



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES –
PPGFP

KAMILA KARINE DOS SANTOS WANDERLEY

**“FAZER E ENSINAR EM HISTÓRIA”: MEMÓRIA E
CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA
MUNICIPAL ZUMBI DOS PALMARES – MARI/ PB**

CAMPINA GRANDE – PB
2017

KAMILA KARINE DOS SANTOS WANDERLEY

**“FAZER E ENSINAR EM HISTÓRIA”: MEMÓRIA E
CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA
MUNICIPAL ZUMBI DOS PALMARES – MARI/ PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Programa em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Formação de Professores da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo.

CAMPINA GRANDE - PB
2017

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

W245f Wanderley, Kamila Karine dos Santos.
"Fazer e Ensinar em História" [manuscrito] : Memória e construção da educação do campo na Escola Municipal Zumbi dos Palmares – Mari/PB / Kamila Karine dos Santos Wanderley. - 2017.
136 p. : il. color.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2017.
"Orientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Departamento de Educação".

1. Educação do Campo. 2. História local. 3. Memória. 4. Identidade social. I. Título.

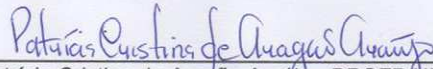
21. ed. CDD 372.89

KAMILA KARINE DOS SANTOS WANDERLEY

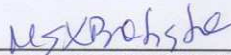
**“FAZER E ENSINAR EM HISTÓRIA”: MEMÓRIA E
CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA
MUNICIPAL ZUMBI DOS PALMARES – MARI/ PB**

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 25 / 05 /2017.

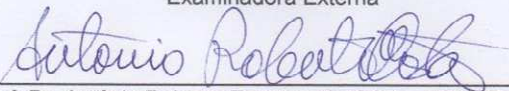
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo - PPGFP/UEPB
Orientadora



Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista - PPGE/UFPB
Examinadora Externa



Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa - PPGFP/UFPB
Examinador

Profa. Dra. Zélia Maria de Arruda Santiago - PPGECEM/UEPB
Suplente

CAMPINA GRANDE - PB
2017

Às mulheres e às crianças Sem Terra, eles considerados mais frágeis na luta cotidiana, mas que dão exemplos diários de coragem e rebeldia. Desejo que este trabalho venha contribuir como material didático à escola do assentamento Zumbi dos Palmares, para que os/as estudantes que passarem por ela, saibam da luta que foi empreendida para conquistá-la.

PEDAGOGIA DA TERRA

*Sonho que brota da terra, regado por liberdade
Com crença no ser humano, e na coletividade
Dentro da realidade ensinar e aprender
A nossa Pedagogia vai além do ABC.*

*Pedagogia da terra, povo do campo em ação
Buscando conhecimento, plantando educação
José Martí é exemplo nós somos fermento
Nessa construção.*

*Numa educação do campo colhendo cidadania
Homens, mulheres e crianças construindo um
novo dia
Numa canção libertária, reforma agrária no
chão
Queremos ser alicerce de uma nova nação.*

*Educar como sujeito que chega para aprender
Desafiando limites compartilhando o saber
Resgatar nossa cultura, soletrar soberania
E ver presente no povo a nossa Pedagogia.*

(Cd Cantares da Educação do Campo)

AGRADECIMENTOS

*É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros.)
Se trata de abrir o rumo.
Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando.
(Thiago de Mello)*

Muitas pessoas, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação, e todas deixaram suas marcas. Assim, sem classificar em importância, correndo o risco de deixar de fazer referência a muitas pessoas, expressei minha gratidão, em especial:

Aos meus pais, José William e Maria das Graças, por todo amor e dedicação conferidos a mim e a meu irmão, de forma incondicional. Recebam o meu mais sincero agradecimento.

A minha família (Santos e Wanderley), pela paciência, incentivo e pelos momentos que me receberam em suas casas em épocas de eventos da Universidade.

Aos amigos e amigas, que se mantiveram sempre prontos a me lembrar de que existia algo além do que simplesmente o trabalho. Por todos os bons momentos que passamos juntos, o meu agradecimento para: Rafaela Carneiro, Tessy Priscila, Lucas Spin, Rafaela Farias, Walquíria Fernanda, Thaty Pinangé, Raisalbuquerque, Camila Rocha, Laudiane Graziella, Bruno Henrique, Andreza Domingos, Anna Caroline, Pio Coutinho, Filipe Lima e Belarmino Arcanjo (*In memoriam*).

Perazzo Júnior por pensar e criar a capa com fotos da dissertação e Rafael Guerra por contribuir no Resume.

À Edijane Nascimento, por sua disposição e solidariedade e pelas prosas fundamentais para este trabalho.

À Camila Rocha, Thaís Peregrino e Juliano Koch, que se disponibilizaram, com entusiasmo, nas oficinas pedagógicas, junto aos estudantes da Escola Zumbi dos Palmares.

Aos colegas do Mestrado em Formação de Professores, dos discentes aos docentes, pela parceria de trabalho. Em especial, a Jefferson Santos, pela amizade e cumplicidade acadêmica.

