioria das vezes, tem formação para educação básica e disciplinas específicas, como é o caso dos licenciados em português, matemáticas e demais licenciaturas que habilitam para a educação básica.

O objetivo dessa terceira pergunta é identificar se há dialogo da escola com os movimentos sociais e vice e versa. Vale ressaltar ainda um texto de Arroyo (2012),

As políticas, assim como as diretrizes curriculares dos cursos oficiais de formação, limitam-se a formar professores para o ensino fundamental e médio ou para a educação escolar da infância e de jovens e adultos. Essa concepção se limita aos processos escolares e com ênfase no ensino-aprendizagem, secundarizando os processos educativos, de desenvolvimento pleno, social, intelectual, cultural, ético, indenitário dos educandos. Sobretudo ignoram os processos de formação que acontecem no trabalho, na sobrevivência, nas resistências a opressão, na diversidade de lutas, ações e movimentos de libertação. Que profissionais formar para acompanhar esses processos formadores escolares e extraescolares mais plurais? (ARROYO, 2012, p.363)

O objetivo dos movimentos sociais é relacionar os conteúdos escolares a didáticas que contribuem para a luta por reforma agrária. Os conteúdos desenvolvidos na Escola do Campo precisam contribuir para a compreensão da função social da terra e sua distribuição de forma justa. E essa luta e compreensão acontecem, a partir dos Movimentos Sociais do Campo que são insubstituíveis no diálogo com a Escola do Campo em todos os seus processos formativos.

#### **QUESTÃO 4:**

*Quais são os meios que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Nova Iguaçu utilizou para qualificar os profissionais da escola?*

Antes da pandemia, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) oferecia diferentes cursos de formação para professores na “Casa do Professor”. Hoje todas as formações são realizadas à distância. Eu participei de dois projetos: a formação para educadores, restritas à Educação do Campo, ministrada pela professora Marília Campos; e o Programa Escola da Terra organizado pela UFRRJ (professora 1 )

A partir desse comentário, percebemos que a Secretaria Municipal de educação oferece cursos de capacitações aos professores ,na própria unidade da secretaria local denominado: “Casa do professor” e, ainda, ocorreram dois cursos de iniciativas da UFRRJ para formar professores , sob a coordenação da professora Marília Campos. Ao buscar informações sobre esses cursos encontramos o programa Escolas na Terra, que faz parte de uma iniciativa para melhorar as condições de ensino e aprendizagem de estudantes de escolas do Campo e comunidades Quilombolas. O programa promove a formação continuada a professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A qualificação que eu fiz foi de campo – visitamos escolas do campo em áreas realmente com cultura de trabalhos agropecuários. Tivemos cursos e palestras de pessoas que vivenciavam isso na prática. O campo para eles era uma realidade, para

os alunos não. Os alunos vislumbravam sair de lá e seguir a vida na metrópole. Foram poucos que realmente queriam empreender no campo. Muitos tinham vontade de seguir outros rumos, que também não eram ambiciosos – motorista de ônibus; vendedor em loja; servir o quartel, era o que a maioria dos meninos queriam; enfim, eram outras perspectivas que não estavam de acordo com aquela realidade (professora 5).

Percebemos, nesse comentário, a perspectiva de alguns pelo de êxodo rural. Segundo Carvalho (2013) o êxodo da juventude rural ocorre em Campo Alegre devido à falta de investimentos públicos e oportunidades para os jovens do Campo e essas falhas refletem nas escolhas da continuidade de convivência no assentamento e na escola.

Para o campo pouco se investe em políticas públicas que viabilize que o jovem permaneça no seu espaço com dignidade e com garantia das condições básicas para produção e reprodução social da vida, cultural, econômica. A efetivação desses direitos deveria ser prioridade do poder público assegurando os direitos referentes a saúde, cultura, lazer, educação da não só do jovem como da população do campo. (CARVALHO, 2013, p.39)

Sendo assim, a observação que a professora 5, faz dialoga com a pesquisa realizada por Carvalho, no ano 2013, referente aos limites e possibilidades da permanência dos jovens no assentamento Campo Alegre. Essa permanência é ameaçada por muitas faltas que ocorrem no Campo.

Em Nova Iguaçu, há formações continuadas voltadas para a realização de avaliações externas, além disso, ideias e acompanhamento para auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagens, transtornos e deficiências, apenas. (PROFESSORA 6)

A formação de professores é oferecida pela secretaria de Educação através da Casa do Professor. O que o nosso trabalho pretende entender é se essa formação é voltada as especificidades da realidade local que o professor está inserido. Algumas professoras relatam que participaram de formações com a temática Educação do Campo, todavia outras não.

A qualificação que eu tive foi financiada pelo ONGs estrangeiras, que tinham convênio com a escola. No entanto, vejo que, atualmente, a SEMED tem propiciado uma atenção aos professores que trabalham no campo com cursos e palestras por meio da Casa do Professor – um setor da SEMED. (professora 5).

A partir desses relatos observamos a inconstância da formação continuada para os professores da Escola Municipalizada Campo Alegre. A secretaria não oferece a formação contínua, para todos. Os episódios formativos não alcançam todos os docentes que, em diferentes momentos, lecionaram na escola. Portanto, podemos perceber que há professores que nunca receberam formação com as especificidades do Campo.

Essa é a realidade de diferentes períodos de ensino na escola. Para Bicalho (2016), nas realidades da EMCA e em escolas do Campo do Município de Nova Iguaçu existem algumas resistências, por parte de professores e esses rejeitam a necessidade de uma formação específica para Campo, pois não reconhecem as especificidades do campo. “*A discussão sobre a necessidade, ou não, de formação específica para o trabalho com as populações do campo em Nova Iguaçu ainda é polêmico*” (BICALHO, 2016, p.17). Desde análise no capítulo 2, percebemos que a SEMED- Nova Iguaçu participou e disponibilizou escolas e cursos para formação em diferentes períodos e de formas ocasionais. Assim, percebemos que essa formação não ocorre de forma contínua.

## **QUESTÃO 5:**

*Quais os desafios da escola com o compromisso por uma Educação do Campo igualitária e emancipatória?*

Os desafios de uma educação igualitária e emancipatória estão baseados na defesa da Educação do Campo enquanto uma educação pautada nos princípios agroecológicos. Porém, esses princípios são desconhecidos por professores que são formados para lecionar em escolas urbanas e a concepção de educação do campo sofre. Segundo Arroyo (2012, p.359), “a concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da educação do campo”. Essa conformação é necessária para que os profissionais e a escola do Campo ultrapassem esses desafios.

Os desafios são muitos! Segundo Caldart (2009, p. 43), a Educação do Campo, projetada pelos movimentos sociais, é um projeto de “[...] humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente.” A defesa por uma educação pautada pelos princípios agroecológicos, soberania alimentar, reforma agrária e proteção ambiental fazem parte dos desafios da escola por uma Educação do Campo igualitária e emancipatória (professora 1).

A escola do campo não é valorizada e não há uma conscientização sobre a importância dos trabalhos que as Escolas do Campo desenvolvem. Segundo Molina e Sá (2012),

Uma das possibilidades da escola do Campo é contribuir para a formação de intelectuais orgânicos do campo e melhorar as possibilidades de resistência dos sujeitos do campo aos processos de desterritorialização que lhes tem sido impostos pelo voraz aumento das estratégias de acumulação de capital desenvolvidas pelo agronegócio (MOLINA e SÁ, 2012 p.330).

