



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
CURSO DE PEDAGOGIA – ÁREA DE APROFUNDAMENTO: EDUCAÇÃO DO
CAMPO

ADRIENNY KELLY DA SILVA CAVALCANTE MENDES
CAMILA DOS SANTOS ROCHA

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES: Um estudo em torno da produção discente no Curso de
Pedagogia do Campo**

JOÃO PESSOA

2015

ADRIENNY KELLY DA SILVA CAVALCANTE MENDES
CAMILA DOS SANTOS ROCHA

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES: Um estudo em torno da produção discente no Curso de
Pedagogia do Campo**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia
do Campo da Universidade Federal da
Paraíba, como parte dos requisitos
para obtenção de Graduação na área
da Pedagogia.

Orientador: Prof^o. Dr. Alexandre Magno
Tavares da Silva

JOÃO PESSOA

2015

M538c Mendes, Adrienny Kelly da Silva Cavalcante.

Concepções de educação do campo e formação de educadores:
um estudo em torno da produção discente no curso de Pedagogia do
Campo / Adrienny Kelly da Silva Cavalcante Mendes, Camila dos
Santos Rocha. – João Pessoa: UFPB, 2015.
66f. ; il.

Orientador: Alexandre Magno Tavares da Silva
Monografia (graduação em Pedagogia – Educação do Campo) –
UFPB/CE

1. Educação do campo. 2. Movimentos sociais. 3. Formação de
educadores. I. Rocha, Camila dos Santos. II. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 376.7 (043.2)

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES: Um estudo em torno da produção discente no Curso de
Pedagogia do Campo**

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito
para obtenção de certificado de graduação em Pedagogia
com Área de Aprofundamento em Educação do Campo,
pela Universidade Federal da Paraíba.

Aprovado em _____ de _____ 2015

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Orientador

Prof. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinador

Prof. Dr. Fábio do Nascimento Fonseca
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Examinador

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradecemos ao nosso Deus que nos ajudou durante essa longa jornada universitária. Aos nossos pais, pela força, cuidado e por sonhar conosco. Agradecemos ao professor Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva por ser nosso orientador e amigo, pela motivação e por suas palavras de grande ensinamento. À professora Dr (a) Ana Paula Romão e à professora Dr (a) Maria do Socorro Xavier, pelos incentivos e apoio durante a nossa vida acadêmica.

Agradecemos aos estudantes recém-formados do Curso de Pedagogia com Área e Aprofundamento em Educação do Campo – UFPB, por ceder suas monografias para fundamentar nossos estudos e pesquisas, enriquecendo com a nossa formação e contribuindo para a educação do campo principalmente no Estado da Paraíba.

E aos nossos amigos: Bruno Henrique, Iany Costa, Kamila Karine e Thalles Klayton, pelos grandes momentos que estiveram ao nosso lado, nos apoiando, comemorando e participando de nossas conquistas ao longo da nossa vida e formação.

“Educação do Campo é de luta!”

RESUMO

Neste trabalho de conclusão de curso temos como objetivo principal analisar as concepções teórico-metodológicas de educação do campo presentes, na produção discente do curso de Pedagogia – Área e Aprofundamento em Educação do Campo na UFPB. Procuraremos analisar aspectos que contribuem para a formação dos educadores e educadoras dessa região, nos espaços escolares e não escolares. Temos por objetivos específicos: Identificar, na luta dos movimentos sociais do campo, as experiências sócio educativas, que orientam a construção das concepções em torno desse tipo de educação; discutir os aspectos que orientam o processo formativo do educador e educadora camponeses e analisar em que medida o curso de Pedagogia do Campo, através da produção discente, vem contribuindo para a construção de um processo formativo identificado com o sentir, pensar e agir no campo. A metodologia terá uma abordagem qualitativa sobre as monografias que estão sendo estudadas e analisadas. A pesquisa será realizada a partir das monografias dos recém-formados do curso. Nosso referencial teórico partirá das leituras dos autores: Caldart (2004), Carvalho (2006), Arroyo (2007), Freire (2005), Fernandes (2000), Gonzaga (2004), Carvalho E Rocha (2006) entre outros.

Palavras chave: Movimentos Sociais, Educação do Campo, Formação de Educadores.

ABSTRACT

This course conclusion work aims the theoretical and methodological field of education conceptions present in the student production of the Faculty of Education - Area and Deepening Field of Education UFPB, trying to analyze aspects that contribute to the formation of educators of field in school and non-school spaces. We have for specific objectives: Identify the struggle of members of the field moves the experiences educational partner that guides the construction of the conceptions around the rural education ; discuss the aspects that guide the formation process of the teacher and educator of the field and analyze to what extent the course of Rural Education through student production, has contributed to construction of a training process identified with the feel, think and act in the field. The methodology is qualitative approach to the monographs which are being studied and analyzed. The survey was conducted from monographs of recent graduates of the course. Our theoretical framework of the readings of authors: Caldart (2004), Carvalho (2006), Arroyo (2007), Freire (2005), Fernandes (2000), Gonzaga (2004), Carvalho and Rocha (2006) and others.

Keywords: Social Movements, Rural Education, Teacher Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 AS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO ENQUANTO EXPERIÊNCIAS SÓCIO-EDUCATIVAS QUE ORIENTAM CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	13
1.1 A História e a Organização do MST no Brasil: Muitos Caminhos em busca de direitos.....	14
1.2 A educação e a luta do MST pelo acesso e permanência da população campestre à escola.....	20
1.3 Uma pedagogia do Campo: A pedagogia da Terra e a formação dos cursos superiores do Campo no Brasil.....	24
2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE ORIENTAM O PROCESSO FORMATIVO DO EDUCADOR E EDUCADORA DO CAMPO..	27
2.1. Vários espaços de formação do educador do campo: do curso de Pedagogia com aprofundamento no campo para a práxis no campo.	33
3 PRODUÇÃO DISCENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO FORMATIVO IDENTIFICADO COM O SENTIR, PENSAR E AGIR NO CAMPO	39
3.1. Subtemas.....	39
3.2 Resultados da análise: Alguns desafios e perspectivas para o Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.....	46
3.2.1 – Sobre as monografias.....	47
3.2.2 – Sobre os subtemas.....	47
4 CONCLUSÃO	49
REFERÊNCIAS.....	51
ANEXOS.....	54

INTRODUÇÃO

O interesse do nosso trabalho partiu dos momentos de convivência junto a comunidades no campo. Isto foi possível: a partir das disciplinas de Estágios Supervisionados I e II que foram vivenciados, na *Escola Zumbi dos Palmares* em Mari/PB, localizada no assentamento *Zumbi dos Palmares*; na participação, nos Encontros dos Sem Terrinhas nos anos de 2011, 2012 e 2013 ministrando a oficina de pintura em tecido. Nestas oficinas procurávamos dialogar com as crianças de vários assentamentos, levando em conta a realidade de cada localidade e perguntando o que elas mais gostavam. Também procuramos saber onde elas viviam e registrar isso em forma de desenhos e pinturas, em uma faixa grande de tecido e, no final dos três dias de evento, aconteceria a culminância com a apresentação do trabalho final às outras crianças que estavam em outras oficinas.

Essa vivência nos estágios nos possibilitou perceber a necessidade que se apresenta, na escola do campo na atualidade, para uma educação do/no campo, para os sujeitos pertencentes a essas localidades, para que, assim, ocorra o fortalecimento de sua identidade de sua cultura e de sua etnia. O educador atuante, na escola do campo, tem o papel principal na formação da visão de mundo desses educandos, ao mesmo tempo em que o docente pode contribuir na desconstrução de estereótipos e preconceitos e na efetivação de uma prática docente de exclusão, desmotivando, inclusive, a ele próprio, de tal forma, que ele sinta ser desnecessário ir à escola por achar que é perda de tempo.

Durante a caminhada, no curso de Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo na Universidade Federal da Paraíba-UFPB, tivemos várias oportunidades de vivenciar e sentir a prática sócio pedagógica da Educação do Campo. Nesse sentido, participávamos de algumas formações de educadores do/no campo que a coordenadora do curso de pedagogia do campo da UFPB ministrava em alguns municípios da Paraíba. O objetivo dos minicursos era fazer com que os docentes, já atuantes nesse tipo de educação

questionassem e refletissem sua prática pedagógica na qualidade do ensino para os educandos camponeses.

Um momento importante na formação foi termos participado ao longo do ano de 2012 do projeto “*Apoio Pedagógico às Atividades de Leitura, Matemática e Escrita*” desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental, na rede municipal em João Pessoa/PB, acompanhando as séries de 1º, 2º e 5º ano. Nesse projeto, tivemos contato direto com a sala de aula, observando a prática pedagógica dos educadores e educadoras e todas as problemáticas concernentes à escola pública.

Outro momento significativo, em 2011, foi o fato de termos vivenciado a experiência em ser monitoras do curso de Pedagogia – Educação do Campo do PRONERA (Programa de Educação da Reforma Agrária) em nível superior, em que se respirava a educação popular. A forma como se desenvolvia a formação dos educandos estava no preceito da pedagogia da alternância. Ao assistir as defesas das monografias dos estudantes percebemos a riqueza das histórias relatadas e a prática da educação dos movimentos sociais que está voltado à autonomia dos sujeitos, que ao longo da história foram excluídos e privados de direitos, principalmente, a uma educação de qualidade. Esses sujeitos se constituem: Negros, índios, quilombolas, sem-terra, ribeirinhos, etc.

O programa articula vários ministérios e diferentes esferas do governo, bem como, instituições não governamentais, movimentos sociais (MST) e sindicais de trabalhadores (as) rurais para qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária. O projeto representa uma proposta que tem o caráter singular de apresentar uma política pública específica de Educação de Jovens e Adultos, em áreas de reforma agrária, proposta pelo governo federal. É também uma resposta a uma articulação do *Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra* (MST). O PRONERA se pauta na perspectiva de atender as demandas dessa diversidade cultural, dos educandos que participa na promoção de uma proposta curricular explícita. Sendo assim, o programa engloba os conteúdos das disciplinas e especialmente as concepções filosóficas, referências teórico-metodológicas e os princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo, visando à afirmação e o fortalecimento da identidade e do território camponês.

No ano de 2013, iniciamos a participação no PET (Programa de Educação Tutorial) com a pesquisa “Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas e Campo”, acompanhando os antigos egressos da turma de pedagogia do PRONERA. O enfoque da pesquisa foi sobre as monografias de alguns estudantes que residem na comunidade quilombola do Gurugi, localizada no município do Conde. Em 2014, a pesquisa foi direcionada ao *Programa Escola Aberta*, ao qual atuamos desde 2011 com a oficina Pintura em tecido. O público alvo eram mulheres de faixa etária diversificada e que se encontravam aos sábados para participarem, constituindo-se em um momento de descontração para essas mulheres, em um desenvolvimento das habilidades artísticas que pudessem está ocultas, e principalmente, a possibilidade de permitir que essas mulheres se colocassem diante de alguns questionamentos sociais que fazem parte de suas vidas.

O interesse em abordar este tema está na reflexão da nossa própria experiência de aluno/a de escola pública que, ao nos vermos prestes a terminar um curso de pedagogia, ficamos inquietas e a questionando principalmente, a qualidade do ensino dos educandos e educandas do setor público brasileiro. Acreditamos que o professor que possua uma boa formação voltada para as escolas do campo possa agir como elemento de interferência em suas vidas. Sendo assim, poderá trabalhar a percepção e visão de mundo desses sujeitos e contribuir, na formação da identidade destes como sujeito do campo e para o campo, despertando assim, o sentimento de valorização da terra e do engajamento com os movimentos sociais. Será fortalecido também o valor da família, da agricultura familiar, da terra, e principalmente, contribuirá para a autonomia do aluno.

Dessa forma, torna-se de extrema importância as políticas públicas que garantam o direito e a qualidade de ensino dos educandos do campo, valorizando estes sujeitos, como ativos e que tem o poder de transformar seu mundo. Para que isso aconteça é preciso que se efetivem as disposições do DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* - PRONERA. Constituindo-se assim, em uma importante orientação para a reivindicação de programas que formem educadores do

campo no Ensino Superior ou que existam formações contínuas no campo que venham qualificar os educadores que já atuam na área. Porém, há poucos professores formados para a educação campestre ou em formação contínua, visto que, os primeiros cursos no Ensino Superior datam do ano de 2005, através da parceria da Via Campesina no Brasil e da UFMG (GONZAGA, 2009), dificultando assim, a execução de políticas educacionais que fortaleçam a relação dos educandos com a terra.

O educador, em sua formação, carrega na sua história o fortalecimento de suas ideologias, saberes multiculturais, vivenciando na prática de ensino, o ser crítico, político e principalmente os preconceitos. Elementos que não se distanciam na sua prática de ensino, pois, a má formação docente, pode contribuir na reprodução da educação tradicional que condiciona o aluno a uma educação depositária, sem espaços para as suas vivências. Isso faz com que às vezes, sem perceber e/ou querendo, o aprendiz venha a perder a motivação em suas próprias ideologias. A formação do educador do/no campo em sua prática de ensino não pode isentar-se de unir o direito de saber do educando e sua cultura social, pois são elementos fundamentais, na escola do campo, que fará com que o educando perceba que seus conhecimentos de mundo poderão ser aproveitados, ampliados e seus elevados saberes serão aprimorados.

Há uma urgência em se intensificar a ampliação de mais vagas em instituições superiores, nos cursos de formação em educação do campo, para que aconteça uma melhor capacitação desses profissionais que atuam no campo. Será possível assim, através dessas formações, a contribuição dos docentes nas vivências coletivas dos sujeitos do campo. O nosso trabalho de conclusão de curso será realizado sobre uma perspectiva analítica de compreender como ocorreu a formação de educadores para o ensino do campo, na Universidade Federal da Paraíba. Tomaremos por base algumas monografias dos recém-pedagogos do curso de Pedagogia - Área de Aprofundamento em Educação do Campo em que analisaremos as contribuições de suas monografias para o debate da Educação do Campo, enquanto nova modalidade de ensino.

O trabalho está dividido em três capítulos, o primeiro será fundamentado no que diz respeito às lutas dos vários objetivos dos movimentos sociais e suas

reivindicações por uma escola do campo e uma formação docente para o campo. No segundo capítulo apresentaremos os aspectos que formam os educadores e educadoras do campo, demonstrando os muitos passos dados por uma pedagogia do Campo. Por fim, no último, apresentaremos o resultado da análise monográfica dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos discentes de Pedagogia com Aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Intentaremos, dessa forma, trazer os aspectos da formação que tivemos enquanto discentes no campo e conhecendo sobre os que lutam, sobre os assentados e desses movimentos que devem e precisam ser levados para a escola e para a sala de aula pelo educador como metodologia de ensino. Ressaltamos que é preciso priorizar o fazer, o sentir e o agir que compõe uma educação para o campo, levando o educando a valorizar a sua identidade, sua raça e sua etnia.