À professora Patrícia Cristina de Aragão Araújo, por suas observações, empenho e dedicação com que me orientou, possibilitando a realização desta dissertação.

À professora Socorro Xavier Batista, por me fazer perceber a importância da Educação do Campo, para a possibilidade da pesquisa e para as pistas que não me dava conta.

Ao professor Antônio Roberto Faustino da Costa, pelas contribuições na Qualificação.

Ao professor Alexandre Magno, e às professoras Ana Paula Romão, Maika Zampier e Fátima Rodrigues, meu agradecimento especial. Em alguma fase da minha trajetória acadêmica, seus exemplos foram de valiosa importância para minha caminhada até aqui.

Ao Coletivo de Educação do MST-PB, pelos anos de militância e convivência.

Aos estudantes, às professoras, a todos e todas que fazem a Escola Zumbi dos Palmares, meu sincero respeito e admiração pelos momentos de troca de conhecimentos e saberes, como também pelo processo de pesquisa que construímos durante este estudo.

Ao MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, grande educador, por nutrir-me, permanentemente, de esperanças na possibilidade da emancipação humana.

Enfim, a todos, àqueles e àquelas que, de longe ou de perto, direta ou indiretamente, torceram por mim.

RESUMO

A educação para emancipação propicia uma prática dialógica e conscientizada dos sujeitos educativos, possibilitando a construção do saber histórico escolar. Tal proposta motiva a construção da identidade social do estudante, contribuindo para sua inclusão e integração através da relação comunidade - escola. O presente trabalho objetiva desenvolver propostas de metodologias participativas, no ensino de História, na abordagem da história local e memória, a partir das experiências da formação da identidade social, da turma do 5^a ano, da Escola do Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no município de Mari/PB. A nossa proposta é identificar a concepção do ensino de História, mediatizada pelo Projeto Político Pedagógico. Como referencial teórico balizando o nosso trabalho, discutiremos a partir de Caldart (2004-2012), Molina (2004), Batista (2006), Nunes (1996), Bittencourt (2008), Le Goff (1994), Montenegro (2001) entre outros. Como abordagem metodológica trabalhamos com a pesquisa-ação, na abordagem de Baldissera (2001), articulada com Análise de Conteúdo. Trabalhamos com a pesquisa bibliográfica e documental, através de textos e documentos que nos permitem analisar a proposta no contexto da Educação do Campo. Os sujeitos da pesquisa são (as) os estudantes da turma do 5^o ano da escola, além destes participaram da pesquisa a professora da turma, e moradores que fizeram parte do processo de luta pela terra no assentamento. A partir das ideias de identidade e memória e a construção de uma Educação do Campo referente ao ensino de história local, podemos analisar que a versão da História que se propõe a Pedagogia do Movimento Sem Terra aprendida no cotidiano desse movimento vem contribuindo no desenvolvimento da memória e da relação desta com a formação da identidade social.

Palavras Chaves: Educação do Campo. História local. Memória. Identidade.

RESUMEN

La educación para la emancipación proporciona una práctica dialógica y concientizada de los sujetos educativos, posibilitando la construcción del saber histórico escolar. Tal propuesta motiva la construcción de la identidad social del estudiante, contribuyendo para su inclusión e integración a través de la relación comunidad-escuela. Este trabajo tiene como objetivo desarrollar propuestas de metodologías participativas, en la enseñanza de Historia, en el encuadre de la historia local y su memoria, a partir de las experiencias de la formación de una identidad social, de alumnos del 5° año, de la Escuela del Asentamiento Zumbi de los Palmares ubicada en el municipio de Mari/PB. Nuestra propuesta es identificar la concepción de la enseñanza de Historia mediante el Proyecto Político Pedagógico. Como referencias teóricas marcando nuestro trabajo discutiremos a partir de Caldart (2004-2012), Molina (2004), Batista (2006), Nunes (1996), Bittencourt (2008), Le Goff (1994), Montenegro (2001). Como enfoque metodológico trabajamos con la investigación-acción, en la óptica de Baldissera (2001) articulada con Análisis del Contenido. Trabajamos con averiguaciones bibliográficas y documental a través de textos y documentos que nos permiten analizar la propuesta en el contexto de la Educación del Campo. Los sujetos de la investigación son los (las) estudiantes del 5° año de la escuela, además de estos participaron también la profesora de la clase y moradores que hicieron parte del proceso de la lucha por la tierra en el asentamiento. A partir de las ideas de identidad, memoria y la construcción de una Educación del Campo referente a la enseñanza de historia local, podemos analizar que la versión de la Historia que se propone la pedagogía del Movimiento Sin Tierra aprendido en el cotidiano del referido movimiento viene contribuyendo en el desenvolvimiento de la memoria y de la relación de ésta con la formación de la identidad social.