Essa falta de valorização pode ter relação com o projeto de desmonte de Educação do Campo, devido as suas potencialidades descritas por (Molina e Sá, 2012).

A falta de uma proposta de ensino que contemple a realidade do Campo e valorize a cultura. Qualificando os profissionais, promovendo ações que valorizem a cultura e o trabalho. (professora 3)

A escola do Campo de Campo Alegre é desafiada, desde seu nascimento. E ela enfrenta esses desafios, pois “suas possibilidades é contribuir pra a formação de intelectuais orgânicos do campo” (MOLINA & SÁ, 2012, p.). A indeterminação por ser uma escola Campo é o desafio principal que identificamos nesses relatos, pois a partir da falta de identidade da escola, a secretaria torna a escola igual às demais escolas do município. A escola do Campo não é igual. Nenhuma escola é. Existem singularidades nas escolas, nas formas de ensino e nas formações dos professores.

Pareço muito negativa, mas acho que estou mais para “decepcionada”. Foi uma experiência boa que tive. Da mesma maneira que pude ser mediadora do conhecimento, eles me ensinaram muito. No entanto, eu acredito que não seja um problema só da escola do campo, mas também de todas as escolas – a falta de

recursos. Precisaria de investimentos em recursos para que o ensino se desenvolvesse da melhor maneira e uma qualificação real e prática - não abstrata. De certa maneira, um está interligado ao outro: a qualificação precisa estar acompanhada de investimento em recursos – como pôr em prática com algo que você não possui? (professora 5)

Escola do Campo no Município de Nova Iguaçu resiste, os professores lutam todos os dias mesmo com muitas faltas de investimentos. Não deveria haver tantos desafios como os que foram encontrados nessa pesquisa e em outras tantas já desenvolvidas sobre a Educação do Campo. Porém, eles existem e ,como mencionado pela banca examinadora para a qualificação desse trabalho de dissertação: “*A pesquisa que estamos desenvolvendo narra também tristezas sobre a Educação do Campo*”.

Hoje compreendo que a educação do Campo é de muita importância, porém com investimentos quase nulos. A educação brasileira necessita fortalecer essa modalidade não apenas em aspectos geográficos ou territoriais, mas culturais e sociais. É preciso políticas públicas que viabilizem formações para os profissionais da educação. Em minha atuação, muitos professores (e eu me incluo nesse espaço) utilizavam justificativas de não trabalhar os aspectos do campo, pois as crianças não se interessavam mais, pois a atenção era para celulares e computadores. As tecnologias da informação e comunicação estão cada vez mais fortalecidas, e nos tempos que estamos vivendo nos provam que vieram para ficar, acredito que precisam ser usadas para potencializar essa educação. Para que os alunos sejam atuantes, sintam-se parte do processo, possam questionar, problematizar, por exemplo, as condições dos trabalhadores e como a mídia expõe isso, o agronegócio e valorização das áreas rurais. (professora 6)

O que percebemos é um projeto de desconstituição e fechamento da escola por parte do Estado, que se ausenta no cumprimento de políticas que asseguram as formações continuadas e diretrizes para a educação básica nas escolas do Campo. A escola do Campo necessita de atendimento às suas especificidades, enquanto escola que forma sujeitos do Campo. Sujeitos que carregam suas características próprias de vida, diferente das formas de vida dos sujeitos dos espaços e escolas urbanas.

A partir dos resultados dessas entrevistas podemos compreender como a formação oferecida a alguns os educadores que atuam na Escola Municipal de Campo Alegre foi permeada por diálogos, conflitos e desafios de uma Educação do Campo como modalidade de ensino. Em nossa primeira questão sobre o acesso ou não à formação específica para a modalidade Educação Campo, concluímos, a partir das entrevistas, que a formação não é constante. A formação baseada nas práticas pedagógicas de ensino para o Campo ocorreu em determinados momentos, tornando a formação apenas para alguns docentes, visto que ocorre na escola uma rotatividade docente e a secretaria de educação não forneceu formação em todos os anos para os novos docentes.

A escola passa por trocas de professores pelos diversos motivos, aposentadorias, transferência etc. A nossa pesquisa identificou que, ao ser transferido para a escola, os professores entrevistados não receberam formação. Alguns docentes receberam formação, quando já estava lecionando na escola.

Nossa pesquisa tem como parâmetro o curso de formação analisado no segundo capítulo desta pesquisa, o curso oferecido na escola sobre a gestão de Romário. O curso abrangeu todas as áreas e especificidades que a Educação do Campo tem contato e contou com a participação de protagonistas na luta por Educação do Campo.

A partir desse parâmetro ressaltamos essa formação numa perspectiva emancipatória da educação do campo para o docente do Campo, contribuiu para o não fechamento da escola, ao dialogar com os movimentos sociais, demandantes da educação do campo. Além dos

conflitos de lutar pelo não fechamento da escola e por formação, os professores de Campo Alegre mencionam que ensinar fora de um padrão curricular de uma educação pautada no capitalismo é um dos conflitos. Além disso, a falta de reconhecimento da secretaria, a busca constante pela identificação da Escola do Campo, preconceitos em ser docente da escola do Campo e o cenário político atual do país também interfere no trabalho pedagógico.

O diálogo da escola com os movimentos sociais não ocorre. Segundo as afirmações das professoras atuais não existe, no atual cenário, comunicação entre a escola com os movimentos sociais do Campo. Esse fato nos faz perceber que, para haver diálogo com movimentos sociais, são necessárias ações formativas, busca e comunicação. Romário menciona a importância das representações na formação continuada que ocorreu em sua gestão:

"EU" não! Nós!!!! Sem o apoio e a atuação do MST, da CPT, da LEC-UFRRJ e da Patrícia Torteloti e da Luana/MST, nós seríamos "o mais do mesmo" e a escola seria fechada! Por isso, penso que QUEBRAR resistência dos colegas professores foi o maior desafio. Hoje penso que eles possuem uma visão menos preconceituosa dos Movimentos sociais. ... e por isso estariam mais propensos e "desarmados" para dialogarem e refletirem acerca da modalidade da Educação do Campo.

Para que exista diálogo é necessário apoios de todos os lados e abertura dos espaços. Essa falta de diálogo pode estar relacionada com a falta de oportunidades para os movimentos sociais, ou com a inconstância da secretaria de Educação na oferta de formação de professores para a Escola do Campo como identificamos na questão quatro desse capítulo.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### CAMPO ALEGRE, PRESENTE!

A Educação do Campo faz parte uma dívida histórica que o Estado tem com os sujeitos do campo, assim como a educação escolar Quilombola e a Educação Escolar Indígena, a Educação do Jovens e Adultos e a Educação Especial. Nesse trabalho foi possível entender que essa dívida faz parte de um de massacre histórico desses sujeitos oprimidos.