1 AS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO ENQUANTO EXPERIÊNCIAS SÓCIO-EDUCATIVAS QUE ORIENTAM CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber

E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer

Êh, ô, ô, vida de gado
Povo marcado
Êh, povo feliz!

Admirável Gado Novo – Zé Ramalho

As mobilizações em torno do direito à terra no Brasil são frutos de movimentos históricos empreendidos por sujeitos sociais excluídos: homens e mulheres pobres, escravizados, indígenas, imigrantes, posseiros, etc. Esses movimentos ocorreram, principalmente ao longo dos séculos XIX e XX, com as constantes lutas pelo fim do cativeiro, do trabalho escravo, contra expropriação da terra, contra a expulsão da terra de seus ancestrais e contra exploração do trabalhador do campo que caracterizaram os primeiros movimentos sociais pela luta camponesa. Isso levantou a bandeira de luta pelo direito à terra e a condições de trabalho dignos. Sob esse signo de luta nasceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (FERNANDES, 2000) um dos principais expoentes da luta pela terra, no Brasil, e pelos direitos sociais básicos: saúde, emprego, moradia e educação.

Neste capítulo buscaremos fazer um levantamento histórico sobre a formação do MST e seu legado, no processo de instituição da Educação do Campo, enfatizando seu surgimento, consolidação e sua institucionalização. Consideraremos que este é um dos principais referenciais quando se propõe falar sobre Educação do Campo, pois, este movimento se destaca desde a luta pela Reforma Agrária até a Educação para a comunidade campesina assentada no Brasil.

1.4 A História e a Organização do MST no Brasil: Muitos Caminhos em busca de direitos

O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) nasce a partir dos processos significativos de exclusão social ocorridos, no Brasil, especialmente, a partir da década de 1960. No contexto do campo no Brasil, a resistência do povo camponês começa a mostrar força depois da ascensão do Governo Militar (1964). Mediante o processo de insatisfação, como as ações empreendidas por este governo, foi estabelecido um modelo econômico pautado num desenvolvimento agropecuário através do sistema da grande propriedade privada, em que os pequenos agricultores não teriam espaços para o desenvolvimento de uma agricultura familiar. Isso acarretou em um elevado preço do plantio de subsistência, impossibilitando a vivência desse sistema de produção. O modelo agropecuário defendido por esse governo estabelecia o privilégio do grande capital, levando os pequenos proprietários a uma expropriação de suas terras compulsórias (FERNANDES, 2000).

Segundo Fernandes (2000) as primeiras raízes do MST surgiram no Rio Grande do Sul, no ano de 1979, quando grupos de famílias de agricultores estavam sendo expulsos de suas terras, ocasionada por um *Projeto de Colonização*¹ imposto pelo governo do Estado. A partir da sua resistência em abandonar suas terras e contando com o apoio de um padre, estas famílias se mobilizaram e concluíram que a única via para assegurar a posse da terra seria a ocupação. Como consequência desse fato, ocorrem inúmeras ocupações de terras improdutivas do governo e de latifúndios neste Estado.

A partir, desse primeiro momento de invasão de terras improdutivas por camponeses, no Rio Grande do Sul, ocorreram semelhantes ações em outros Estados brasileiros. Mediante a proliferação de muitos conflitos entre

¹ Segundo Fernandes (2000): Esse projeto baseava-se na seguinte prerrogativa: a partir da concentração da terra nos grandes latifúndios e o advento das grandes máquinas agrícolas, a ideia seria forçar a migração dessa população camponesa para as chamadas “fronteiras agrícolas”, nas regiões do Pará, Rondônia e Mato Grosso, onde essa mão de obra seria utilizada no garimpo, e na extração de madeira da Amazônia. Os que não se adaptassem seriam empregados na pecuária latifundiária, desta região Norte, recebendo salários baixíssimos e sendo constantemente ameaçados pelos capangas das grandes propriedades.

camponeses, governo e latifundiários, foi gestado o MST e, em 1984, tínhamos a primeira expressão a nível nacional deste movimento com a ocorrência do *Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra*, na cidade de Cascavel, Paraná.

A primeira fase do MST (1984- 1987) será fundamentada em meio ao processo de reivindicações populares contra a situação socioeconômica precária dos agricultores brasileiros, principalmente, os da região Sul, local do surgimento deste movimento. Essas reivindicações seriam uma base social para o fortalecimento do MST, bem como uma ação de conscientização dos direitos básicos do trabalho pastoral da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) (CALDART, 2004). O objetivo central dessas organizações era a luta pela terra.

Na segunda fase do movimento (1987 até a atualidade) segundo Caldart (2004), é caracterizado pela organização social desse movimento. Enquanto instituição, o MST passa a ser um movimento em constante construção de alcance nacional, tendo bases de articulação em todos os estados brasileiros. A autora define esse segundo momento como “em construção”, pois ocorre a descentralização das reivindicações, a luta pela terra ainda é o objetivo central, mas são associados a ela outras competências como: o acesso a Educação de qualidade, o fortalecimento da agricultura de subsistência, a pressão política para a efetivação da Reforma Agrária, o direito ao acesso à saúde e ao apoio jurídico, dentro outros. Ainda de acordo com a escritora:

Segundo o próprio MST, ainda há níveis de organização a serem consolidados e desafios organizativos a superar. Ou seja, trata-se de um movimento entrecruzado com o momento anterior e já convivendo com os desafios do momento seguinte. (CALDART, 2004. p.130)

No terceiro momento apontado por Caldart (2004), o MST passa a inserir-se de forma sistemática, nas questões sociais e políticas, compreendendo a nova conjuntura do Brasil, no pós-ditadura. É uma fase na qual o MST busca a construção de um projeto popular para a comunidade camponesa, que insira esta demanda da população no processo de

desenvolvimento para o Brasil². Esse momento representa a ampliação das ações sistematizadas no segundo momento em que o MST, progressivamente, vai ampliando as demandas de reivindicações para além da asseguaração do direito à Terra. Caldart destaca duas frentes importantes nesse processo de formação e consolidação do MST. A primeira é estabelecida em três momentos: “articulação e organização da luta pela terra, constituição do MST como uma organização social e a organização do mesmo na luta por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil”. (CALDART, 2004, p.96). Já a segunda, seria caracterizada pela: “experiência humana de participar do MST [...] compreendidas como processos socioculturais que possuem componentes educativos ou formadores decisivos na constituição da identidade dos sem-terra do MST” (IBIDEM, 2004, p.96).

Para compreender melhor a contribuição do MST, no processo de formação da luta campestina pela terra, bem como toda a conjuntura que se estabeleceu no Brasil a partir da década de 1960, convergindo na atualidade com as políticas públicas afirmativas para a população campestina, recorreremos à definição de Weil (1996) citado por Caldart (2004) sobre a realidade dos sujeitos que constituíram os integrantes do MST:

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Participação natural, isto é, que vem automaticamente do lugar, do nascimento, da profissão, do ambiente. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber quase que a totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual por intermédio dos meios de que faz parte naturalmente (WEIL, 1996, p.411 *apud* CALDART, 2004, p.98).

Baseado nessas percepções, podemos perceber que a condição básica para que um homem fundamente sua identidade e a partir disso constituir-se em um sujeito social que reivindique seus direitos básicos, precisa está

² É importante destacar que a produção de Caldart é de 1999, entretanto, representa bem o processo de formação do MST, na atualidade o movimento trabalha de forma descentralizada, na qual cada grupo de 250 famílias acampadas forma uma *brigada*, um núcleo de luta para atingir os espaços regionais específicos. Essa descentralização do movimento visa a reestruturação da organização interna deste, pois, contribui para a melhor regência das demandas estabelecidas no coletivo.

fundamentado no enraizamento da sua vivência social, da cultura que o cerca que é passado de pai para filho, do apego a terra e a valorização desta como fonte de emprego, renda e afirmação da ancestralidade. O sujeito social sofre com processo de desenraizamento, seja mediante a práticas políticas de negação do direito a terra (por parte de Leis, ou mesmo ações de grandes proprietários) pautadas no medo, na negação da identidade, na desapropriação criminosa da terra, na morte, na violência física, ou mesmo a perda da identidade pela absolvição das práticas conjunturais do capitalismo que nega a agricultura familiar de subsistência. Isso leva o indivíduo a sentir-se ultrapassado, sem função social e pressionado a migrar para regiões “desenvolvidas”, o que acaba remetendo a uma tendência de desenraizar, abandonando a luta pelo direito a terra.

Caldart (2004) ainda aponta, no pensamento de Weil (1996), que existe outro fator importante que leva a esse processo de desenraizamento: o fator educacional que muitas vezes estabelece na formação do aluno do campo para uma realidade fora dessa região. O ensino se pauta: na valorização das práticas modernas, da vida nas grandes cidades, do aprendizado de palavras e coisas que estão fora do seu cotidiano, afirmando mais ainda, nestes indivíduos, a negação do pertencimento a terra e motivando a sua migração. Esse processo tem muito a ver com a vivência coletiva do MST nascido no contexto de expropriação da terra e sob o signo de luta pelo direito ao acesso a ela.

Nesse aspecto, a educação é uma ferramenta de disseminação das ações governamentais. A escola apresenta-se, dentro desse contexto, como uma instituição que normatiza e moldam os alunos, nesse sentido, a partir da perda da terra, os componentes do MST foram inseridos em uma dinâmica de exclusão no qual Caldart (2004) aponta que os:

Trabalhadores da terra de quem foi tirada a terra, ou a possibilidade social de tê-la como objeto de seu trabalho, os sem-terra foram desenraizados e portanto diminuídos em sua condição humana. Só que não se limitaram àqueles dois comportamentos referidos por WEIL. Escolheram lutar pelo seu próprio enraizamento: ocuparam a terra que lhes devolveria uma boa parte de suas raízes (CALDART, 2004, p.99).

O MST será responsável por esse processo de enraizamento junto aos seus integrantes, possibilitando o fortalecimento da luta pelos direitos sociais. Por isso, entre os movimentos de luta pela terra que despontaram ao longo dos séculos XIX e XX, o MST destaca-se principalmente porque alcança articulação, no âmbito nacional, passando de um movimento regional (princiado no Rio Grande do Sul, como já mencionado) para ser tornar um movimento nacional. Segundo Vendramini (1997) o MST possui características próprias, tendo presença ativa e efetiva em todo o território nacional brasileiro:

O MST tem uma organização formal (...) desde a sua criação, mantém uma luta contínua, marcada, é claro, por momentos de maior articulação e expressão política e outras dificuldades maiores de mobilização (...) dispões de lideranças nacionais, estaduais e locais, com um importante significado para a organização do Movimento (...) No que diz respeito à teoria, ela está presente enquanto concepção de mundo, projeto político e de idealização de uma sociedade socialista. (VENDRAMINI, 1997, pp. 99-100).

Considerando o processo de institucionalização do MST, nas conjunturas atuais, precisamos ainda voltar nossos olhares para o contexto político nacional, no qual a formação do MST esteve inserida, principalmente, no pós-ditadura, com os governos eleitos de forma direta. Destacaremos, neste trabalho, do Governo Collor (1990-1992) até o Governo Lula (2003-2010), no intuito de articular as ações destes governos na questão agrária brasileira e a dinâmica com a população camponesa no âmbito das reivindicações do MST.

No governo Collor (1990-1992) não foram destacados avanços no diálogo entre o governo federal e o MST, sendo este classificado como movimento clandestino e perigoso. No advento do impeachment, com a ascensão do vice-presidente Itamar Franco (Out/1992-Jan/1995), o MST passa a ser classificado como um movimento social, tendo seus representantes sido recebidos pelo presidente Itamar em audiência oficial.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), após assumir a presidência, o novo governo foi obrigado, a partir da asseguaração do valor legítimo do MST como um movimento do camponato brasileiro, a instituir uma política que visibilizasse e valorizasse essa demanda da sociedade. Desse momento, podemos destacar a conquista de novos assentamentos (como

ponto positivo), mas também, devemos perceber que foi um período de muita instabilidade social, de tensão no campo, com constantes conflitos por terra. Destacamos como reflexão dessa tensão o Massacre ocorrido, no município de El Dourado dos Carajás, no Pará, onde 19 sem-terra perderam suas vidas em um conflito com as forças policiais do Estado. Esse fato ficou marcado como bandeira de luta pela regularização de uma política pública do Governo Federal para a população em processo de luta pela terra.

A partir desse fato trágico, a luta do MST enquanto movimento nacional ganhou a força de outros agentes sociais. Várias instituições civis (algumas já mencionadas), de ONGs e apoio internacional, somaram forças na luta pela Reforma Agrária no Brasil. Essa articulação resultou na Marcha Nacional do Movimento dos Sem-Terra em Brasília, no ano de 1997, contribuindo para acirrar as discussões da reforma agrária brasileira no congresso nacional. Apesar dessa mobilização, a figura do MST, no Governo Cardoso, volta à cena da marginalidade, fundamentada pelos constantes conflitos agrários armados e por um estereótipo negativo do movimento financiado pelos latifundiários e por uma propaganda contra a Reforma Agrária e contra o MST efetivadas pelo ministro do governo no exterior. (GONZAGA, 2004).

Todo o cenário negativo financiado pelos latifundiários e implementado pelo Governo Cardoso, resultou numa postura compensatória do Governo, que visava desarticular o MST, baseado na implementação do programa *Cédula da Terra*. Esse programa, mais tarde, passou a se chamar *Banco da Terra*, e posteriormente, no Governo Lula, *Crédito Fundiário*, ação governamental que visava à abertura de crédito para pequenos agricultores, mas que não solucionava a questão agrária brasileira. Segundo Gonzaga (2004), o MST avaliou esse programa do governo como uma ferramenta para inviabilizar a luta dos trabalhadores rurais pela Reforma Agrária.

No Governo Lula (2003-2010), apesar do seu envolvimento com a classe trabalhadora, suas ações, no âmbito da Reforma Agrária e da visibilidade do MST, foram pautadas também pela política compensatória. Isso possibilitou uma maior abertura do crédito, juntamente com programas assistencialistas como: o *Bolsa Família*, o *Luz para Todos*, a ampliação do *Programa de Erradicação do trabalho Infantil* (PETI), o *Brasil Alfabetizado* e *Educação de*

Jovens e Adultos e o *ProUni*. Todos estes programas possibilitaram avanços significativos, no quadro social das populações anteriormente excluídas, principalmente, dos assentados. Sendo assim, abriu espaço para novas reivindicações, como abordaremos, a seguir, sobre o direito ao acesso e a permanência das crianças, jovens e adultos do MST, nas salas de aula do Brasil, nos três níveis de ensino, e a importância de graduações específicas para a demanda do Campo, no âmbito de direitos sociais, que devem ser assegurados a essa população.