A formação continuada dos professores da Escola Municipalizada Campo Alegre é necessária para que se tenha a Educação do Campo. O exercício docente, se for idealizado sob uma única diretriz precisa ser adaptado para se adequar à diversidade contextual de aplicação, ou seja na prática as adaptações são aceitas. O problema é que na realidade as adaptações encontradas não têm sido específicas para atender determinada situação e suas peculiaridades. A formação docente tem recebido adaptações, ocorrendo, porém, de forma única para toda a rede de ensino, de modo que perde sua especificidade, ao encontrar contexto tão distinto como o do campo.

Através dessa pesquisa foi possível identificar que a formação, na realidade pesquisada, não é plenamente baseada nas práticas pedagógicas de ensino para o Campo. A formação específica de Campo Alegre ocorreu em determinados períodos da escola, tornando a formação apenas para alguns docentes, partindo do pressuposto de que há na escola uma rotatividade docente e a Secretaria de Educação não forneceu formação em todos os anos para os novos profissionais

A Secretaria de Educação oferece, apenas, os cursos de formação na Casa do Professor que não tem a temática Educação do Campo e em alguns fóruns anuais com a participação de especialistas no assunto. Por meio da investigação com documentos, entrevistas e estudos de campo identificamos que o silenciamento da história de Campo Alegre está atrelado à falta de diálogo com os movimentos sociais, a ausência de formação docente do Campo que, por sua vez, estão atreladas a não-articulação do ensino com as especificidades do Campo.

A partir dessas descobertas, este estudo contribui, de forma teórica, com a divulgação da necessidade de formação de professores, uma formação que não deve ser pensada como única. Ela precisa ser específica ao público que irá atender. Os temas de formação analisados nessa pesquisa são específicos para o professor do campo e podem servir de referências para a construção de mais pesquisas com a finalidade de formação docente do Campo. Dessa forma, essa pesquisa buscou contribuir com a luta, permanência e qualidade da Educação do Campo.

Essa pesquisa também encontrou limites, já que nossos objetivos de compreender como a formação dos educadores da escola e analisar quais foram as formações continuadas em campo alegre durante esses 20 anos, foram limitadas., uma vez que não encontramos mais registros de formações e isso dificultou uma análise mais aprofundadas sobre a garantia de formação.

Por outro lado, quando buscamos entender o perfil dos professores que lecionam no local, não encontramos licenciados em Licenciatura em Educação do Campo, o que

acreditamos, interferir diretamente, nas concepções que os docentes têm sobre Educação do Campo. Assim acreditamos que esse fato nos abre possibilidades de novos estudos, novos caminhos de entender as concepções que o licenciado em educação do Campo constrói sobre a Educação do Campo.

O estudo nos proporcionou uma aproximação da realidade escolar de Campo Alegre por meio da história do assentamento, da luta por educação do Campo e do envolvimento dos movimentos sociais e dos professores.

A impressão que construímos, ao finalizar esse trabalho é que a educação pública do Brasil está em luta por sobrevivência, principalmente, no atual cenário de pandemia em virtude da Covid-19, em que as formas de ensino acontecem, de forma remota, via meios digitais. Esse cenário evidencia, ainda, mais as desigualdades de acesso dos estudantes e professores a uma educação de qualidade.

O cenário de professores sem formação ou com mínima formação para as especificidades da Educação do Campo reforça, sobremaneira, a necessidade de políticas de implementação de Educação aos povos do Campo como PRONERA e demais programas já mencionados nessa pesquisa. Os resultados refletem o quanto precisamos de implementação, fiscalização e produção de mais políticas públicas no combate a desigualdade educacional dos povos Campo.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Eduardo Jordan da Silva. **Organização, resistência e luta dos lavradores – posseiros de Pedra Liza na baixada fluminense nas décadas de 40 a 60.** Trabalho Monográfico. UFRRJ, Seropédica, 2015.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. 2015. **Produção do conhecimento sobre a formação dos professores do campo no Brasil:** teses e antíteses. *Revista Histedbr On-line*, 14(59), pp.218–227.

\_\_\_\_\_. **Formação de educadores do campo.** In. CALDART, R. S. et al Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 359-365, 2012.

ARROYO, Miguel C. **A educação básica e o movimento social do campo.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. (Org.). *A educação básica e o movimento social do campo.* Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 2015. p. 13-52. (Coleção por uma educação básica do campo, 2).

ALENTEJANO, Paulo R. R. **Bibliotecas populares nos Assentamentos rurais do Rio de Janeiro.** III Simpósio Nacional de Geografia Agrária- Presidente Prudente, 2005.

BASTOS, Gabriel Souza. **Conflitos de terra em Nova Iguaçu:** uma análise a partir do caso de Pedra Lisa. *Estudos Sociedade e Agricultura*, fevereiro de 2017, vol. 25, n. 1, p. 179-207.

BIERHALS, Patricia Rutz; PAULO, Fernanda. **Gestão Democrática na escola pública do campo,** In: I Seminário Internacional de Educação do Campo e I Seminário Regional da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns I SIFEDOC, 2012, PELOTAS/RS.\

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.** Disponível em: <Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm)

Acesso em: 02 OUT. 2020.

BRASIL. MEC. CAMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Brasília-DF: MEC/ SECAD/CNE.

BRASIL. MEC. Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO. Brasília/ DF: MEC, Março de 2012. Disponível em <http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo.pdf>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

BRAZ, Jaqueline Da Costa. **Educação no campo**: humanidade na gestão escolar. 2019, *Research, Society and Development*, 8(5), p.e45851016.ne.

BOGO, Ademar. Mística. In. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAETANO, Edson; SILVA, Iorim Rodrigues, 2017. **O significado do Projeto Político Pedagógico na construção de ações e relações participativas na educação do campo**. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(2), pp.607–631.

CARVALHO, Suellen S. **Limites e possibilidades da permanência dos jovens no assentamento campo alegre, nova Iguaçu**. Trabalho Monográfico. UFRRJ. Rio de Janeiro, 2013.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Cooperação Agrícola. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz, 2012, pp. 157-163.

DULCI, Luiza. **A juventude rural e o futuro da agricultura familiar no Brasil**. Teoria e Debate. n. 145.p. 1-5. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra; pp. 26, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FILHO, Ilário Dias Cardoso; SILVA, Cícero. **Reflexões sobre a educação do campo**. 2018 *Revista de educação popular*, 16(3), pp.67–83.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GARCIA, José. C. **Legitimidade da luta pela terra**. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz, p.458-465, 2012.

GOMES, Renato dos Santos. **Educação do Campo e o direito a educação das crianças e adolescentes no município de Nova Iguaçu**. Dissertação de Mestrado. UFRRJ, Seropédica, 2015.

GRYNSZPAN, Mario. **Ação política e atores sociais: posseiros, grileiros e a luta pela terra na Baixada Fluminense**. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Igenes (Orgs). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*. Editora UNESP, V.1, Brasília, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: Respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MACHADO, Ilma Ferreira, 2018. **Um projeto político-pedagógico para a escola do campo**. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 4(8), pp.Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, 01 Novembro 2018, Vol.4(8).

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. In: **MST e Educação** . In. CALDART, R. S. et al *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MACHADO, Romário Silveira. **A trajetória de minha formação política e pedagógica na luta pela implementação da educação do campo no município de Nova Iguaçu**. Monografia apresentada ao Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2011.

MARTINS, Sonia Ferreira. **A Educação comunitária Linberg na retomada da luta pela conquista da terra em Campo Alegre**. Nova Iguaçu (RJ): 2011. 53 f. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2013.

MARQUES, Luiz Otávio Costa. 2017. **Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência**. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(2), pp.447–471.

MELLO, L. P.; SULZBACHER, A. W. **Os planos nacionais de reforma agrária no Brasil: a letargia de um desenvolvimento alternativo para o campo**. In: XIV ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA: Reencuentro de Saberes territoriales latino-americanos. Lima, Perú, 2013.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. **Escola do Campo**. In. CALDART, R. S. et al *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 324-330, 2012.

MOLINA, M. C., & Hage, S. M. (2015). **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. *Revista Educação Em Questão*, 51(37), 121-146. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>

NEVES, Miranilde Oliveira Neves. 2014. **A Construção da Identidade de Professores do Campo**: Um Novo Passo Rumo à Valorização da Cultura Camponesa. *Revista portuguesa de pedagogia : publicação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*, 46(46-2), pp.173–188.

OLIVEIRA, L. M. T; CAMPOS, M. **Educação básica do campo**. In. CALDART, R. S. et al *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 237-250, 2012.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista; GARCIA, María Franco. 2012. **A luta pela terra e pela educação no assentamento rural do MST Zumbi dos Palmares e no acampamento Pequena Vanessa**, Mari, Paraíba. *Revista Pegada Eletrônica*, 10(1), pp. Revista Pegada Eletrônica, 01 July 2012, Vol.10(1).

PICCIN, M. Botton. Betto. Janaína. **Residência Pedagógica em Debate**: Movimentos sociais e universidades públicas na construção de territórios camponeses no Brasil. Rio de Janeiro: Cultura e Agroecologia, 2017. 803 p. v. 1. Disponível em: <http://bonecker.com.br/wp-content/uploads/2019/03/Residencia-volume1.pdf>

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 293- 299.

RODRIGUES. Giseli Tavares de Souza, Adriana Horta de Faria & Magda Sarat, 2019. **Memórias da docência no MST**: trajetória de uma professora do município de Itaquiraí/MS. *Perspectivas em Diálogo*, 6(12), pp.127–145.

SANTOS, R. B. **Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil**. *Rev. Bras. Educ. Campo.*, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 26-46, 2016.

\_\_\_\_\_. **Os movimentos sociais do campo e a formação do educador**. *Estudos educação do Campo*, maio/ago. de 2016, vol. 18, n. 37, p. 5-26.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização no MST**: experiências com jovens e adultos na Baixada Fluminense. Campinas: Editora Komedi, 2007. 2ª edição.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**: trajetória de educadores e lideranças. Campinas: Editora Komedi, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação de educadores do campo**. In: MORAES, Marco Antonio de & OLIVEIRA, Olívia Chaves de. *Tecnologias, Linguagens e Educação: buscando diálogos, partilhando experiências*. Seropédica (RJ): Ed. da UFRRJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os movimentos sociais do campo e a formação do educador**. *Estudos educação do Campo*, maio/ago. de 2016, vol. 18, n. 37, p. 5-26.

SANTOS, Rejane Cristina de Abreu. 2013. **Educação do campo no estado do Rio de Janeiro:** a experiência do PRONERA no assentamento Paz na Terra. *Revista Tamoios*, 9(2), pp. Revista Tamoios, 01 December 2013, Vol.9(2).

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. **Política Educacional e Educação do Campo.** In: DICIONÁRIO da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 569-576.

## 6 ANEXOS

**Anexo 1- Cronograma de formação na Escola Municipalizada Campo Alegre.**

**Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu / Coordenação de Educação do Campo e Educação Ambiental  
Escola Municipal Campo Alegre  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / Licenciatura em Educação do Campo  
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)  
Comissão Pastoral da Terra (CPT)  
FORMAÇÃO NA E.M. CAMPO ALEGRE:**

<b>DATA</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>EMENTA</b>	<b>MEDIADORES</b>
14/06	Resgate da história de luta pela terra e de formação da escola de Campo Alegre.	Apresentação dos trabalhos anteriores realizados pelos professores na escola (diagnóstico da realidade local); apresentação da proposta de confecção do livro didático; socialização com os professores de alguns materiais didáticos de escolas do campo.	Prof. Marília Campos, Prof. Ramofly (UFRRJ) e Sonia (CPT).
21/06	Resgate da história de luta pela terra e de formação da escola de Campo Alegre.	Apresentação de levantamentos/diagnósticos realizados pelos professores em épocas anteriores (power-point); apresentação de álbum seriado (confeccionado por Sônia e Marília com notícias de jornal sobre a ocupação de Campo Alegre com materiais cedidos pelo Arquivo da Cúria metropolitana - Nova Iguaçu); encaminhamentos para confecção do livro e de dia de oficinas com a comunidade escolar.	Prof. Marília Campos, Prof. Ramofly (UFRRJ) e Sonia (CPT).
12/07	Oficina de Construção do Livro Didático.	Visita à horta escolar e oficina com as professoras (construção de atividades para o livro).	Prof. Marília Campos, Prof. Ramofly (UFRRJ) e Sonia (CPT).
10/08	Oficina de Construção do Livro Didático.	Elaboração de atividades para a confecção do Livro Didática a partir das experiências vividas nas escolas e das oficinas anteriores.	Prof. Marília Campos, Prof. Ramofly (UFRRJ) e Sonia

			(CPT).
26/08	Questão Agrária no Rio de Janeiro e Impactos dos Grandes Projetos nas Áreas de Reforma Agrária na Baixada Fluminense.	Apresentar um panorama geral da questão agrária no Rio de Janeiro a partir do histórico de ocupação e uso das terras, aprofundando mais na baixada fluminense e apresentar como os grandes projetos influenciam e fragilizam o avanço da Reforma Agrária nesta região, buscando uma reflexão sobre quem se beneficiará com a concretização destes projetos.	Prof. Paulinho Chinelo (UERJ)
02/09	Oficina de Construção do Livro Didático.		Prof. Marília Campos, Prof. Ramofly (UFRRJ) e Sonia (CPT).
16/09	Movimentos Sociais e a Luta pela Educação do Campo.	Estudar sobre a história das lutas sociais no campo, apresentando a origem do MST e da CPT no contexto destas lutas, principalmente no Rio de Janeiro. Compreender: O que é Movimento Social? Qual é o seu papel na luta pela justiça social? Como a Educação do Campo surge neste cenário? Entender porque o protagonismo dos movimentos sociais na luta pela educação do campo e a importância destes no debate e diálogo com as esferas públicas.	Cosme e Bia (MST) e Sonia (CPT)
30/09	Oficina de Construção do Livro Didático.		Prof. Marília Campos, Prof. Ramofly (UFRRJ) e Sonia (CPT).
14/10	Pedagogia do Movimento, Pedagogia da Alternância e Escola Ativa.	Apresentar o que é a Pedagogia do Movimento, e como ela vem se construindo ao longo dos anos. O que é a Pedagogia da Alternância? Como a pedagogia do movimento e a pedagogia da alternância de entrelaçam na prática pedagógica. Identificar com o Programa Escola Ativa está baseado nestas duas pedagogias e como ele pode contribuir na prática pedagógica.	Bia (MST) e Luana.
28/10	Oficina de Construção do Livro Didático.		Prof. Marília Campos, Prof. Ramofly (UFRRJ) e Sonia (CPT).
11/11	Políticas Públicas na Educação do Campo.	Apresentar as leis, decretos e resoluções existentes que retratam a Educação do Campo. Discutir a conjuntura em que elas foram criadas e a importância dos movimentos sociais na luta para a construção de políticas públicas. Como as escolas podem se apoderar destas	Prof. Marília Campos (UFRRJ), Luana e Elisângela (MST).