1.5 A educação e a luta do MST pelo acesso e permanência da população camponesa à escola

A preocupação acerca do acesso à escolarização, dentro das unidades dos acampamentos dos Sem-terra, surgiu do segundo momento de formulação do MST. Segundo Caldart (2004), a partir do momento em que o movimento começa a organizar suas bases, enquanto uma instituição de alcance nacional, surge a necessidade de outras demandas, além da posse da terra. Nesse sentido, a escola vem para o debate como um direito garantido a todos os cidadãos, mesmo que estejam em situação de transição. Sendo assim, a educação no MST aparece como um espaço para aquisição dos conhecimentos teóricos, mas que também estejam focados nas demandas do movimento, apresenta-se como uma ponte entre a luta pela terra e o processo pelo enraizamento coletivo de valorização da terra e de conscientização dos motivos por quais se lutam por ela.

Caldart (2004), ainda nos afirma que a inserção da Escola no MST, vem também no sentido de ocupar o espaço escolar, ou seja, do movimento reivindicar que o espaço da escola esteja para além do ensino tradicional estabelecido e que abarque, dentro dos conteúdos, as reais necessidades das crianças, jovens e adultos presentes, nesse movimento, sendo assim, a estudiosa nos explica que:

Ocupar a escola que dizer, em primeiro e básico sentido, produzir a consciência da necessidade de aprender ou de

saber mais do que já se sabe. De modo geral, quando os sem-terra falam da importância do estudo, podem até estar se referindo à escola, mas não no sentido restrito de escolaridade, que remete ao significado historicamente construído de escola como um lugar onde se deve ir para conseguir um diploma, para então conseguir um emprego melhor, e de onde se é excluído quando a cabeça não dá pra isso. (CALDART, 2004, p.215)

Ainda conforme Caldart (2004), o processo de inserção da Escola no MST, dá-se em três momentos. No primeiro, representa a mobilização da comunidade sem-terra reivindicando o direito de acesso e permanência na escola dos assentados. Reivindicam principalmente uma educação diferente e que valorize o saber da terra e fortaleça a ligação do aluno com ela. Inicialmente, a mobilização parte de mães e professores, posteriormente, engrossando a voz em prol da luta pelo direito à educação, juntam-se à mobilização pais e lideranças do MST. A primeira escola de fundamental I de primeira fase, dentro de um assentamento do MST, foi no município de Nova Ronda Alta, Rio Grande do Sul em 1983.

No segundo, momento teremos a descentralização da inserção da escola dentro do movimento, através da criação de coletivos de educação, compostos por educadores do movimento e pessoas de acampamentos e assentamentos preocupados com a questão educacional. Esses coletivos assumiram:

A tarefa de organizar e articular dentro de sua organicidade essa mobilização pela educação, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva (CALDART, 2004, p.225).

Tais coletivos, segundo a autora, possibilitaram a articulação dos processos educacionais nos âmbitos regionais e de forma nacional dentro do MST.

O terceiro momento é caracterizado pela pressão desses coletivos junto a executiva nacional pela criação do setor da Educação dentro do MST. Esse setor foi criando, em 1987, a partir do *Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento*, no Estado do Espírito Santo, contando com a

presença de vários educadores representantes de cada estado, articulando, assim, o funcionamento deste setor educacional a partir da prerrogativa de:

[...] articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea, ou nos assentamentos e acampamentos que fossem iniciados a partir daquele momento. Os encontros nacionais de professores logo se transformariam nas reuniões ordinárias do Coletivo Nacional de Educação do MST, instância máxima de decisão do Setor de Educação até hoje. (CALDART, 2004, p.250).

Nesse sentido, a criação do Setor da Educação inicialmente surgiu com a proposta de: formação dos professores para atuar nas escolas de assentamentos e acampamentos no âmbito do fundamental I – primeira fase – a partir da perspectiva de formar professores integrantes do próprio movimento com a ideia de fazer educadores dos próprios assentamentos e acampamentos. Mediante essa preocupação segundo Caldart (2004), formou-se a primeira turma de Magistério do MST, no município de Braga, Rio Grande do Sul no ano de 1990. Isso foi possível através da parceria do movimento com a FUNDEP (Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro).

Os debates de como pautar uma educação em que se valoriza a experiência de vida dos alunos dos assentamentos e acampamentos esteve presente, dentro das reuniões no Setor de Educação, pois a escola dentro/para o MST deveria ampliar o cujo da abordagem educativa para além dos conteúdos pré-estabelecidos nos currículos escolares do Brasil. Deveriam abordar a perspectiva de trabalhar com a própria vivência do MST.

“A escola passou a ser vista como uma questão também política, que dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculado às preocupações gerais do Movimento coma formação dos seus sujeitos” (CALDART, 2004, pp. 225-226). Essa preocupação em relação ao ensino nos assentamentos e acampamentos também abordou a superação do analfabetismo dos adultos, a inserção do Ensino Médio e a implementação de cursos técnicos em cooperativismo e magistério. Nesse processo de mudança, a autora ainda ressalta a campanha nacional do MST intitulada *Movimento Nacional de Educação de Jovens e Adultos* (1995).

O Setor da Educação do MST passou a articular parcerias com Universidades Públicas com o objetivo de reivindicar do Governo Federal a efetivação de projetos sociais de alfabetização de jovens e adultos voltados para a Educação do Campo. Podemos destacar como importantes ações do MST nessa luta pela escolarização os seguintes movimentos:

1. I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - I ENERA (1997) na Universidade de Brasília, com apoio da UNICEF³.
2. Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1998) – Fruto das articulações do MST com Universidades Públicas e implantado pelo INCRA⁴.

Destacamos a importância da criação do PRONERA, que segundo Fragoso (2001, p.08) “é fruto de uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o MST”, que visa a alfabetização de Jovens e Adultos nos assentamentos de Reforma Agrária, bem como, a capacitação pedagógica de monitores e a formação de coordenadores locais de processos comunitários. Outra conquista importante para o MST será a inserção nas Universidades Públicas de Cursos Superiores, voltados para a formação de professores do Campo, para atuarem na primeira fase do Ensino Fundamental, no qual abordaremos mais especificamente no próximo tópico.

Ressaltamos também que o MST tem papel fundamental nas políticas públicas para as comunidades camponesas, reivindicando do Estado brasileiro a inserção de uma política afirmativa para responder a demanda pública de acesso e seguridade da Terra. Para além do âmbito estrutural, o MST é visto como um forte ponto de coesão na luta por uma Educação do Campo e para a formação de professores, que estejam dentro dos assentamentos e acompanhamentos em todo país, sendo moradores ou vindos sensibilizados pelos cursos superiores que tem a área de aprofundamento nessa modalidade de ensino.

³ Fundação das Nações Unidas para a Infância;

⁴ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

1.6 Uma pedagogia do Campo: A pedagogia da Terra e a formação dos cursos superiores do Campo no Brasil

Como destacamos anteriormente, o processo de formação da luta campesina no Brasil, foi constituído através do signo de luta por direitos sociais, a partir dos processos históricos de exclusão social da população do Campo. O MST nesse processo se apresenta como um movimento de grande expressão nacional, que visibiliza a luta campesina por direitos, principalmente, no âmbito educacional e reivindicando uma pedagogia da Terra. Nesse sentido, o termo “Pedagogia da Terra” aparece constantemente em vários movimentos ligados às questões ambientais. Segundo Carvalho e Rocha (2006):

O que unifica os diferentes usos da expressão é o compromisso com a superação de uma visão centrada nas questões ambientais e com a construção de sentidos da terra como habitat humano global, fonte e lugar da vida, terra de todos, terra como um bem comum, como um organismo vivo. (CARVALHO, ROCHA, 2006. p.61).

Sendo uma construção social que parte da sensibilização dos sujeitos sociais envolvidos ela é fruto do trabalho coletivo. Assim, sendo, essa pedagogia inserida no debate internacional com a *Carta da Terra* (Jun/1992) redigida na *Conferência das Nações Unidas* sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento e mediante as reflexões apresentadas por Leonardo Boff em seu livro *Saber Cuidar: Ética do Humano – Compaixão pela terra*, a pedagogia da terra se insere como uma nova forma de pensar a relação do homem com a terra. Dessa forma, relaciona a questão ambiental com às questões políticas, sociais e religiosas no intuito de construir uma forma de se relacionar com o meio ambiente de maneira sustentável.

A partir dessa prerrogativa, a expressão “Pedagogia da Terra” é utilizada pelo MST, como ponto de aprendizagem coletiva nas suas formações de professores. Segundo Araújo (2005) citado por Carvalho e Rocha (2006, p.64):

A designação Pedagogia da Terra emergiu no primeiro curso de magistério, em 1988, na Universidade de Unijuí, no Rio

Grande do Sul. Os estudantes do MST não aceitaram a denominação “acadêmicos” e utilizaram o termo Pedagogia da Terra como título de um jornal que informava aos outros estudantes da universidade quem eram e de onde vinham. O termo ganhou espaço no MST e foi utilizado para denominar a primeira turma do curso de Pedagogia (ARAÚJO, 2005 *apud* CARVALHO E ROCHA, 2006, p. 62).

Estabelecendo assim, uma prática de enraizamento da vivência coletiva dos educandos do MST, fazendo com que a Academia reconhecesse a fonte de saberes múltiplos que o povo de assentamento e acampamento tem a oferecer. Nesse sentido, busca reivindicar uma Pedagogia do Campo, não no campo, como algo que não condiz à vivência coletiva desses sujeitos. Ainda em Caldart (2004, p.343-354) a pedagogia da terra é:

O trabalho com a terra, que acompanha o dia-a-dia do processo que faz de uma semente, uma planta e da planta, um alimento, ensina de um jeito muito próprio (também cultural, simbólico) que as coisas não nascem prontas, mas precisam ser cultivadas; são as mãos do camponês, da camponesa as que podem lavar a terra para que chegue a produzir o pão. Esse também é um jeito de compreender que o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isso, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva.

Nesse aspecto, o que se busca com a pedagogia da terra é assegurar uma educação que vivencie as experiências dos sujeitos sociais, do campo, que perceba as potencialidades que o campo oferece, estabelecendo uma pedagogia de enraizamento e de valorização da terra e dos produtos que provém dela. É nesse processo que se fundamentam as bases dos primeiros cursos de Pedagogia do Campo no Brasil, no qual a palavra Terra:

Representa uma significação para além de solo, constitui lugar onde os sujeitos do campo vão recriando as suas pertencas, reconstruindo a sua identidade. A palavra pedagogia indica a presença da dimensão educativa na relação do ser humano com a terra de cultivo, de luta, ambiente livre, sem cercas, habitados por muitos. Traz uma concepção [...] da terra como um espaço de produção de vida e de relações vividas, um espaço de invenção do novo (CARVALHO E ROCHA, 2006, p.64)

Teremos os primeiros cursos de Pedagogia da Terra, no Brasil, instituído a partir da parceria do MST com as Universidades Federais. Encontram-se

implementados o curso de Pedagogia da Terra (Ou do Campo) nas seguintes universidades:

1. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT fundados em 1990;
2. Universidade Federal do Pará – UFPA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Universidade Federal de Rondônia – UFRO, Universidade Estadual de Pernambuco – UPE, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS fundados em 2001;
3. Universidade do Estado da Bahia – UNEB fundando em 2004;
4. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG fundado em 2005;
5. Universidade Federal da Paraíba – UFPB fundado em 2010;
6. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha- Licenciatura em Educação do Campo – IF FARROUPILHA, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Diamantina/Minas Gerais – Licenciatura em Educação do Campo – UFVJM 2012.

Veremos, de forma mais específica, à construção social da pedagogia da terra como proposta curricular alternativa, no segundo capítulo deste trabalho, pois destacaremos a importância dessa mudança curricular na formação dos docentes para o ensino no campo. Isso, a partir das nossas experiências dentro do curso de Pedagogia do Campo da UFPB, no qual consideramos fonte de mudança de perspectiva do educador do campo, quando lançamos olhares para a construção das monografias da primeira turma.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE ORIENTAM O PROCESSO FORMATIVO DO EDUCADOR E EDUCADORA DO CAMPO

Na boiada já fui boi,
Mas um dia me montei,
Não por um motivo meu,
Ou de quem comigo houvesse,
Que qualquer querer tivesse,
Porém por necessidade,
Do dono de uma boiada,
Cujo o vaqueiro morreu.

Disparada - Geraldo Vandré.

A Educação Básica do Campo, no Brasil, é uma área de estudo em construção. É abordada, segundo Calazans (1993), a partir da década de 1930, quando apareceram as primeiras iniciativas do poder público, no que se refere às demandas da escolarização das comunidades rurais brasileiras. Essas iniciativas apresentaram-se como um conjunto de programas de escolarização voltado para a instrução mínima (primeira fase do atual Ensino Fundamental) e a inserção do ensino técnico agrícola. Mas de acordo com a autora, nesse processo de introdução da Educação no campo, apenas ganhará maior intensidade na década de 1940, mediante a conjuntura econômica do Brasil que viabilizava a necessidade de capacitar a mão-de-obra do campo para atender as novas demandas do desenvolvimento do agronegócio naquele momento. Ainda conforme Calazans (1993), o objetivo dessas políticas educacionais era fixar o homem, no campo, para impedir a migração para as cidades, visivelmente incapazes de absorver o contingente de imigrantes, acarretando com isso, sérios problemas sociais, principalmente pela falta de mão de obra qualificada.

De acordo com Calazans, entre as décadas de 1940 e 1950, essas políticas educacionais para o campo, estavam diretamente associadas a acordos bilatérias entre o Brasil e os EUA. Essa associação se deu com a implantação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, fundamentada na tese que o sucesso da agricultura brasileira dependia

da escolarização do povo do campo. Com isso, o processo educativo inserido, no campo brasileiro na década de 1940, estava dividido em duas frentes: a primeira delegava aos municípios a responsabilidade de construir e manter as escolas públicas de primeira fase no campo, bem como garantir o salário dos professores e sua formação continuada, às escolas primárias urbanas, caberia aos Estados sua manutenção e funcionamento.