		políticas para a reivindicação dos seus direitos enquanto escola do campo?	
25/11	Apresentação do Livro Didático		Prof. Marília Campos, Prof. Ramofly (UFRRJ) e Sonia (CPT).
09/12	Princípios Pedagógicos e Filosóficos: Educação, Trabalho, Cooperação e Mística.	Apresentar os princípios que norteiam a Educação do Campo como, trabalho, educação, cooperação, mística e luta. Como esses princípios estão embasados na luta dos movimentos sociais e na sua formação enquanto sujeito das transformações sociais. Apresentar também como estes princípios podem estar incorporados no currículo e no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.	Setor de Educação (MST)
	Cine Debate	Passar o filme Granito de Areia e debater sobre ele.	Romário (E.M. Campo Alegre)
	Agroecologia e Educação do Campo	Apresentar o que é a agroecologia, onde surgiu esse termo e como os movimentos sociais vem se apropriando desta nova matriz tecnológica. Porque é tão importante para a agricultura familiar. Como ela vem para contribuir no debate da Educação do Campo, e legitimar as ações e práticas do princípio do trabalho no campo.	Setor de Produção (MST)
	Gestão Democrática, Planejamento e Avaliação.	Aprofundar no tema da Gestão Democrática, apresentando a importância do Conselho Escolar, da participação da comunidade nas ações da escola. Refletir sobre o planejamento e a avaliação no cotidiano escolar. Apresentar novas bases para uma avaliação e planejamento participativo e coletivo.	Luana e Patricia Tortelote (SEMED) e Romário (E.M. Campo Alegre)
	Encerramento da Formação.		

\* A Formação será sempre de 08h as 11h.

\* **Participantes:** Todos os professores de Campo Alegre e professores responsáveis pelo Programa Escola Ativa das E.M. Jaceruba e E.M. Visconde de Itaboraí.

\* Todos os encontros deverão ter um material de apoio, para leitura posterior dos professores.

\* Com a sugestão de um encontro ser oficina e outra formação, podemos ampliar a formação para os meses de março e abril (indicativo de datas: 09/03, 23/03, 13/04 e 27/04 de 2012).



**Anexo 2-** Cronograma curso de extensão sobre Educação do Campo no Município de Nova Iguaçu.

## **CURSO DE EXTENSÃO - EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU**

<b>DATA</b>	<b>HORÁRIO</b>	<b>LOCAL</b>	<b>CONTEÚDO</b>
18/08	08h às 17h (08 horas)	UFRRJ/Nova Iguaçu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura;</li> <li>• Apresentação do Curso;</li> <li>• Movimentos Sociais e a Luta pela Educação do Campo.</li> </ul> Apresentação; Leitura de textos; Debate em grupo.
27/08	09h às 12h (04 horas)	E.M. Barão de Tinguá	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia da Terra</li> </ul>
Agosto	(02 horas)	Própria Unidade Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades Direcionadas</li> </ul>
11/09	09h às 12h (04 horas)	E.M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia da Alternância</li> </ul>
15/09	08h às 17h (08 horas)	UFRRJ/Nova Iguaçu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questão Agrária no Rio de Janeiro/Baixada Fluminense.</li> </ul> Apresentação; Leitura de textos; Debate em grupo.
25/09	09h às 12h (04 horas)	E.M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resgate histórico das comunidades escolares</li> </ul>
Setembro	(02 horas)	Própria Unidade Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades Direcionadas</li> </ul>
18/10	09h às 12h (04 horas)	E.M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resgate histórico das comunidades escolares</li> </ul>
27/10	08h às 17h (08 horas)	UFRRJ/Nova Iguaçu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agroecologia e Educação do Campo.</li> </ul> Apresentação; Leitura de textos; Debate em grupo.
Outubro	(02 horas)	Própria Unidade Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades Direcionadas</li> </ul>
07/11	09h às 12h (04 horas)	E.M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas agroecológicas a partir</li> </ul>

			das realidades das escolas (troca de experiência e oficinas).
29/11	09h às 12h (04 horas)	E.M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Práticas agroecológicas a partir das realidades das escolas (troca de experiência e oficinas).</li> </ul>
Novembro	(02 horas)	Própria Unidade Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades Direcionadas</li> </ul>
06/12	13h 30min às 17h 30min (04 horas)	UFRRJ/Nova Iguaçu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliação;</li> <li>Sistematização dos resultados;</li> <li>Encerramento.</li> </ul>

**Atividades Direcionadas:**

Construção das trajetórias individuais;  
 Diagnóstico da realidade com os familiares;  
 Construção do resgate histórico das escolas e das comunidades;  
 Relato das experiências em educação do campo e agroecologia.

**FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU  
 (FEC/NI)  
 UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

**FICHA DE INSCRIÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A Unidade Escolar \_\_\_\_\_ disponibiliza os profissionais abaixo para o I Curso de Extensão em Educação do Campo no Município de Nova Iguaçu em parceria com a UFRRJ/Curso de Licenciatura em Educação do Campo, tendo como compromisso, participar de todas as atividades e formações propostas pela Coordenação do Curso no ano de 2012.

**Participantes:**

1. Nome: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

E mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

2. Nome: \_\_\_\_\_

Função : \_\_\_\_\_

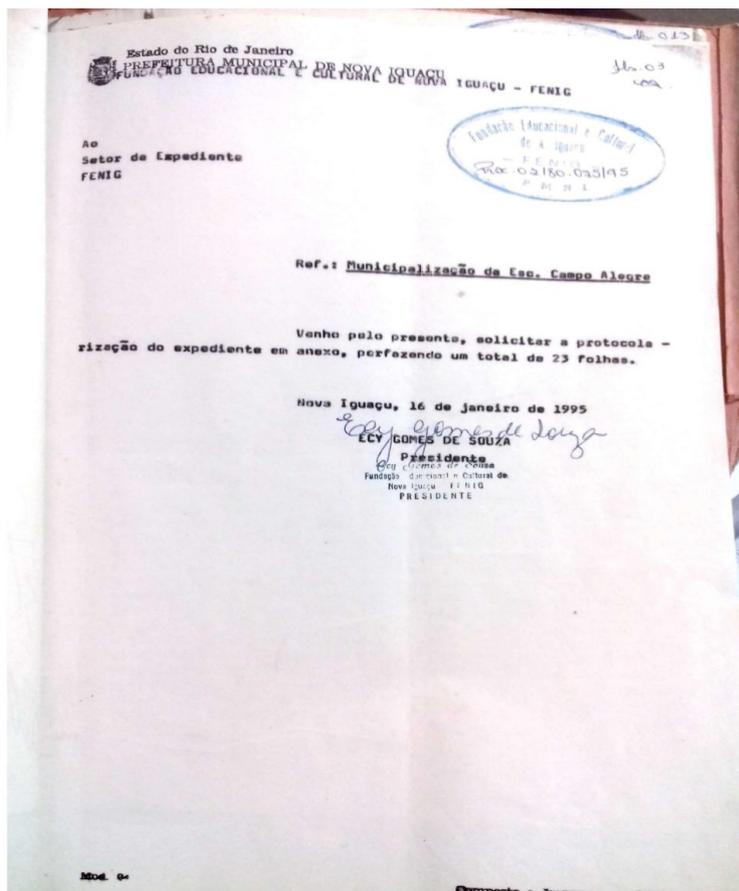
E mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Nova Iguaçu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
 Diretor (a) da Unidade Escolar