Devido às dificuldades, segundo a autora, a Educação no campo acabou enveredando por um viés político, devido à falta de condições financeiras de muitos municípios brasileiros. Frequentemente, as escolas eram construídas pelos grandes fazendeiros, que além de mantê-la, escolhiam seus professores que eram, em grande parte parentes. Isso contribuiu para que o homem do campo estivesse amarrado a terra e ao fazendeiro por agradecimento, ficando a educação primária pública vinculada à iniciativa privada, pois, muitas vezes eram estes fazendeiros que investiam dinheiro próprio para o funcionamento destas instituições.

Segundo Rocha (2004), em algumas localidades, esse trabalho era realizado por párocos locais ou moradores da região, que reivindicavam a construção de escolas ao poder público. Eles eram responsáveis pela manutenção da escola e pelo repasse do pagamento dos professores, que muitas vezes ficavam sem receber por conflitos políticos e partidários. Além disso, a autora ressalta que as professoras, na maioria das vezes, eram parentes dos fazendeiros, vivenciando um ambiente de trabalho precário, muitas vezes sem remuneração, ficando a cargo do fazendeiro, o pagamento pelo serviço ou não. Sendo assim, a educação do campo entra na legislação da agenda educacional do Brasil com a *Constituição de 1946*, sendo inserida a obrigatoriedade do ensino rural. Ainda encontramos na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) Nº 4.024/61*, uma disposição específica sobre educação do campo com o art. 105 no qual dispõe que: “a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo Poder Público às iniciativas que mantiverem na zonal rural, instituições educativas orientadas para adaptar o homem ao meio” (ROCHA, 2004, p.76). Ainda conforme a escritora, sobre a formação docente:

A Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971, fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, dispondo ao ensino rural, a formação de docentes com base nas diferenças culturais, adequando as férias ao período de safras e plantio. (ROCHA, 2004. p. 76)

Na década de 1960, diversos movimentos pró-campo e reforma agrária entraram no debate para a construção de uma educação do campo, para o campo, que vivenciasse a lida diária dos trabalhadores rurais. Também era importante que estivesse pautada na qualidade do ensino e não em uma logica de modernização do campo capitalista que inviabilizava as reais necessidades das pessoas que viviam no campo, naquele momento. Podemos destacar principalmente a ação dos Centros Populares de Cultura, do Movimento pela Educação de Base, especialmente com a participação de Paulo Freire, na defesa de uma Educação Popular. No âmbito de Nordeste, a ação das Ligas Camponesas como movimento rural que defendia os direitos do povo do campo. Entre eles, o direito a uma educação de qualidade e que não estivesse associada ao poderio dos fazendeiros e a mercê da boa vontade deles.

Na década de 1970, corroborando com a inserção da educação do campo e a necessidade de modernizar a produção agrícola, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio do II Plano Setorial de Educação (1975-1979). Isso se configurou como um conjunto de ações educacionais que visavam a “melhoria” da condição de vida do povo do campo, baseada na logica de mercado capitalista, que delegava aos professores do campo a obrigatoriedade de formar “mãos-de-obra” qualificada para o sucesso agrícola (CALANZANS, 1993).

Na década de 1980, tivemos a ascensão do MST, desencadeando ações voltadas para a asseguaração de uma educação camponesa, buscando como já mencionado, a formação de professores do campo, como agentes multiplicadores do saber popular. Já no âmbito da legislação, surgiu a *Constituição de 1988* que garantiu a Educação para todos como direito fundamental. Ela também abriu espaço para a reivindicação dos movimentos sociais do campo para mais políticas públicas que atendessem as demandas das comunidades rurais brasileiras. A *LDB Nº 9.394/06*, contemplou a população do campo em seu art. nº 28, no qual a educação do campo deveria

ser fundamentada na metodologia e no currículo e capazes de atender as demandas da população do campo. Estabelecendo assim, o regime de aulas conforme o ciclo agrícola e as condições climáticas.

Mesmo com a efervescência da educação do campo no domínio da legislação educacional, no Brasil, poucos avanços foram conquistados. Segundo Bof (2006), a educação no campo brasileiro esteve relegada ao abandono do Poder Público, bem como a efetivação de outros direitos fundamentais como a saúde, moradia e trabalho, tornando a realidade do povo campestino difícil. Colaborando também, para as violações de direitos realizadas pelos grandes proprietários rurais. Era comum, em muitas escolas, à falta de infraestrutura, de merenda, de professores, e a existência de turmas multisseriadas que dificultavam o processo de aprendizagem, bem como a inserção da cultura da cidade e da modernização, causando nos alunos vergonha do campo e da sua origem social.

Essas situações apontadas serviram de base para a reivindicação de políticas públicas para a educação do campo, não apenas uma educação rudimentar financiada por estados e municípios com já apontado, mas uma educação do campo, que fosse de fato do campo (BOF, 2006), conceituando o campo, segundo Marlene Sapelli (2008, p.1) para: “ampliar e superar a visão do rural como local de atraso, no qual as pessoas não precisam estudar, ou basta uma educação precarizada e aligeirada”. Revendo assim, estereótipos negativos que apontavam, desde o início do século XX, como espaço a ser superado e modernizado e não como local social de conquistas coletivas.

Segundo Kolling (1999), diversas ações educativas empreendidas pelos movimentos sociais do campo contribuíram no resgate da identidade do povo do campo e na promoção de uma educação do campo própria. Entre eles podemos destacar: as escolas de assentamentos e acampamentos do MST, as escolas em reservas indígenas, as escolas em assentamentos do Movimento dos Atingidos por Barragens, juntamente com a mobilização de professores e professoras dessas escolas isoladas, na luta por uma educação de qualidade, que dê visibilidade ao povo do campo.

Nos anos 90, para além das reivindicações surgiu um novo conceito de campo, que segundo Fernandes (2006), abrange todas as dimensões da

vivência nas áreas rurais, pautado na dinâmica das comunidades rurais, abstraindo do conceito de campo agrícola capitalista que negligenciava a vivência coletiva no campo. Com isso, passou a ser difundido outro conceito importante, o de educação do campo. De acordo com a autora, será entendida como um conjunto de ações educacionais empreendidas pelos movimentos sociais do campo e definida como uma: “política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro [...] Porque o campo é o ponto de partida e de chegada de nossas análises” (FERNANDES, 2006)

Sendo espaço de construção social coletiva, esse campo reivindicado pelos movimentos sociais, começou a ser compreendido para além da geografia analítica, sendo interpretado como espaço multicultural de reprodução da vida coletiva. Foi pautado na relação direta com a terra e a produção, um lugar de saber popular, no qual é dever da escola vivenciá-lo, valorizando sua construção histórica, com o intuito de fortalecer a relação do homem do campo com a terra. Não apenas de exploração, como era percebido antes da necessidade da educação no campo. Segundo (KOLLING, 1999) essa reivindicação de uma real educação do campo estará presente no debate da *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*, encontro ocorrido na cidade de Luziânia, no estado de Goiás, entre 27 – 30 de julho de 1998. Esse encontro reuniu 974 participantes de todos os estados brasileiros para refletir e debater sobre as diversas demandas sociais do campo no Brasil, sendo aprovados os seguintes manifestos: “Educação Básica do Campo: Compromissos e Desafios” e “Educação Básica do Campo: Desafios e Propostas de Ação”, documentos que nortearam a pauta de reivindicação de melhorias no processo educativo no campo brasileiro.

Outros eventos importantes para a construção teórica da educação do campo, como espaço a ser conquistado foram evidenciados em Fernandes (2006), como os encontros prévios nos Estados brasileiros que nortearam a *I Conferência de Goiás*, que envolveram diversos segmentos dos movimentos sociais camponeses entre eles: Comissão Pastoral da Terra (CPT), MST, representantes das universidades, professores da rede básica de ensino Municipal/Estadual e as associações e federações de cada estado. O

movimento tinha o intuito de construir uma rede de luta por uma educação do campo e mapear suas necessidades, fazendo uma escala de demandas a serem reivindicadas do Governo Federal pautando uma educação diferenciada para cada seguimento do campo: indígenas, posseiros, ribeirinhos, assentados e quilombolas atingidos por barragens.

Esses encontros e a *I Conferência de Goiás* serviram para a formulação de uma pauta no âmbito educacional para diversas questões do campo, como: uma educação para o uso sustentável da terra, a agricultura familiar, da reforma agrária e da atenção a uma educação voltada para as demandas individuais das comunidades rurais brasileiras. Ainda nesse debate, pró-educação do campo, foi inserida a proposta de uma formação de educadores e educadoras da área campestre, formados em cursos universitários com habilitação no campo e que estivessem diretamente relacionados com o campo por intermédio do trabalho ou por viverem nesse espaço. O objetivo central da proposta era capacitar os agentes educadores do campo para uma superação da dicotomia “no campo” e “do campo”, segundo Kolling (1999, p.84): “construir uma rede de educadores e educadoras do campo, organizando um banco de dados com registros de experiências, pesquisas e publicações para facilitar o intercâmbio entre elas”.

Essa rede de saberes popular contribuiu para uma nova percepção do professor do campo, que deixou de ser o agente escolhido por um fazendeiro ou uma pessoa de destaque financeiro e político para serem, em muitos casos, atores sociais dentro do movimento do campo. Como exemplo disso, podemos citar: os professores de assentamentos sem terra, que vivenciam as dificuldades da educação do campo e contribuem no processo de luta cotidiana do povo camponês por uma educação de qualidade. Entendemos que o processo de formação do educador e da educadora do campo vai além do espaço definido de sala de aula. A vivência coletiva fora dela, na práxis diária, fundamenta e orienta as ações destes educadores, por isso, a necessidade de formação da área é de suma importância, pois, só a partir do conhecimento e da experiência do campo é que o processo educacional militante acontece.

Ser um professor militante na educação do campo é pautar sua práxis educacional, nas dimensões da cultura, da economia e da política, utilizando

aspectos teórico-metodológicos-filosóficos que potencializem a cultura das comunidades rurais. E também fortalecendo suas identidades individuais e coletivas e o seu amor a terra. Sendo assim, como já foi mencionado, teremos importantes experiências de educação militante, com o MST e o Movimento Rural Via Campesina. Ambos pautaram a formação de docentes envolvidos com as demandas das comunidades rurais assentadas ou acampadas, visando assim, à construção de um currículo educacional que potencialize o saber do campo e se adeque as suas especificidades, bem como conscientize seus educandos da importância de viver no campo, e dele, extrair seu sustento.

Sendo assim, o processo educativo no campo vai ser construído através de muitos embates sociais entre os homens e mulheres do campo e o Governo Federal, buscando reclamar um direito de todos: o da educação. Com isso, a Educação do Campo será reivindicada partindo do princípio de um ensino diferenciado. Ele deveria atender as características do povo camponês, fundamentado na relação com a terra e na luta por direitos fundamentais, muito vinculados com a educação popular por enveredar no processo educativo de afirmação da identidade e de valorização do saber construindo na lida diária com a terra.

2.1. Vários espaços de formação do educador do campo: do curso de Pedagogia com aprofundamento no campo para a práxis no campo

Arroyo (2007, p. 157 – 176), em seus estudos, nos revela que, aos poucos, o termo formação de educadores do/no campo vem se intensificando, através das lutas dos movimentos sociais. É de extrema urgência que o Estado cumpra com as políticas públicas educacionais e invista na formação de educadores para o campo e em uma especialização para os que já estão lá, mas que não tem formação continuada equivalente. Tudo isto, com o objetivo de dar aos povos, do campo, a garantia de uma educação de qualidade que os beneficie, pois é sua de direito e não uma “esmola” dada pelo governo.

Pensando nisso, foi viabilizado como exposto, no capítulo I, um levantamento sobre a ação dos movimentos do campo, destacando o MST,

para a formulação de uma política de educação campesina. O objetivo era contemplar o superior para a habilitação de cursos de pedagogia da terra e, posteriormente do campo, visando à formação dos profissionais que atuam em áreas rurais, a partir de uma metodologia que se relacione diretamente com as lutas sociais coladas aos movimentos sociais. Dessa forma, visava ao desenvolvimento do campo na perspectiva de inclusão dos trabalhadores. (MARLENE SAPELLI, 2008 p.01). *Apud* Beltrame (2009, p. 150) nos relewa sobre a perspectiva da formação docente do campo, em suas pesquisas, que se faz necessário uma demanda maior de formação de educadores que atuem especificamente do campo e para os sujeitos que lá vivem. O intuito é de melhorar suas condições de vida, evidenciar seus direitos e intensificar suas lutas, prezando por sua cultura e etnia.

Essa preocupação em formar especificamente o docente que atua em escolas rurais, juntamente com a ação de movimentos do campo expoentes – MST – possibilitou a criação de cursos de pedagogia do campo nas universidades públicas brasileiras, como mencionado no capítulo anterior. A primeira turma foi formada através do convênio da UFPB e do MST com o *PRONERA*⁵ em 2008, concluído no ano de 2011 e servindo como turma modelo para a fundamentação do curso de pedagogia do campo na UFPB. Com isso, foi criado o curso no ano de 2009, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, a Graduação de Pedagogia, com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, Campus I – João Pessoa-PB. O curso foi estabelecido pela Resolução N°13/09 e regulamentado enquanto grade curricular pela Resolução do CCPedcamp N°11/11, no qual estabeleceu os Conteúdos Curriculares Flexíveis do curso, fixados no Projeto Pedagógico do Curso. Isso flexibilizou os conteúdos a fim de atender as demandas da população do campo e formar educandos do campo com uma visão política, social e cultural diferente, voltada para a valorização da cultura campesina, tendo sua primeira turma egressa pelo vestibular em 2009.2.

⁵ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi criado para ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/proneraeducacao>. Acesso em: 03/07/15.

O curso está baseado na proposta da pedagogia da terra de construir uma Educação do Campo para formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. O curso defende uma formação específica de docentes que superem o estereótipo negativo do campo, passando a educar a partir da cultura social do campo vinculada à própria cultura que cada discente traz consigo. Formulando assim, uma pedagogia popular que possibilitasse uma nova identidade ao educador do campo, que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo. (BATISTA, *apud* CALDART, 1997, p. 15)

Sendo assim, começamos a construção de uma nova visão sobre a identidade enquanto educadores (as) do campo, já no início de nossa graduação no ano de 2010. Nesse momento, tivemos contato com as primeiras disciplinas introdutórias e começamos a perceber que o campo não é apenas um lugar de produção, mas sim um espaço onde vivem múltiplos sujeitos sociais – assentados, acampados, posseiros, indígenas, quilombolas – que necessitam de uma educação que valorize suas culturas e estimule seu vínculo com a terra. Com isso, no engajamos primeiramente na formação de um Centro Acadêmico de Pedagogia do Campo, formado inicialmente por alunos da primeira turma 2009.2 e da turma 2010.2. Tínhamos uma visão de mudança, queríamos um CA que colocasse em prática a vivência da educação do campo, pois, sentíamos que o debate sobre uma nova educação campestre, precisava ser vivenciado na prática. Assim, foi criado, a partir dele, o Coletivo Estudantil de Educação do Campo, pois, acreditamos que a luta pela educação vem do campo e a universidade deve abrir o diálogo com essas comunidades, não apenas, convidando-as para participar de eventos, mas também ouvindo o que esses camponeses têm a dizer.

Com isso, fomos nos articulando em torno da perspectiva da educação popular, buscando ver o aluno do campo com outros olhos, aprendendo com ele uma nova leitura de mundo, um mundo rural, que por muitas vezes, é marcado pelo abandono e a falta de políticas públicas, mas que mesmo assim, consegue ser um espaço: que produz cultura, que rememora o passado de luta

e que valoriza a terra e o sustendo que provém dela. Por entender que a educação do campo deve fazer com que “a prática social dos/das estudantes seja a base do seu processo formativo, seja a matéria-prima e o destino da educação que fazemos” (MST, 1997, p.11).

Nessa perspectiva, tivemos muitos momentos que possibilitaram a mudança da percepção da educação do campo, através da participação de programas de extensão universitária – PET⁶. Nesse programa, vivenciamos experiências pedagógicas em assentamentos e na comunidade quilombola de Guruji, Conde – PB, nos quais, fundamentamos nossas ações através do protagonismo juvenil, uma vertente da educação popular. Nosso objetivo era buscar construir, juntos com os alunos das áreas campesinas, uma educação que valorizasse suas culturas, fortalecendo “a relação entre a prática e teoria dentro de cada processo pedagógico, justamente para que se possa desenvolver esta capacidade de relação em todas as demais situações da vida” (MST, 1997, p.11).

Podemos citar três momentos dessa construção coletiva dos pedagogos (as) do campo, dentro do curso, o primeiro consiste na práxis efetiva, na filmagem do *Contos de um palmares renascido*, filmado entre 28 a 30 de setembro de 2012, no Assentamento Zumbi dos Palmares – Mari/PB, no qual participaram alunos da Graduação de Pedagogia do Campo – UFPB e educadores, crianças e a comunidade de Zumbi dos Palmares. O objetivo desse documentário foi narrar a história de luta pela terra dos trabalhadores (as) rurais de Mari-PB, apresentando personagens que fizeram parte dessa construção da luta. Além disso, foram evidenciadas algumas conquistas do Assentamento como a construção (física) da escola que já existia na comunidade desde o processo de desapropriação da terra.

O documentário foi idealizado a partir do convite por parte da gestão da escola, a quatro alunos do curso de pedagogia – Leidson Martins, Kamila Karine, Camila Rocha e Rivamberg Virgulino – pois, neste ano, foram feitos

⁶ O PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12223&ativo=481&Itemid=480/. Acesso em: 03/07/15.

trabalhos pedagógicos voluntários pelos referidos alunos, além da participação nas Formações Continuidas em Educação do Campo. Foram estabelecidos três temas geradores: História do Assentamento, Educação do Campo, Protagonismo, para nortear o processo de construção do documentário. Com eles, fomos construindo os passos para o documentário, levantando principalmente, a associação da luta pela reforma agrária e a importância das escolas rurais, no caso específico do assentamento de Zumbi em Mari-PB. Com isso, foram apontados importantes aspectos como a história das Ligas Camponesas fundadas em Mari no ano de 1963, “as ligas não esperavam as negociações dos poderes públicos, elas atuavam através das ocupações de terras que não cumpriam a sua função social: alimentar o homem” (OLIVEIRA, GARCÍA, 2009, p.163).

A escola no assentamento de Zumbi, localizado na Fazenda Cafundó, foi organizada inicialmente em um galpão no mesmo ano da ocupação da fazenda em 2001, que era utilizado também para reuniões do grupo. A escola surgiu através da preocupação com a escolarização das crianças, que não podiam ir à escola, devido a dificuldade de locomoção, tendo como primeiro objetivo, “alfabetizá-las. Construíram então um barraco e os próprios militantes que tinham por muitas vezes até a quinta ou sexta série, começaram a alfabetizar” (OLIVEIRA, GARCIA, 2009, p.167). Toda essa vivência foi importante no processo de desapropriação da terra e ficou marcada na história de luta dos assentados de Zumbi. Por isso, essa experiência nos marcou profundamente porque tivemos a oportunidade de colher essas histórias de vida e perceber o quanto uma educação do campo popular é fundamental para afirmar a identidade do povo do campo.

As outras duas experiências que colaboram, nessa visão nova do educador do campo formado pelo curso da UFPB, consistem na participação da organização do I e II Seminário de Pesquisas e Práticas do Curso de Pedagogia – Educação do Campo (Seppec) na UFPB (2012-2013). Além de fazermos parte da organização dos eventos, desde as primeiras reuniões, tivemos a possibilidade de conhecer várias experiências educativas no campo brasileiro, bem como trocar experiências com outros estudantes de pedagogia do campo no Brasil. Percebemos que muitas das nossas inquietações eram

muito semelhantes com as vivenciadas por outros educandos e profissionais que lidam diretamente com a questão campesina.

Destacamos, dessa participação da comissão organizadora do evento, na primeira versão em 2012, quando tivemos uma atividade de campo na qual fomos visitar o *Memorial João Pedro Teixeira* – Sapé/PB, local onde é rememorado a vivência das *Ligas Camponesas* na Paraíba. Homenageando assim, a figura de João Pedro Teixeira, líder camponês que morreu defendendo o direito do povo do campo a um pedaço de terra. Juntamente, com os participantes do evento, tivemos essa atividade que foi muito valiosa e marcante, pois, estivemos em contato direto com um pouco da história de luta pela terra na Paraíba. Essa experiência nos marcou profundamente, fazendo com que, cada vez mais assumíssemos o compromisso de sermos educadores do campo de luta, de vivenciar a educação no campo e para o campo, e com ela aprendermos cada vez mais.

Essas vivências foram fundamentais para o processo de mudança enquanto educadores e educadoras do curso de Pedagogia do Campo – UFPB, pois através delas, tivemos a possibilidade de rever nossos conceitos e desconstruir visões pré-estabelecidos. Com isso, fundamentando uma prática educacional de luta, na qual o povo campesino está inserido, nesse processo, não como espectador, mas sim, como ator social de luta e história. Esse sujeito social deve sim, fazer parte do processo educativo, pois, são eles que vivenciam “na carne” as alegrias e as tristezas da vida campesina, e que por isso, devem ser rememorados e valorizados enquanto agentes de produção de cultura. No terceiro capítulo deste trabalho, veremos especificamente como essa vivência no campo contribuiu para a construção de uma pedagogia do campo de luta, analisando as monografias da primeira turma de 2009.2.

3 PRODUÇÃO DISCENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO FORMATIVO IDENTIFICADO COM O SENTIR, PENSAR E AGIR NO CAMPO

Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo
E nos sonhos que fui sonhando, as visões se clareando
As visões se clareando, até que um dia acordei.

Disparada- Geraldo Vandré

Os estudos abordados, neste ultimo capítulo, fazem referência às concepções e práticas em Educação do Campo que foram sendo gestadas durante a vivência educativa dos alunos da graduação em Pedagogia, com Aprofundamento em Educação do Campo, da Universidade Federal da Paraíba. É composto pela análise de 06 monografias provenientes da primeira turma graduada (2010.1) neste curso. Essas monografias correspondem ao período de 2014.1 ao 2015.1. Para efeito de análise, desse conjunto de produções, foram identificados três subtemas: Fundamentos Teóricos: reúne uma monografia, Propostas e Práticas Pedagógicas: reúne quatro monografias e Processo de Ensino-Aprendizagem: reúne uma monografia. A pesquisa que compõe esses subtemas referidos se encontra relacionada nos Anexos 1, 2 e 3, seguindo a ordem alfabética dos autores.

3.1. Subtemas

Subtema 1.0: fundamentos teóricos:

Principal problema Abordado e Conclusão

Utilizando-se de uma abordagem histórica, o estudo de Moraes (2014) (autora de uma das monografias analisadas), procurou identificar, de forma geral, as etapas pela qual a Educação de Jovens e Adultos – EJA percorreu, desde as suas primeiras experiências até os dias atuais no Brasil. Esse

conhecimento teórico foi utilizado para realizar uma análise geral comparativa com a experiência do ensino da EJA, no turno matutino na *Escola Municipal Flaviano Ribeiro Coutinho*, situada no Assentamento Massangana II, no município de Cruz do Espírito Santo/PB. De modo específico, o objetivo foi o de analisar o perfil dos educandos do campo e as práticas pedagógicas dos docentes, para compreender os avanços e limites da proposta da EJA, no período matutino.

A pesquisa foi baseada, sobretudo em fontes documentais, em revisão bibliográfica e na pesquisa ação realizada devido à particularidade da presença desta modalidade da EJA, sendo vivenciado no turno da manhã, nesta escola. O estudo concluiu que a inserção da EJA no período matutino na E.M. Flaviano Ribeiro Coutinho tem contribuído para a redução do índice de evasão escolar dos alunos fora de sua faixa etária de aprendizagem. Também tem fortalecido a identidade destes sujeitos, pois dialoga com a vivência educacional freiriana, dando voz e estimulando o protagonismo desses indivíduos antes invisibilizados.

O pensamento de Paulo Freire está presente, nessa abordagem, porque se caracteriza como a principal referência, do ponto de vista de uma mudança curricular e do empoderamento dos sujeitos sociais envolvidos. A experiência do ensino da EJA diurno fortalece o compromisso da escola, no campo para o campo, pois, dá condições de melhoramento no rendimento escolar do alunado, possibilitando assim, seu crescimento social e político e fundamentado numa vertente epistemológica muito importante do pensamento freiriano, a *prática da liberdade*.

Subtema 2.0: propostas e práticas pedagógicas

Principal problema Abordado e Conclusão

As monografias, que compõe esse tema, estão relacionadas a propostas e práticas pedagógicas referentes a um determinado universo de pesquisa, sobre a Educação do Campo. Estão inseridas em análises sobre projetos, salas de aula e o ofício do ensinar. Esses trabalhos são entendidos como estudos exploratórios que não têm, em suas conclusões, a pretensão de dar

resultados panorâmicos das vivências educativas no Campo, mas sim de divulgar conhecimentos importantes acerca de experiências significativas na Educação do Campo paraibana.

Dantas & Oriente (2014) analisaram a experiência de articulação entre a arte-educação e a Educação do Campo. O objetivo da pesquisa foi o de verificar o ensino de arte na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes, Mari/PB e no Projeto Ligas da Cultura Mari/PB, fazendo um contraponto com o que estabelece o PCN – Artes e as orientações para Educação do Campo, para compreender a dinâmica do ensino de arte no espaço rural.

Para essa análise, foi utilizado um levantamento bibliográfico, juntamente com a pesquisa de campo quanti-qualitativa e descritiva que se deu por entrevistas e questionários com os sujeitos arte-educadores da referida escola e do Projeto Ligas da Cultura. Buscou-se entender os avanços e limites no ensino de Artes no campo. Conclui-se com essa análise que a EMEF Tiradentes não utiliza o PCN – Arte em seu currículo, nem muito menos o associa às Diretrizes Educacionais para Escola do Campo. A abordagem do ensino de Artes fica muito a cargo do Projeto Ligas da Cultura, não tendo extensão efetiva, dentro da escola, necessitando assim, segundo o estudo, que seja inserido, nesse processo, um maior empenho por parte dos gestores de efetivar, no currículo, a prática da Arte em sala.

Cláudio (2015) abordou a relação: escola e comunidade no distrito de Lerolândia, Santa Rita/PB. O pesquisador estudou o processo de inserção da Educação do Campo de reforma Agrária, conhecendo a história da Comunidade e da Escola e buscando apontar os desafios em construir uma Educação do Campo na Escola rural pública. Essa abordagem foi fundamentada pelo método de pesquisa qualitativa, de natureza participativa justificada pela perspectiva de colocar os sujeitos e o pesquisador na mesma ótica de análise. Utilizou para coleta de dados: a observação (in loco), a entrevista semi-estruturada e a pesquisa documental e bibliográfica.

Com essa pesquisa se permitiu conhecer aspectos da realidade educativa vivenciada por uma comunidade rural. Percebeu que em espaços rurais onde as condições de vida, de saúde, trabalho e lazer, superam as

divisões social/classe, a Educação do Campo enfrenta grandes desafios, sobretudo, no aspecto dos docentes envolvidos no processo educativo. Esses docentes precisam estar bem formados para que possam atender, de forma digna, as demandas sociais dessa comunidade que vai além do aspecto educativo, passando pelo viés da família, do acesso aos direitos fundamentais e da efetivação da cidadania no campo.

Wanderley e Martins (2015), abordaram em seu trabalho a investigação da luta da comunidade do *Assentamento Zumbi dos Palmares*, no município de Mari/PB, objetivando analisar os aspectos gerais da luta dos Movimentos Sociais por Reforma Agrária e Educação. Também buscaram identificar e analisar a Educação do Campo na perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, analisando como essa luta é vivenciada na construção da Educação do Campo, na *Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares*. Para essa abordagem utilizaram-se da análise dos relatos dos militantes do MST/Paraíba, da gestora-geral, de uma professora da escola e de um assentado que participou do processo de luta pela terra no *Zumbi dos Palmares*.

A pesquisa é um estudo de caso, uma vez que se tratou apenas de uma escola do campo, localizada em um assentamento ligado ao MST, com o objetivo de entender a organização, funcionamento e gestão escolar, além de buscar saber se estão trabalhando sob a perspectiva do paradigma da Educação do Campo. A orientação teórico-metodológica adotada segue a abordagem qualitativa, de análise crítica, utilizando diferenciados procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos propostos. A pesquisa foi norteada a partir de um referencial teórico que dá embasamento a Educação do Campo. São eles: Caldart (2004), Molina (2004), Hage (2006), Costa (2010), Batista (2006), Savali (2000), Morissawa (2001), entre outros. Sobre a questão agrária nacional e assentamentos rurais, na Paraíba, utilizaram: (VARELA, 2002), (SILVA, 200), (MORISSAWA, 2001). Para complementar a pesquisa ainda foram analisados alguns documentos importantes como: cartilhas do MST; cadernos da Educação do Campo; Projeto Político Pedagógico da *Escola Zumbi dos Palmares*; Resoluções CEN/CEB nº1/2002 e Resolução CEB nº 3/1999.