**Anexo 3- Documentos de Municipalização da Escola**



Scanned by CamScanner

**COPIA**

PROCOLOM.  
 0119.025.95

Estado do Rio de Janeiro  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU**  
 19.01.95

ASSUNTO  
*Municipalização da Escola  
 Campo Alegre*

Requerente ... FENIG ... *Indivíduo*  
*Eloy Gomes de Souza*

Assunto ... *Municipalização da Escola Campo Alegre*

Anexo ... *FENIG, documentação da municipalização, termo da proc. da SEEB, ofício da SEEB, nota fiscal, e inventário da Escola Campo Alegre*

MOVIMENTO DO PROCESSO

DESTINO	DATA	DESTINO	DATA
1	SEMUG	19	
2		20	
03		21	
4		22	
5		23	
6		24	
7		25	
8		26	
9		27	
10		28	
11		29	
12		30	
13		31	
14		32	
15		33	
16		34	
		35	

Scanned by CamScanner

ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

36.053  
- FE -  
FUNDAÇÃO (Funcional e Cultural)  
de Ensino  
RUA - FENIG -  
100 - 03180-000 IAG

Prezado Senhor,

Vendo por meio deste informar que a FUNDAÇÃO EDUCACIONAL E CULTURAL DE NOVA IGUAÇU - FENIG, está enviando para a ESCOLA CARPO ALFREDE os seguintes materiais através dos correios que foram cedidos pela ESCOLA EST. UILA JORD CORREIA

\* DO BOMBO COM CADERNOS PARA TODA A ANUAL

Seja mais para o momento, agradeço pelas protestos e sempre receber a distinta consideração.

Atenciosamente,

EDY ROMEU DE SOUZA  
Presidente  
Função de Direção de Ensino de  
1ª Grau

Ao  
Ilmo. Sr.  
Srs. JORGE DE VEIGA CASTANO DE COSTA  
ESCOLA CARPO ALFREDE

Novo Iguaçu 14/01/2007

Rua dos Martins Leitões do Leste

10.060596-7

Juliana Proença O da Silva  
CHEFE DE DIV. E CULT. DE ENS. 1º GRAU  
PORT. 03754 - FUR. D.O. 02/12/04



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
ASSESSORIA PARA MUNICIPALIZAÇÃO



PROGRAMA DE MUNICIPALIZAÇÃO DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - PROMURJ - 1994

MUNICÍPIO DE: Nova Iguaçu

ESCOLAS MUNICIPALIZADAS

Nº DE ORDEM	ESCOLA	Nº DE ALUNOS
01	Engenho Pequeno	640
02	Jardim Montemidei	480
03	Jardim Nova Era	560
04	Rua João Correia	800
05	Annexa ao CIEP n.º 22	160
06	Campo Alegre	150
07	Aduanópolis	147
08	Barão de Guandu	-
	Total	2937

1/sgm.  
*[Handwritten signature]*



SERVIÇO PÚBLICO ESTADUAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO.  
GABINETE DO SECRETÁRIO

6

(DUAS) TESTEMUNHAS ABAIXO SUBSCRITAS.

RIO DE JANEIRO, 08 DE junho DE 1994

CLÁUDIO MENDONÇA  
SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

*Altamir Gomes Moreira*  
ALTAMIR GOMES MOREIRA  
PREFEITO DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU

TESTEMUNHAS:

- 1A. *Stan Barbon* 40.809-6
- 2A. *Sonia Suzarte* 681.574-5

*Ellis*





SERVIÇO PÚBLICO ESTADUAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
GABINETE DO SECRETÁRIO

36-010  
Fundação Educacional e Cultural  
de R. Janeiro  
FENIG  
Proc. 02180-025195  
P. M. N. 1.

CLÁUSULA QUARTA - DOS RECURSOS A QUE ALUDE A CLÁUSULA TERCEIRA, O VALOR DE CR\$ 120.164.416,83 (cento e vinte milhões, cento e sessenta e quatro mil, quatrocentos e dezesseis cruzeiros reais e oitenta e três centavos).x.x.x.....) CORRERÁ À CONTA DO PROGRAMA DE TRABALHO 1801.08421811.315, CÓDIGO DE DESPESA 3223, FONTE 00, TENDO SIDO EMITIDA A NOTA DE EMPENHO Nº. 01289/94-2....., DE 31/05/94; E, O VALOR DE CR\$ 37.946.657,94 (trinta e sete milhões, novecentos e quarenta e seis mil, seiscentos e cinquenta e sete cruzeiros reais e noventa e quatro centavos).x.x.) CORRERÁ À CONTA DO PROGRAMA DE TRABALHO 1801.08421811.315, CÓDIGO DE DESPESA 3223, FONTE 05, TENDO SIDO EMITIDA A NOTA DE EMPENHO Nº. 01363/94-2....., DE 31/05/94

CLÁUSULA QUINTA - OS RECURSOS FINANCEIROS ESPECIFICADOS NAS CLÁUSULAS 3A E 4A SOMENTE SERÃO TRANSFERIDOS AO MUNICÍPIO APÓS A PUI' ICAÇÃO DO PRESENTE TERMO ADITIVO, E EM PARCELAS, ATÉ O ÚLTIMO DIA ÚTIL DE CADA EXERCÍCIO FINANCEIRO, OBSERVADO O CRONOGRAMA CONSTANTE DO POAME/1994, (CONVÊNIO, CLÁUSULA 8A).

PARÁGRAFO ÚNICO - A EFETIVA TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS FINANCEIROS NOS EXERCÍCIOS SUBSEQUENTES DEPENDERÁ DE PRÉVIA, APROVAÇÃO, PELA ASSESSORIA PARA MUNICIPALIZAÇÃO, DO POAME A ELAS REFERENTE, QUE O MUNICÍPIO DEVERÁ APRESENTAR ANUALMENTE (CONVÊNIO, CLÁUSULA 3A). OS RECURSOS CORRESPONDENTES COPRERÃO À CONTA DAS RESPECTIVAS DOTAÇÕES ORÇAMENTÁRIAS, FAZENDO-SE Nesses EXERCÍCIOS SUBSEQUENTES O INDISPENSÁVEL EMPENHO.

Handwritten marks: a large vertical stroke and a question mark.