Através das análises realizadas, na *Escola Zumbi dos Palmares*, pudemos observar que ela tem vivenciado uma construção permanente para efetivar a Educação do Campo. Assim é possível identificar quatro fases nesta construção dos ideais pedagógicos da referida escola: a primeira, desde sua fundação já havia uma preocupação pedagógica latente em respeito às questões da vida cotidiana e os elementos culturais do assentamento, já na sua primeira sede: o antigo galpão da casa de farinha. A segunda refere-se ao período em que o estabelecimento educacional passou a ser reconhecida, ou seja, institucionalizada, passando a ter condições legais de funcionamento. A terceira remete-se ao período de intensa formação de educadores do campo, da já citada escola, que contou com apoio de Universidades, que mantinham trabalho com a perspectiva da Educação do Campo. Entre elas, a Universidade Federal da Paraíba-UFPB, com o Curso de Pedagogia com Aprofundamento em Educação do Campo. Já a quarta fase está associada ao momento de ocupação do novo prédio escolar, local em que a escola tem funcionado até os dias atuais.

Silva e Ferreira (2014), buscaram analisar as salas multisseriadas e suas práticas educativas construídas na *Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares Moraes*, situada no Sítio Mituaçu no Conde-PB. O propósito do estudo era discutir o contexto geral em que se encontram essas classes multisseriadas nas escolas do campo. Bem como, refletir sobre as políticas públicas voltadas para a educação do campesino, vislumbrando as dificuldades enfrentadas pelos professores das classes multisseriadas, na sua formação, na sua prática pedagógica e em especial na metodologia abordada em sala de aula. Foram destacadas as metodologias da Educação nos assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que utilizam de temas geradores atuando de forma interdisciplinar como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento na aquisição do conhecimento do alunado no campo. Foram utilizadas algumas reflexões teórico-metodológico presentes em: Caldart (2002), Arroyo (2010), Freire (1996), Hage (2010), Fazenda (1979), Vygotsky (1988), dentre outros. A pesquisa de campo foi composta por um questionário que foi preenchido pela professora da escola estudada.

Pode-se concluir que a incursão da sala de aula multisseriada na escola estudada, ainda se encontra distante do que seria o ideal proposto pelos movimentos sociais do Campo para os sujeitos do campo, chegando a não atenderem o básico para uma boa formação e inclusão desses indivíduos. Sendo assim, se faz necessária uma formação específica para os docentes e um efetivo envolvimento dos gestores com a comunidade para que a Educação do campo realmente encontre espaços de vivências coletivas e saberes compartilhados.

As pesquisas apresentadas, neste subtema, também dialogam com Paulo Freire, pois, buscam em suas metodologias alternativas pedagógicas, sua prática educacional que dialogue com os pressupostos da Educação do Campo e que fortaleça as identidades sociais. Com isso é possível empoderar o grupo social envolvido, (no caso analisado, alunos do campo), para a formação de um cidadão capaz de refletir e questionar as negações de direitos, sabendo reivindicá-los todas às vezes que estes lhes forem negados.

Subtema 3.0: processos de ensino-aprendizagem:

Principal problema Abordado e Conclusão

A monografia que compõe esse subtema se aproxima da perspectiva do processo de aquisição da leitura, analisando seus possíveis impactos sobre a alfabetização dos alunos, bem como, sua influência no desenvolvimento cognitivo.

Alves e Miguel (2015), analisaram a perspectiva do ensino da leitura na educação Infantil, em uma Escola do Campo no município do Conde - PB, no Assentamento '*Dona Antônia*'. A escola do tema teve como base a percepção da importância da leitura para os sujeitos sociais. O estudo teve como objetivo analisar o processo de ensino de leitura na escola, e teve como foco a importância da leitura para os sujeitos, como instrumento que possibilita uma gama de desenvolvimentos para o leitor: a criatividade, a imaginação, o conhecimento e o domínio da escrita, tanto no contexto escolar, quanto no meio social.

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa foi fundamentada em propostas de leitura que despertem o desejo e o prazer para essa atividade, sendo estas: o teatro de bonecas, a leitura lúdica dentre outras. Esses exercícios visam superar a abordagem superficial de uma leitura imposta que, muitas vezes, é mal apresentada aos alunos, e tomadas muitas vezes como enfadonha, chata e desestimulante. O referencial teórico da pesquisa foi dividido em três momentos. No primeiro, abordou-se 'a leitura', concepção metodológica, estratégia e aplicação para o ensino na Educação Infantil. No segundo, foi abordado o 'letramento literário', a partir da 'Literatura Infantil', da 'Contação de Histórias' e do 'Gêneros Literários Narrativos'. E por último, buscou-se a 'análise' realizada com os dados coletados, nessa pesquisa da 'Educação do Campo', colhidos por meio de questionários. A metodologia empregada baseou-se nas propostas qualitativa, o que implica na relação referente ao sujeito e à realidade, buscando analisar as respostas dos participantes através do questionário e relacionando as práticas de ensino e aprendizagem a um panorama educacional e social.

Com isso, chegou-se a conclusão de que há a necessidade da implantação de novas concepções metodológicas que estimulem o gosto pela leitura e a paixão pelos livros, que devem ser um comportamento obtido no lar e na escola e com a mediação contínua dos pais. Sendo assim, durante o processo de análise dos questionários, algumas hipóteses surgiram, o que nos levaram a entender o afastamento da criança na prática da leitura, sendo o primeiro a falta de acesso a livros em outros locais, limitando-se apenas ao que é oferecido na escola. O segundo refere a didática do professor em sala de aula, importante para despertar nos alunos o prazer pela leitura. O terceiro elemento diz respeito a não tornar a leitura uma obrigação, mas torná-la uma leitura prazerosa, dando a liberdade de escolha dos textos. E por último, o ambiente que a criança vive é um elemento muito importante na contribuição do hábito da leitura.

Concluimos assim, que o contato com a leitura desde os primeiros anos, traz benefícios para o educando, durante seu processo de aprendizagem e no decorrer de sua vida, como: mais facilidade de aprender, maior habilidade de se comunicar falando e escrevendo, mais criatividade etc.

Freire também dialoga com esse último subtema porque vai incentivar em sua prática educativa o despertar do interesse do aluno para a leitura a partir da sua própria leitura de mundo. Serão as casas, tijolos, mangas e bolas, que levarão o alunado a perceber e tomar gosto pelo ato de ler. Será a vivência social do indivíduo que o levará a despertar para esse gosto, sendo uma iniciativa que deve vir não apenas da escola, mas sim de um esforço conjunto entre escola/comunidade para que o ato de ler seja socializante e prazeroso.

Com base nos estudos apontados, nesse capítulo, algumas informações levantadas acerca dos referidos trabalhos contribuíram para pesquisas futuras no campo da análise das Concepções de Educação do Campo e na Formação de Educadores, a partir da análise das produções dos discentes do Curso de Pedagogia com Aprofundamento em Educação do Campo da UFPB. São importantes reflexões sobre a situação atual das experiências educacionais, no campo do Estado da Paraíba e que fazem abordagens de diferentes temas vivenciados pelos professores e professoras do campo em seu cotidiano escolar.

3.2 Resultados da análise: Alguns desafios e perspectivas para o Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo

A presente análise das monografias nos levaram a perceber que o principal desafio, no espaço metodológico da Educação Campesina, está pautado na formação de profissionais do Campo. Podemos perceber que existem iniciativas pertinentes nas escolas pesquisadas, mas que a falta de formação em nível superior e a de nível continuado dificultam a inserção da temática da Educação para o Campo nos currículos e PPPs das referidas escolas, pois, não há uma efetivação da Educação desse tipo de escola enquanto política curricular sem uma formação complementar do docente campestre.

Afinal, se a Educação é um aparato socializante e está diretamente inserida nas vivências coletivas da sociedade, é necessário que a formação docente esteja pautada nessa prerrogativa, para que, atitudes discriminatórias

não se perpetuem enquanto praticas escolares. Pois entendemos que isso invisibiliza os alunos e suas práticas sociais. Nesse sentido, ser docente em uma unidade do campo é ter o compromisso do para além do ensinar, voltar sua prática para o entender e afirmar a identidade do ser “aluno do campo”. É lutar para que a tradição familiar de ligação com a terra permaneça com o educando, é possibilitar que as vivências múltiplas que a lida diária do campo venham a intervir de forma positiva no saber ensinado na escola.

3.2.1 – Sobre as monografias

A análise das presentes monografias foi de suma importância para compreender os avanços e limites da realidade do docente e do ensino no Campo da Paraíba/PB. Nos levou a um embate entre o que representa ser educador do campo e de como está a situação da metodologia aplicada ao discente dessa área, trazendo com isso, novos olhares sobre a perspectiva do ensinar, pois, vislumbramos que a prática está longe dos dispositivos legais que efetivam a Educação do Campestre. Também nos revelou uma realidade de escolas sem infraestrutura, de gestores desinteressados com o aprendizado do alunado, mas, também de professores que sonham e buscam fazer da educação, das áreas rurais, um espaço de lutas e de efetivação dos saberes a partir do auto reconhecimento enquanto agente social de mudança.

3.2.2 – Sobre os subtemas

No campo dos *fundamentos teóricos*, o primeiro subtema nos trouxe uma nova perspectiva do campo teórico do ensino da EJA, trazendo a experiência do ensino dessa modalidade no período diurno. Contribuiu também numa nova visão do que essa modalidade de ensino pode oferecer caso seja vivenciada fora da exclusão das aulas noturnas fazendo assim com que o índice de evasão diminua e o de aprendizagem e motivação cresçam entre os alunos que estão em distorção da idade/série. Com isso, possibilitando também

que outros alunos possam nutrir o interesse de concluir o nível fundamental a partir de oportunidades, como essa, para a EJA diurna.

No âmbito do segundo subtema: as *propostas e práticas pedagógicas* pudemos ter contato com diversas experiências significantes, no campo das práticas pedagógicas, pois, nos possibilitaram ver que existem novas formas de ensinar. Bem como, novas formas de aprender, ampliando os espaços educativos para além da concepção livro/quadro/caderno, para vivências coletivas escolarizantes. Ou seja, práticas que fortaleçam as identidades dos alunos, a partir, do “ser e está no campo”, como agentes sociais de mudanças dos seus próprios destinos, empreendidos através do ato de ler e ver o mundo.

Por último, no campo dos *processos de ensino-aprendizagem*, os conhecimentos absorvidos nos levaram a entender que o ato de ler significa adquirir uma nova concepção de mundo, tornando-se fundamental o estímulo da leitura desde a primeira infância. Esse ato possibilita ao leitor adquirir não apenas novos conhecimentos, mas também o reconhecimento de si mesmo enquanto agente social, possibilitando a este: o resgate ao passado de sua comunidade, da luta pela terra, da importância e de ser educando do campo, mobilizado e envolvido com os processos sociais que permeiam seu local social. Atos que são possíveis a partir do estímulo da leitura, pois quando se lê, se descortinam espaços, se amplia a visão de mundo, transformando alunos em sujeitos de direitos na vida.

CONCLUSÃO

Entendemos com este trabalho que o campo de construção da Educação do Campo no Brasil, ainda é muito novo. No princípio, ele estava apenas sendo vivenciado dentro dos espaços de resistência do campesinato por terra, no seu processo fecundativo da Educação nas escolas dos acampamentos e assentamentos do MST em todo o Brasil. Hoje, vai além, pois representa um espaço de luta por continuidade, devido sua descentralização da organização das militâncias camponesas para a institucionalização do Estado. Isso foi possível através da passagem da tutela da escola, das mãos dos movimentos sociais camponeses, para as secretarias de Educação dos municípios e estados brasileiros.

A própria reivindicação de uma formação de docentes do campo também sofreu modificações ao passo da sua saída da “terra” para a ida a “universidade”, trazendo para o debate das necessidades do povo do campo, uma clientela de estudantes pedagogos universitários que não pertenciam às comunidades tradicionais: agricultores, assentados e acampados. Essas modificações muito influenciaram nos caminhos percorridos pela Educação do Campo, enquanto corrente metodológica, que utilizou muitas das abordagens teóricas de Freire, mas que também encontrou, no signo de sua militância, um novo espaço para construir suas próprias demandas. Essas reivindicações vão além da posse definitiva da terra reivindicada e estão presentes no tipo de formação de seus docentes, nos conteúdos curriculares do curso de pedagogia da terra ou do campo e na luta pela implementação das diretrizes curriculares para a educação do campo. Ou seja, fazem parte do cotidiano daqueles que acreditam que o campo tem muito mais a oferecer e que além de terra, possui cultura e história que precisam ser abordadas, em sala de aula, para que as gerações tenham orgulho de seu passado e permaneçam em suas terras.

Essa transição entre a escola do assentamento para a escola do Estado é apontada nas monografias enumeradas, ao longo deste trabalho, como um espaço importante para a discussão de como está sendo realizada a abordagem da Educação no Campo. Isto é, será mesmo que ela é efetivada? Ou apenas existe a contrapartida financeira para o Estado que a escola do

campo recebe? Essas e outras questões foram abordadas pelos discentes que concluíram o Curso de Pedagogia com Aprofundamento em Educação do Campo pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Essas discussões acerca das experiências vivenciadas por esses discentes, no campo, nos levaram a uma outra visão da Educação do Campo no Estado da Paraíba. É uma educação que vem da luta de homens e mulheres camponesas (os) para que existam escolas suficientes para atender seus filhos (as), escolas que os valorizem e que fortaleçam suas identidades, formando também docentes que estejam comprometidos a lutar por uma Educação do Campo que vivencie a realidade dos educandos, construindo junto com eles uma Educação que liberte, uma Educação cidadã para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf> Acesso em 15/03/15.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação Federal e marginália.

BRASIL, Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 03/07/15.

_____. LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 03/07/15.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03/07/15.

_____. Lei Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03/07/15.

BOF, Alvana M. et al. **A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura**. In.: _____ BOF, Alvana M.(org.). A educação no Brasil rural. Brasília: INEP, 2006.

BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. **A Formação dos Educadores do Campo**. Disponível em: http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/9_formacao_educadores_c_p8.pdf. Acesso em 17/03/15..

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2004 _____. Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória)**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (coord.). Educação e escola do campo. Campinas: Papirus, 1993.

CARVALHO, Luzeni F. de O.; ROCHA, Maria I. **A. Pedagogia da Terra. Revista Presença Pedagógica**. V.12, nº 72, Belo Horizonte, Nov./Dez. 2006. P. 60-65

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Legislação Federal e marginália.

FERNANDES, Bernardo M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In.: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa- questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. P. 27-39

_____. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Cássia do C. **Trajetória Histórica da Rede Mineira “Por uma Educação do Campo”**. Viçosa: UFV, 2006 (Monografia de conclusão de Latu Sensu).

FRAGOSO, Maria Beatriz. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: a responsabilidade social da universidade**. Rio de Janeiro: UFF, 2001 (dissertação de mestrado).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2005.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, 30ª ed.

GONSAGA, Eliana A. **As lutas do MST em Minas Gerais: histórico e organização**. Viçosa/MG: UFV, 2004 (Relatório de Monografia).

KOLLING, Edgar J.; Imão Néry; MOLINA, Mônica. C. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UnB, 1999

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A . **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MST. **Princípios da Educação no MST**. Cadernos de Educação n. 8. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, jul. 1996.

MST. **Princípios da Educação no MST**. Cadernos de Educação n. 8. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, jul. 1997.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. GARCÍA, Maria Franco. **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, Presidente Prudente, vol. 10, n. 1, 30/Jun/2009. Disponível em:

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/1688/1622>. Acesso em: 16/12/2014.

RELATÓRIO, de sistematização junto à experiência em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos no Campo. ROCHA, Camila dos Santos, WANDERLEY, Kamila Karine Dos Santos. UFPB, 2012.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2004 (Tese de doutorado).

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; GATTI, Selma; e NAPOLI, Ana Paula. Publicado por Marlene Lúcia Siebert Sapelli [marlene] em 30/3/2008. Disponível em: <http://www.olhoscriticos.com.br/modules/smartsection/item.php?itemid=181> Acesso em: 22/03/2015.

VENDRAMINI, Célia R. **Consciência de classe e experiência sócio-educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra**. São Carlos: UFSCar, 1997.

ANEXO I

PRODUÇÃO MONOGRÁFICA DOS DISSENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA COM APROFUNDAMENTO EM Educação do CAMPO – UFPB				
Autor	Ano de defesa	Tipo	Titulo	Aspectos de destaque
ALVES, Geazyelly Fernanda da Silva & MIGUEL, Rosely André de Melo	2015	Monografia	Um olhar para o ensino da leitura na educação infantil	Apresenta algumas reflexões e análises sobre o processo de ensino de leitura, na escola, e tem por base a importância da leitura para os sujeitos, como instrumento que possibilita uma gama de desenvolvimentos para o leitor.
DANTAS, Josiene Nascimento & ORIENTE, Luís Carlos.	2014	Monografia	Um enfoque arte-educativo na educação do campo: a arte na Escola Tiradentes e no projeto ligas da cultura	Articula arte-educação e educação do campo para verificar esse referido avanço na educação do campo.
MORAES, Mitchelly Ferreira Carneiro da Cunha.	2014	Monografia	A educação de jovens e adultos no campo Escola Municipal Flaviano Ribeiro Coutinho, no assentamento Massangana II, Cruz do Espírito Santo-PB	Estuda as etapas pela qual a EJA percorreu até chegar a sua configuração atual. E a partir disto procuramos compreender como a educação de jovens e adultos vem sendo trabalhada na escola.
CLÁUDIO, Rafaela Carneiro.	2015	Monografia	Relação entre etnia, escola e comunidade: reflexões no distrito rural de Lerolândia, no Município de Santa Rita/PB	Reflete sobre a relação escola comunidade no distrito rural de Lerolândia, no município de Santa Rita- PB, tendo como objetivo específico a discussão da educação do campo para além dos assentamentos da reforma agrária,

				apontando os desafios para a construção da educação no campo na escola pública rural.
PRODUÇÃO MONOGRÁFICA DOS DISSENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA COM APROFUNDAMENTO EM Educação do CAMPO – UFPB				
Autor	Ano de defesa	Tipo	Título	Aspectos de destaque
WANDERLAY, Kamila Karine dos Santos & MARTINS, Leidson Ferreira.	2015	Monografia	A luta por uma escola do campo no assentamento Zumbi dos Palmares em Mari/PB	Investiga a luta por uma escola do campo no assentamento Zumbi dos Palmares em Mari/PB, analisando a luta dos movimentos sociais por reforma agrária e educação, numa perspectiva da educação no campo.
SILVA, Cacilda Gonçalves da & FERREIRA, Marta Suely Leal de Souza.	2014	Monografia	Salas multisseriadas: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes	Estuda as salas multisseriadas, realizando um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes busca discutir o contexto que se encontram as salas multiseriadas nas escolas do campo.

ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
Curso de Licenciatura em Pedagogia – Área de aprofundamento: Educação do Campo

1º ANÁLISE DE CONTEÚDO

TIPO DE MATERIAL: Monografias

ORIENTADOR (A): Profa. Dra. Marineuma de Oliveira – UFPB

AUTORIA: Grazielly Fernanda da Silva Alves e Rosely André de Melo Miguel

TÍTULO: UM OLHAR PARA O ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO:

Este trabalho de conclusão de curso apresenta algumas reflexões e análises sobre o processo de ensino de leitura na escola, e tem como base a importância da leitura para os sujeitos, como instrumento que possibilita uma gama de desenvolvimentos para o leitor: a criatividade, a imaginação, o conhecimento, o domínio da escrita, tanto no contexto escolar, quanto no meio social. O aporte teórico para a nossa pesquisa foi fundamentado em propostas de leitura que despertem o desejo e o prazer para essa atividade, que, muitas vezes, é mal apresentada aos alunos, e vista, em algumas situações, como enfadonha, chata e desestimulante. Para desfazer esse estereótipo negativo acerca da leitura, é que propomos a utilização da leitura e de algumas metodologias no espaço escolar que contemplem o letramento, ou seja, a leitura no seu sentido prático, necessário no nosso cotidiano. Apresentamos, também, os gêneros textuais literários narrativos como suporte de leituras agradáveis, incentivantes e que proporcionam ao leitor “viajar sem sair do lugar”.

Palavras-chave: Leitura, Letramento, Gêneros literários narrativos.

OBJETIVOS: Analisar o processo de ensino de leitura na escola, e tem como base a importância da leitura para os sujeitos, como instrumento que possibilita uma gama de desenvolvimentos para o leitor: a criatividade, a imaginação, o conhecimento, o domínio da escrita, tanto no contexto escolar, quanto no meio social.

LITERATURA:

Freire (1989), Koch (2006), Solé (1998), Cosson (2014), Kleiman (2005), Soares (2005), Caldart (2010), Araújo (2011). Também foram utilizados os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997).

REFERENCIAL TEÓRICO:

O referencial da pesquisa divide em três momentos. No primeiro abordou-se 'a leitura', abordando sua concepção, estratégia de aplicação e seu ensino na Educação Infantil. No segundo Capítulo, reflete-se sobre o 'letramento literário', tratando de 'Literatura Infantil', 'Contação de Histórias' e 'Gêneros Literários Narrativos'. O terceiro Capítulo apresenta a 'análise' realizada com os dados coletados nessa pesquisa na 'Educação do Campo', apresentadas as respostas obtidas com os questionários e, dessa forma, a análise dessas informações em confronto com as leituras teóricas acadêmicas realizadas.

METODOLOGIA DA PESQUISA:

A pesquisa do presente trabalho foi realizada com base nas propostas qualitativas, o que implica na relação referente ao sujeito e à realidade, buscando analisar as respostas dos participantes através do questionário, relacionando as práticas de ensino e aprendizagem a um panorama educacional e social.

CONCLUSÕES:

Conclui a necessidade de implantação de novas concepções que estimulem o gosto pela leitura e a paixão pelos livros, que é um comportamento obtido no lar e na escola, pois a atuação dos pais, constantemente, nesse processo tem um efeito imenso na preservação dessa prática. Sendo assim também uma das melhores maneiras de fortalecer o relacionamento dos mesmos (pais e filhos). Algumas hipóteses que a pesquisa levanta do afastamento da criança na prática da leitura a primeira a falta de acesso a livros em outros locais limitando só âmbito escolar para dá o suporte. Segundo refere a didática do professor em sala de aula importante para despertar nos alunos o prazer pela leitura. O terceiro elemento é não tornar a leitura como obrigação, mais torna uma leitura prazerosa dando a liberdade de escolha de texto. E o quarto e por último, o ambiente que a criança vive é um elemento muito importante na contribuição do hábito da leitura, exemplo: pais. De acordo com essas quatro hipóteses concluímos que o contato com a leitura, desde cedo, traz benefícios para o educando durante seu processo de aprendizagem e no decorrer de sua vida, como, mais facilidade de aprender, maior habilidade de se comunicar falando e escrevendo, mais criatividade etc.

2º ANÁLISE DE CONTEÚDO

TIPO DE MATERIAL: Monografias

ORIENTADOR (A): Profa. Mestre MARIA MARGARETH DE LIMA

AUTORIA: Josiene do Nascimento Dantas e Luis Carlos Oriente

TÍTULO: UM ENFOQUE ARTE-EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: a arte no contexto da Escola Tiradentes e no Projeto Ligas da Cultura

RESUMO:

Nas últimas décadas o ensino da arte no Brasil vem passando por diversas mudanças possibilitando o seu crescimento, o que é percebido através da criação de projetos que extrapolam o currículo escolar e englobam escola e comunidade. Neste cenário, este trabalho articula a arte-educação e a educação do campo para verificar este referido avanço na educação do campo. Adotou como objetivo avaliar o ensino de arte na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes e sua interação com a comunidade do campo, tomando como referência os eixos temáticos da educação do campo e dos PCN-arte. Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza descritiva, onde usou o questionário e a entrevista para a coleta de dados junto aos sujeitos investigados na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Tiradentes e o Projeto Ligas da Cultura no município de Mari - PB. Tece suas análises e considerações finais referentes ao currículo da referida escola e a ação artístico-cultural do Projeto Ligas da Cultura apontando os elementos que possibilitaram responder de forma aberta e reflexiva as questões que nortearam a temática de pesquisa deste trabalho. Dele decorre que o acesso a arte no âmbito escolar e comunitário de maneira interativa e integrada com a realidade comunitária, pode garantir a cidadania artístico-cultural dos sujeitos do campo.

Palavras chaves: arte-educação; educação do campo; cultura.

OBJETIVOS: avaliar o ensino de arte na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes e sua interação com a comunidade do campo, tomando como referência os eixos temáticos da educação do campo e dos PCN-arte.

LITERATURA:

Freire (2005), Brandão (2002), Arroyo (2004), Molina (2004), Barbosa (2002), Fusari e Ferraz (2009), Zagonel (2011) e diretrizes curriculares da educação do campo e os eixos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-artes).

REFERENCIAL TEÓRICO: A base teórica que fundamenta este trabalho toma como referência os autores Freire (2005), Brandão (2002), Arroyo (2004) e Molina (2004) na área de Educação do Campo e Educação Popular; e os autores Barbosa (2002), Fusari e Ferraz (2009) e Zagonel (2011) na área de Arte/educação. Para viabilizar a análise da pesquisa de campo, serão utilizados as diretrizes curriculares da educação do campo e os eixos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-artes).

METODOLOGIA DA PESQUISA: A abordagem metodológica da pesquisa de campo é de natureza quanti-qualitativa e descritiva porque teve como objetivo apresentar as narrativas resultantes da investigação, de forma descritiva e reflexiva, para análise e considerações deste estudo. Onde usou o questionário e a entrevista para a coleta de dados junto aos sujeitos investigados na Escola

Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Tiradentes e o Projeto Ligas da Cultura no município de Mari - PB.

CONCLUSÕES:

Foi concluído que a pesquisa realizada sobre o Projeto Ligas da Cultura tem desenvolvido uma parceria com a Escola Tiradentes, e que a disciplina de Artes não está utilizando os PCN-artes em suas diretrizes curriculares da Educação do Campo. Além disto, outras duas situações foram verificadas, os professores não estão relacionando os conteúdos de artes com o movimento artístico-cultural da comunidade e que a Escola Tiradentes está promovendo atividades articuladas com os grupos artísticos da comunidade. Por fim, para resolver-se a divergência encontrada na disciplina de Artes na Escola Tiradentes, sugere-se que os responsáveis pela escola adotem os PCN-artes em suas diretrizes curriculares da Educação do Campo. Os responsáveis pela Escola devem mostrar a importância da utilização dos PCN-artes para a disciplina. Os responsáveis devem ainda destacar quão é importante relacionar os conteúdos de artes com os movimentos artístico-culturais da comunidade onde estão inseridos.

3º ANÁLISE DE CONTEÚDO

TIPO DE MATERIAL: Monografias

ORIENTADOR (A): Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista

AUTORIA: Mitchelly Ferreira Carneiro da Cunha Moraes

TÍTULO: A Educação de Jovens e Adultos no Campo na Escola Municipal Flaviano Ribeiro Coutinho, no assentamento Massangana II, Cruz do Espírito Santo/PB

RESUMO:

Esta monografia tem como objetivo investigar a Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo na Escola Municipal Flaviano Ribeiro Coutinho, situada no Assentamento Massangana II, no município de Cruz do Espírito Santo/PB. Apresentaremos as etapas pela qual a EJA percorreu para chegar até sua configuração atual. E a partir disso procuramos compreender os seguintes questionamentos: como a Educação de Jovens e Adultos vem sendo trabalhada na Escola? Quais motivos levaram a direção a implantar uma turma da Educação de Jovens e Adultos no turno Matutino? Qual diferencial há na rotina familiar em que se tem um adulto na EJA estudando no turno da manhã? E quais as dificuldades encontradas em uma sala de EJA multisseriada? Nesta perspectiva, analisamos o perfil dos estudantes da educação de Jovens e Adultos da Escola; investigamos as práticas pedagógicas da EJA desta unidade de ensino; e diagnosticamos os aspectos que dificultam o trabalho do educador da EJA no campo. Os procedimentos metodológicos se deram da seguinte forma: Pesquisa de natureza qualitativa, com a aplicação de

questionários estruturados; levantamento bibliográfico que enfatize a Educação de Jovens e Adultos no campo. O Público alvo da pesquisa foram estudantes e educadores da EJA da Escola investigada. A pesquisa foi norteada a partir das referências teóricas que permeiam a Educação do Campo, direcionada a Educação de Jovens e Adultos, tendo aporte em: LAZZARETTI (2003); LEITE (1999); OLIVEIRA (2007); ROSA (2008); entre outros.

Palavras chave: Educação do Campo, Educação de Jovens e Educadores do Campo.

OBJETIVOS: investigar a Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo na Escola Municipal Flaviano Ribeiro Coutinho, situada no Assentamento Massangana II, no município de Cruz do Espírito Santo/PB.