CLÁUSULA SEXTA - OS PAGAMENTOS AO MUNICÍPIO, EM DECORRÊNCIA DO PRESENTE INSTRUMENTO, SERÃO EFETUADOS, UMA VEZ OBEDECIDAS AS FORMALIDADES LEGAIS PERTINENTES E O QUE NESTE SE DISPÕE, MEDIANTE CRÉDITO NA CONTA BANCÁRIA Nº. 40.216-32....., POR ELE MANTIDA NO BANCO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - BANERJ S/A, AGÊNCIA...120.....

Handwritten signature/initials.

CLÁUSULA SÉTIMA - FICA O MUNICÍPIO OBRIGADO A PRESTAR CONTAS AO



SERVIÇO PÚBLICO ESTADUAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
GABINETE DO SECRETÁRIO



36-015

CLÁUSULA QUARTA - DOS RECURSOS A QUE ALUDE A CLÁUSULA TERCEIRA, O VALOR DE CR\$ 120.164.416,83 (cento e vinte milhões, cento e sessenta e quatro mil, quatrocentos e dezesseis cruzeiros reais e oitenta e três centavos).x.x.x. ....) CORRERÁ À CONTA DO PROGRAMA DE TRABALHO 1801.08421811.315, CÓDIGO DE DESPESA 3223, FONTE 00, TENDO SIDO EMITIDA A NOTA DE EMPENHO Nº. 01289/94-2....., DE 31/05/94; E, O VALOR DE CR\$ 37.946.657,94 (trinta e sete milhões, novecentos e quarenta e seis mil, seiscentos e cinquenta e sete cruzeiros reais e noventa e quatro centavos).x.x.) CORRERÁ À CONTA DO PROGRAMA DE TRABALHO 1801.08421811.315, CÓDIGO DE DESPESA 3223, FONTE 05, TENDO SIDO EMITIDA A NOTA DE EMPENHO Nº. 01365/94-2...., DE 31/05/94

CLÁUSULA QUINTA - OS RECURSOS FINANCEIROS ESPECIFICADOS NAS CLÁUSULAS 3A E 4A SOMENTE SERÃO TRANSFERIDOS AO MUNICÍPIO APÓS A PULVICACÃO DO PRESENTE TERMO ADITIVO, E EM PARCELAS, ATÉ O ÚLTIMO DIA ÚTIL DE CADA EXERCÍCIO FINANCEIRO, OBSERVADO O CRONOGRAMA CONSTANTE DO POAME/1994, (CONVÊNIO, CLÁUSULA 8A).

PARÁGRAFO ÚNICO - A EFETIVA TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS FINANCEIROS NOS EXERCÍCIOS SUBSEQUENTES DEPENDERÁ DE PRÉVIA APROVAÇÃO, PELA ASSESSORIA PARA MUNICIPALIZAÇÃO, DO POAME A ELES REFERENTE, QUE O MUNICÍPIO DEVERÁ APRESENTAR ANUALMENTE (CONVÊNIO, CLÁUSULA 3A). OS RECURSOS CORRESPONDENTES CORRERÃO À CONTA DAS RESPECTIVAS DOTAÇÕES ORÇAMENTÁRIAS, FAZENDO-SE Nesses EXERCÍCIOS SUBSEQUENTES O INDISPENSÁVEL EMPENHO.

CLÁUSULA SEXTA - OS PAGAMENTOS AO MUNICÍPIO, EM DECORRÊNCIA DO PRESENTE INSTRUMENTO, SERÃO EFETUADOS, UMA VEZ OBEDECIDAS AS FORMALIDADES LEGAIS PERTINENTES E O QUE NESTE SE DISPÕE, MEDIANTE CRÉDITO NA CONTA BANCÁRIA Nº. 40.216-32....., POR ELE MANTIDA NO BANCO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - BANERJ S/A, AGÊNCIA...120.....

CLÁUSULA SÉTIMA - FICA O MUNICÍPIO OBRIGADO A PRESTAR CONTAS AO



SERVIÇO PÚBLICO ESTADUAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
GABINETE DO SECRETÁRIO



ESTADO, DE TODAS AS QUANTIAS RECEBIDAS EM FUNÇÃO DO CONVÊNIO E DO PRESENTE TERMO ADITIVO, PRESTAÇÃO DE CONTAS, ESSA, QUE TERÁ COMO OBJETIVO A DEMONSTRAÇÃO DO SEU EMPREGO REGULAR.

PARÁGRAFO ÚNICO - A PRESTAÇÃO DE CONTAS DEVERÁ SER APRESENTADA NO PRAZO MÁXIMO DE 30 (TRINTA) DIAS APÓS O TÉRMINO DE CADA EXERCÍCIO FINANCEIRO, COM OBEDEÊNCIA DO QUE DISPUSER O MANUAL DE PRESTAÇÃO DE CONTAS, A SER BAIXADO PELO ESTADO (SEE), E DEMAIS DISPOSIÇÕES LEGAIS.

CLÁUSULA OITAVA - O ESTADO (SEE) NÃO SE RESPONSABILIZA POR INDENIZAÇÃO DE QUALQUER NATUREZA EM DECORRÊNCIA DE ATOS OU FATOS VINCULADOS AO CONTROLE DA EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA E DA ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA, NEM POR QUAISQUER OBRIGAÇÕES OU ÔNUS RELATIVO À LEGISLAÇÃO TRABALHISTA, PREVIDENCIÁRIA E TRIBUTÁRIA, PORVENTURA DECORRENTES DA EXECUÇÃO DO PRESENTE INSTRUMENTO.

CLÁUSULA NONA - O ESTADO (SEE) NÃO SERÁ RESPONSABILIZADO POR QUAISQUER OBRIGAÇÕES OU ÔNUS DECORRENTES DE AÇÕES OU OMISSÕES DE SERVIDORES DO MUNICÍPIO NA EXECUÇÃO DESTE ADITIVO, BEM ASSIM POR QUAISQUER OBRIGAÇÕES OU ÔNUS REFERENTES A TAIS SERVIDORES, RELATIVOS À LEGISLAÇÃO TRABALHISTA, PREVIDENCIÁRIA, SOCIAL E TRIBUTÁRIA, EVENTUALMENTE EXIGÍVEIS EM DECORRÊNCIA DA EXECUÇÃO DESTE ADITIVO, TODOS OS QUAIS SERÃO SUPOSTADOS EXCLUSIVAMENTE PELO MUNICÍPIO.

PARÁGRAFO ÚNICO - CASO O ESTADO (SEE) VENHA A SER CHAMADO A JUÍZO RELATIVAMENTE A QUALQUER DE TAIS OBRIGAÇÕES OU ÔNUS, O MUNICÍPIO SE OBRIGA A INDENIZAR, EM AÇÃO REGRESSIVA, O PREJUÍZO DO ESTADO DECORRENTE DA PERDA DA DEMANDA, RAZÃO PELA QUAL, EM TAL CASO, A LIDE SERÁ DENUNCIADA AO MUNICÍPIO, QUE DESDE JÁ DECLARA ACEITAR CADA DENUNCIÇÃO, OBRIGANDO-SE COMO LITISCONSORTE PASSIVO, A CONTESTAR O PEDIDO, VALENDO A SENTENÇA QUE EVENTUALMENTE JULGAR PROCEDENTE O FEITO, COMO TÍTULO EXECUTIVO PARA O ESTADO HAVER DO MUNICÍPIO O QUANTUM DA CONDENAÇÃO.