LITERATURA: Alves (2012), Brasil (1998, 2010, 2009, 2014), Egami (2014), Lazzaretti (2003), Leite (1999), Oliveira (2007,2014), Revista Extra (2014), Rosa (2008), Secretaria Municipal de Educação – São Paulo (2008), Schwartz (2012), Sousa (2010), Streck (2010).

REFERENCIAL TEÓRICO: A pesquisa foi norteada a partir das referências teóricas que permeiam a Educação do Campo, direcionada a Educação de Jovens e Adultos, tendo aporte em: LAZZARETTI (2003); LEITE (1999); OLIVEIRA (2007); ROSA (2008); entre outros.

METODOLOGIA DA PESQUISA: Pesquisa de natureza qualitativa, com a aplicação de questionários estruturados; levantamento bibliográfico que enfatize a Educação de Jovens e Adultos no campo.

CONCLUSÕES: A Educação de Jovens e Adultos deve ter como objetivo as necessidades do usuário, presentes e futuras, além de garantir o respeito às suas especificidades. Promovendo a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade apropriada, proporcionando condições favoráveis para que essa população construa sua cidadania e consequentemente aumentando as taxas de escolarização. Consideramos a identidade da Educação de Jovens e Adultos e um olhar na perspectiva da Educação do campo, acolhendo na pesquisa seus conhecimentos, interesses e necessidades de aprendizagem. Deste modo, acreditamos em propostas flexíveis e adaptáveis às diferentes realidades, contemplando temas como cultura, diversidade, relações sociais, comunidade, meio ambiente, cidadania, trabalho e exercício da autonomia. Conseguiu-se relacionar dois campos teóricos: Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo. Constatamos como essas duas modalidades de ensino se complementam e foram pensadas na história da educação brasileira. Ambas foram fruto de debates entre movimentos sociais e intelectuais com o objetivo de garantir uma educação de qualidade.

4º ANÁLISE DE CONTEÚDO

TIPO DE MATERIAL: Monografias

ORIENTADOR (A): Prof.Dr. Severino Bezerra da Silva

AUTORIA: Rafaela Carneiro Cláudio

TÍTULO: A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE: REFLEXÕES NO DISTRITO RURAL DE LEROLÂNDIA, NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB

RESUMO:

O presente trabalho visou refletir a relação escola e comunidade, no distrito rural de Lerolândia, no município de Santa Rita/PB e tendo como objetivos específicos de provocar a discussão da Educação do Campo para além dos assentamentos da reforma agrária; conhecer a história da comunidade e da escola; e apontar os desafios de construir a Educação do Campo na escola pública rural. A execução dessa pesquisa justificou-se na introdução e no aprofundamento da discussão sobre a Educação do Campo nas escolas públicas rurais, sobretudo, na escola Emília Cavalcante M. Neta na intenção que a comunidade também se envolva nesse debate. Fundamentamos as reflexões em autores como: Leite (1999); Delval (2006); Caldart (2012), entre outros. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi fundamentada na pesquisa qualitativa, de natureza participante no qual nos ajuda a colocar o observador e o observado do mesmo lado, compreendendo melhor assim a escola e a comunidade. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se a observação participante (in loco), entrevista semiestruturada, busca em sites referentes ao tema, documentos oficiais e recurso bibliográfico. A partir do que foi observado percebe-se muitas desconexões, a comunidade por sua vez, com vários problemas e crises sociais, políticos e econômicos, na qual no momento a escola não está preparada para intervir nesta comunidade, pois a comunidade não é o centro e nem fonte de conhecimento, ela não é objeto de estudo para a escola. A escola engajada com a sociedade e seus diversos grupos sociais terá condições de perceber, refletir e superar as desigualdades sociais, formando alunos críticos, autônomos, com iniciativas, com sede de ser a geração de profundas mudanças. Por outro lado, a escola pode oferecer sim soluções, para estas transformações em nossa sociedade, porém não podemos apenas esperar ou entender que a escola seja o único caminho para essas mudanças. Temos que responsabilizar outras esferas do Estado para termos melhores condições de vida, de saúde, trabalho e lazer, para superamos essa divisão social e de classe. Essa pesquisa apenas reforçou que a Educação do Campo enfrenta grandes desafios, sobretudo, no espaço rural e na interação entre escola e comunidade o que exige de nós enquanto pedagogos habilitados nesta área, uma maior colaboração, estudo, reflexão e ações pedagógicas, criando assim, possíveis possibilidades de diálogos, mudanças e entrelaçamento entre escola e comunidade, na perspectiva de uma educação pública e contextualizada no campo.

Palavras - chaves: Escola Rural. Comunidade. Território Rural

OBJETIVOS: Refletir a relação escola e comunidade, no distrito rural de Lerolândia, no município de Santa Rita/PB e tendo como objetivos específicos

de provocar a discussão da Educação do Campo para além dos assentamentos da reforma agrária; conhecer a história da comunidade e da escola; e apontar os desafios de construir a Educação do Campo na escola pública rural.

LITERATURA:

Arroyo (2004), Caldart (2012), Cabral (2015) e Molina (2004), Freire (1989), LEITE (1999), LIMA (1985), MOURA (1986), OLIVEIRA (2010), PASSOS (2014), SAVIANI (1987), SILVA (2012), SCARSO (2012), SPOSITO (2010) e TRIVINÕS (1987)

REFERENCIAL TEÓRICO: Fundamentamos as reflexões em autores como: Leite (1999); Delval (2006); Caldart (2012), entre outros.

METODOLOGIA DA PESQUISA: A metodologia utilizada nesta pesquisa foi fundamentada na pesquisa qualitativa, de natureza participante no qual nos ajuda a colocar o observador e o observado do mesmo lado, compreendendo melhor assim a escola e a comunidade. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se a observação participante (in loco), entrevista semiestruturada, busca em sites referentes ao tema, documentos oficiais e recurso bibliográfico.

CONCLUSÕES: O referente trabalho permitiu conhecermos aspectos da realidade da comunidade e da escola rural de Lerolândia e teve o intuito de trazer a discussão da Educação do Campo para além dos espaços de assentamentos e dos movimentos sociais camponeses e, sobretudo, investigar a relação entre escola e comunidade. Pudemos perceber que entre os pares que fazem a discussão da Educação do Campo em que se têm assentamentos rurais minimamente organizados, torna-se uma tarefa desafiadora. Imaginemos um distrito rural que não tem nenhuma reflexão e cuidado com a educação do campo, com uma forte imposição política e com caminhos opostos entre escola e comunidade. Portanto, essa pesquisa apenas reforçou que a Educação do Campo enfrenta grandes desafios, sobretudo, no espaço rural, e na interação entre escola e comunidade o que exige de nós, enquanto pedagogos, habilitados nesta área, uma maior colaboração, estudo, reflexão e ações pedagógicas. Isso cria possíveis possibilidades de diálogos, mudanças e entrelaçamento entre escola e comunidade, na percepção de uma educação pública e contextualizada no campo.

5º ANÁLISE DE CONTEÚDO

TIPO DE MATERIAL: Monografias

ORIENTADOR (A): Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista

AUTORIA: Kamila Karine dos Santos Wanderley e Leidson Ferreira Martins

TÍTULO: A LUTA DO MST POR UMA ESCOLA DO CAMPO NO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, MUNICÍPIO DE MARI/PB

RESUMO:

Esta monografia tem como objetivo investigar a luta por uma escola do campo no Assentamento Zumbi dos Palmares, no município de Mari/PB. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar a luta dos Movimentos Sociais por Reforma Agrária e educação; identificar e analisar a Educação do Campo na perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; e analisar construção da Educação do Campo na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares. Nesta perspectiva, foram analisados os relatos de Militantes da organização dos Trabalhadores Sem Terra, da gestora e de uma professora do estabelecimento de ensino a ser analisado, bem como, de um assentado que participou do processo de luta pela terra no Zumbi dos Palmares. A pesquisa é um estudo de caso, uma vez que se tratou apenas de uma escola do campo, localizada em um assentamento ligado ao MST, com o objetivo de entender a organização, funcionamento e gestão escolar, além de buscar saber se estão trabalhando sob a perspectiva do paradigma da Educação do Campo. A orientação teórico-metodológica adotada para realização deste trabalho segue uma abordagem qualitativa, de análise crítica e aprofundada do objeto de estudo, utilizando diferenciados procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos propostos. A pesquisa foi norteadada a partir de um referencial teórico que dá embasamento à Educação do Campo: Caldart (2004), Molina (2004), Hage (2006), Costa (2010), Batista (2006), Savali (2000), Morissawa (2001), entre outros. Sobre a questão agrária nacional e assentamentos rurais na Paraíba: (VARELA, 2002), (SILVA, 200), (MORISSAWA, 2001). Para complementar a pesquisa analisamos alguns documentos e textos importantes para complementar nosso referencial, como: cartilhas do MST; cadernos da Educação do Campo; Projeto Político Pedagógico da Escola Zumbi dos Palmares; Resoluções CEN/CEB nº1/2002 e Resolução CEB nº 3/1999.

Palavras chave: MST, Educação do Campo, Escola do Campo

OBJETIVOS: Investigar a luta por uma escola do campo no Assentamento Zumbi dos Palmares, no município de Mari/PB. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar a luta dos Movimentos Sociais por Reforma Agrária e educação; identificar e analisar a Educação do Campo na perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; e analisar construção da Educação do Campo na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares.

LITERATURA:

Caldart (2004), Molina (2004), Hage (2006), Costa (2010), Batista (2006), Savali (2000), Morissawa (2001), VARELA (2002), SILVA (2000), MORISSAWA (2001).

REFERENCIAL TEÓRICO: A pesquisa foi norteadada a partir de um referencial teórico que dá embasamento à Educação do Campo: Caldart (2004), Molina (2004), Hage (2006), Costa (2010), Batista (2006), Savali (2000), Morissawa

(2001), entre outros. Sobre a questão agrária nacional e assentamentos rurais na Paraíba: (VARELA, 2002), (SILVA, 200), (MORISSAWA, 2001). Para complementar a pesquisa analisamos alguns documentos e textos importantes para complementar nosso referencial, como: cartilhas do MST; cadernos da Educação do Campo; Projeto Político Pedagógico da Escola Zumbi dos Palmares; Resoluções CEN/CEB nº1/2002 e Resolução CEB nº 3/1999.

METODOLOGIA DA PESQUISA: A orientação teórico-metodológica adotada para realização deste trabalho segue uma abordagem qualitativa, de análise crítica e aprofundada do objeto de estudo, utilizando diferenciados procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos propostos.

CONCLUSÕES: Segundo as análises realizadas, a Escola Zumbi dos Palmares tem vivenciado uma construção permanente para efetivar a Educação do Campo. Assim, foi possível identificar quatro fases na construção dos ideais pedagógicos da Escola Zumbi dos Palmares: a primeira, quando desde sua fundação já havia uma preocupação pedagógica com as questões da vida cotidiana e os elementos culturais da comunidade, quando a escola ainda funcionava no antigo galpão da casa de farinha; a segunda refere-se ao período em que a escola passou a ser reconhecida pelas autoridades governamentais, o que passou a proporcionar melhores condições de funcionamento para a escola; a terceira fase remete ao período de intensa formação de educadores do campo, com apoio de Universidades, que trabalham com a Educação do Campo; e a quarta está associada ao período de ocupação do novo prédio escolar, local em que a escola tem funcionado até os dias atuais.

6º ANÁLISE DE CONTEÚDO

TIPO DE MATERIAL: Monografias

ORIENTADOR (A): Prof^a. Dra. Ana Paula Romão de Souza

AUTORIA: Cacilda Gonçalves da Silva e Marta Suely Leal de Souza Ferreira.

TÍTULO: SALAS MULTISSERIADAS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS CONSTRUÍDAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL OVÍDIO TAVARES DE MORAIS

RESUMO:

Este trabalho intitulado Salas multisseriadas: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes busca discutir o contexto em que se encontram as classes multisseriadas nas escolas do campo. Bem como, refletir sobre as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, as dificuldades enfrentadas pelos professores das classes multisseriadas na sua formação, prática pedagógica, em especial, na metodologia utilizada em sala de aula.

Dentre as quais destacamos a metodologia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que utiliza temas geradores e a interdisciplinaridade como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento na aquisição do conhecimento. Para tanto, utilizamos as reflexões de Caldart (2002), Arroyo (2010), Freire (1996), Hage (2010), Fazenda (1979), Vygotsky (1988), entre outros. A pesquisa de campo foi composta por um questionário que foi preenchido pela professora da escola estudada. Como síntese, podemos destacar uma incursão na escola do campo e na sala de aula multisseriada, verificando que ela ainda se encontra distante do que seria ideal para os sujeitos do campo, para as suas especificidades, onde as classes multisseriadas não atendem o básico para uma boa formação e inclusão dos indivíduos.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Classes multisseriadas. Temas geradores. Interdisciplinaridade.

OBJETIVOS: analisar o processo de ensino aprendizagem no cotidiano multisseriado da referida escola, identificando os fatores sócios educacionais que levaram a escola a adotar a alternativa multisseriada, investigando as práticas educativas (planejamento e metodologias de ensino) que as professoras da escola desenvolvem e compreender a gestão do ensino que as professoras enfrentam na sua prática cotidiana na vivência multisseriada.

LITERATURA: Brasil (2007, 2014), Caldart (2002), Arroyo (2010), Calazans (1993), Costa (2010), Freire (2001), Fazenda (1979), Gandim (2014), Hage (2006), Japiassu (1976), Libâneo (1992), Lunas (2009), Molina (2003), Pistrack (2011), Pereira (2008), Santomé (1998) e Silva (2011).

REFERENCIAL TEÓRICO: Para tanto, utilizamos as reflexões de Caldart (2002), Arroyo (2010), Freire (1996), Hage (2010), Fazenda (1979), Vygotsky (1988), entre outros.

METODOLOGIA DA PESQUISA: A metodologia empregada foi do tipo qualitativa e utilizou-se na investigação a pesquisa de campo, com aplicação de um questionário e diálogos com a professora da escola.

CONCLUSÕES: Finalizando esta pesquisa na escola do campo, priorizando a metodologia da sala multisseriada, como uma das ações mais importante do processo educativo e da obtenção de resultados, podemos constatar que uma das primeiras necessidades seria a formação específica para atuação deste docente e a efetiva responsabilidade da parte dos gestores dentro de uma política pública que evidencie e resolva as reais necessidades desta modalidade de ensino com acompanhamento pedagógico no planejamento, nos recursos didáticos, redimensionando as habituais vertentes pedagógicas em algo mais aproximado do contexto campestre.