35-014  
Fundação Enciclopédica e Cultural  
P. M. N. L.  
No. 05180-025195

Serviço Público Estadual  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
GABINETE DO SECRETÁRIO

CLÁUSULA DÉCIMA - CONTINUAM EM PLENO VIGOR, COMO SE AQUI ESTIVESSEM TRANSCRITAS, TODAS AS CLÁUSULAS DO CONVÊNIO DE 30/07/93, DO QUAL O PRESENTE CONSTITUI O (.39.) TERMO ADITIVO.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - O ESTADO (SEE) PROVIDENCIARÁ ATÉ O QUINTO DIA ÚTIL SEGUINTE AO DE SUA ASSINATURA, O ENCAMINHAMENTO DE CÓPIA AUTENTICADA DO PRESENTE INSTRUMENTO AO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO E À CONTADORIA SECCIONAL NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA - O PRESENTE ADITIVO DEVERÁ SER PUBLICADO NO DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, EM EXTRATO, DENTRO DO PRAZO DE 20 (VINTE) DIAS, CONTADOS DA DATA DE SUA ASSINATURA, POR CONTA DO ESTADO.

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA - FICA ELEITO O FORO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, ESTADO DO RIO DE JANEIRO, PARA DIRIMIR QUALQUER CONTROVÉRSIA ORIUNDA DO PRESENTE ADITIVO, COM EXCLUSÃO DE QUALQUER OUTRO, POR MAIS PRIVILEGIADO QUE SEJA.

CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA - MEDIANTE TERMO EM SEPARADO, ASSINADO NESTE MESMO ATO, O ESTADO FAZ AO MUNICÍPIO CESSÃO DE USO DO (S) PRÉDIO (S) DE SUA PROPRIEDADE, ONDE FUNCIONA (M) A(S) ESCOLA (S) DA REDE ESTADUAL CUJA MUNICIPALIZAÇÃO CONSTITUI OBJETO DO PRESENTE (CLÁUSULA 1A).

E, POR ESTAREM DE ACORDO, LAVROU-SE O PRESENTE ADITIVO, EM 06 (SEIS) VIAS DE IGUAL TEOR E VALIDADE, NA PRESENÇA DE 02

*[Handwritten signatures and initials]*

## **7 APÊNDICES**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**(Adultos)**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**Título do Projeto:** Campo Alegre: presente!

Formação dos educadores para a escola do campo: o caso da Escola Municipalizada Campo Alegre (Nova Iguaçu- RJ)

**Pesquisador(a):** Débora Guimarães de Almeida

**Pesquisador(a) responsável (professor(a) orientador(a)):**

Bruno Cardoso de Menezes Bahia

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar.

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

O pesquisador declara que garantirá o cumprimento das condições contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Natureza e objetivos do estudo:**

O(s) objetivo(s) específico(s) deste estudo é (são):

- Investigar, o histórico de luta pela terra em Campo Alegre com a participação da comunidade e documentos bibliográficos sobre a construção da escola.
- Analisar as formações continuadas em Campo Alegre, bem como ressaltá-la numa perspectiva emancipatória da Educação do Campo. Quais foram as formações continuadas que essa escola teve durante esses 20 anos de existência?
- Identificar a importância do diálogo constante da escola com os Movimentos Sociais, demandantes da Educação do Campo.
- Avaliar os desafios da escola com o compromisso por uma Educação do Campo igualitária e emancipatória, frente aos conflitos ideológicos, sociais e políticos que a escola trava no atual panorama político, bem como do enfrentamento dessa escola face a indeterminação da Educação do campo como modalidade de ensino.

**Justificativa:**

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de estudar a necessária formação dos educadores que atuam na Escola Municipalizada Campo Alegre - escola do campo localizada no Bairro de Cabuçu, no município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense.

**Procedimentos do estudo:**

A obtenção do material da pesquisa se consolidará através das observações e análises do contexto comunitário, que envolve a escola e o Bairro através da captura de imagens da arquitetura, e as fontes orais dos sujeitos da pesquisa através das entrevistas.

**Forma de acompanhamento e assistência:**

Você será acompanhado pelo pesquisador durante todo o período da pesquisa, e será assistido pelo mesmo, antes, durante e depois da pesquisa.

**Riscos e benefícios:**

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, constrangimento em responder alguma pergunta invasão de privacidade, desconforto em responder a questões sensíveis como atos ilegais ou violência ou outros riscos não previsíveis.

Caso você se sinta constrangido em responder alguma pergunta, você não precisará responder. O participante terá direito à indenização, através das vias judiciais, diante de eventuais danos comprovadamente decorrentes da pesquisa.

Sua participação poderá ajudar a conhecer os anseios dos Educadores, e do Bairro além de mapear o espaço, analisar as construções e conhecer as potencialidades ambientais da Comunidade e seu entorno.

**Providências e Cautelas**

Serão tomadas providências e cautelas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar algum dano, como garantir local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, estar atento a sinais de desconforto do participante, garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes.

**Participação, recusa e direito de se retirar do estudo:**

Sua participação é voluntária. Portanto, você não é obrigado a participar.

Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.

**Confidencialidade:**

Os dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e o material e as suas informações (fitas, entrevistas etc.) ficarão guardados sob a responsabilidade dos mesmos.

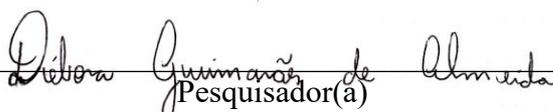
Os resultados deste trabalho poderão ser utilizados apenas academicamente em encontros, aulas, livros ou revistas científicas.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Nova Iguaçu, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Orientador(a)

  
Pesquisador(a)

Se persistir alguma dúvida, entre em contato com o(a) Coordenador(a) da pesquisa:  
Nome: Bruno Cardoso de Menezes Bahia

Telefone: (21)98439-6269

E-mail: brunobahia.ufrj@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**DECANTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**  
**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES**

Pesquisadora: Débora Guimarães de Almeida

Título da dissertação:

Orientador: Prof. Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia

Defendemos que a Educação do Campo não deve se extinguir, pois ela é um dos principais instrumentos na luta de trabalhadores rurais por reforma agrária, condições de trabalho, defesa da agroecologia, agricultura familiar e formas mais sustentáveis de vida. Dessa forma, pretendemos analisar nesse estudo, os seguintes problemas:

1. Você teve acesso à formação específica para atuar como educadora do campo antes ou durante seu ingresso nesta escola do campo?

Sim     Não

Caso tenha recebido ou não justifique o período: \_\_\_\_\_

2. Quais os conflitos ideológicos, sociais e políticos que você como educadora já travou no atual panorama político – educacional no Brasil, concernente à Educação do Campo e aos Movimentos Sociais – se é que o fazem?

---

---

---

---

---

3. Na escola, há algum diálogo com os Movimentos Sociais do Campo?

Sim     Não

Caso tenha diálogo especifique quais Movimento Sociais: \_\_\_\_\_

4. Quais são os meios que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Nova Iguaçu utilizou para qualificar os profissionais da escola?

---

---

---

5. Quais os desafios da escola com o compromisso por uma Educação do Campo igualitária e emancipatória?

---

---

---