Palabras clave: Educación del Campo. Historia local. Memoria. Identidad.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Educação no meio rural e os textos constitucionais	37
Quadro 2– Campo do Agronegócio X Campo da Agricultura Camponesa	43
Quadro 3 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo.....	44
Quadro 4 – Ações do Coletivo de Educação do MST-PB, nos anos de 2016 e 2017.....	46
Quadro 5 – Definição dos conceitos utilizados no currículo da Educação do Campo	49
Quadro 6 – Situação Geral das Escolas Públicas na Paraíba em 2014	53
Quadro 7 – Dados do assentamento.....	71
Quadro 8 – Quatro momentos significativos no processo de construção da Escola Zumbi dos Palmares	75
Quadro 9 – Temas para composição do PPP	81
Quadro 10 – Conteúdos programáticos de História, para o 5º ano, em 2007 ...	85
Quadro 11 – Questionário de sondagem	103
Quadro 12 – Orientação das atividades	106
Quadro 13 – Orientação das atividades	108
Quadro 14 – Orientação das atividades	110
Quadro 15 – Orientação das atividades	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bicicletas das crianças da Escola Zumbi dos Palmares	35
Figura 2 – Porcentagem de escolas na zona rural e urbana no Brasil	37
Figura 3 - Senhor Raimundo com o livro <i>História da Luta pela Terra e o MS</i> ..	59
Figura 4 – Mapa de localização do município de Mari/PB e do Assentamento PA Zumbi dos Palmares	71
Figura 5 – Rua da Escola Zumbi dos Palmares	71
Figura 6 – Área plantada com mandioca	72
Figura 7 – Estrutura física da primeira sede da Escola Zumbi dos Palmares ..	76
Figura 8 – Estrutura física da Escola Zumbi dos Palmares no ano de 2007	77
Figura 9 – Imagem recente da Escola Zumbi dos Palmares.	77
Figura 10 – Encerramento da oficina de “Memória e história local”, com a turma do 5º ano da Escola Zumbi dos Palmares.....	86
Figura 11 - Luísa, assentada e rezadeira da comunidade que participou do processo de luta do assentamento Zumbi dos Palmares.	88
Figura 12 – Entrevista com o Sr. Raimundo e a Sra. Gesonita, assentados que participaram do processo de luta do assentamento Zumbi dos Palmares.	91
Figura 13 – Casa da Sra. Luísa, com a presença dos extencionistas e netas..	96
Figura 14 – Casa da Sra. Gesonita e do Sr. Raimundo, com a presença dos extencionistas e netos	96
Figura 15 – Trajetória histórica da escola, através de imagens	99
Figura 16 – Entrevista com a gestora da escola.....	104
Figura 18 – Entrevista com um morador sobre o processo de luta da comunidade.	106
Figura 19 – Dispositivo “Volta ao quarteirão”. Registro da construção da cooperativa do assentamento.	107
Figura 20 – Ação no acampamento que fica por trás da escola	108

SUMÁRIO

I - CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1.1 Trajetos e histórias da pesquisadora.....	20
1.2 A escola do assentamento: o espaço da pesquisa	24
1.3 Percursos metodológicos e história da pesquisa	24
1.4 Os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de análise	28
II - TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS TEÓRICOS E DE LUTAS	35
2.1 “Educação do Campo: direito nosso; dever do Estado! ”	36
2.2 Currículo da Educação do Campo em interface com o currículo do ensino de História.....	47
2.3 O contexto atual da Educação do Campo	51
III – MEMÓRIA, HISTÓRIA LOCAL E IDENTIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS DA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES	59
3.1 Ensino de história nos anos iniciais: reflexões em torno dos saberes do campo	60
3.1.1 Ensino de história, no contexto da Pedagogia do Movimento Sem Terra.	66
3.2 História local e memória: práticas educativas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/Pb	69
3.2.1 Para além de um olhar sobre a Escola Zumbi dos Palmares: caracterização do Assentamento Zumbi dos Palmares.....	69
3.2.2 Escola Zumbi dos Palmares: antecedentes históricos	73
3.2.3 Livro didático de História: <i>Novo Girassol – Saberes e fazeres do campo</i>	81
IV – O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES: AÇÕES EDUCATIVAS COM METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS	86
4.1 Narrativas sobre o assentamento.....	87
4.2 Oficinas pedagógicas na educação do campo: trabalho com a memória e a história local.....	97

CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	123
Apêndice A	124
Apêndice B	126
Apêndice C	134
Apêndice D	135
Apêndice E	136

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

"Se não pudermos dar um passo no futuro não tem problema, muito caminho já foi feito. Nossas crianças já não morrem mais de fome e nosso povo conquistou seu respeito.

Naquela sede que escondia pistoleiros hoje é uma escola que funciona sem parar, ali adiante onde tinha uma porteira há uma bandeira convidando prá chegar". (Ademar Bogo)

Na perspectiva da Educação do Campo, o ensino de História busca reafirmar a identidade da criança camponesa, assegurada nos princípios construídos na luta por uma Educação do Campo¹, que vise os propósitos de afirmação dos sujeitos do campo e de suas realidades sociais, tendo como protagonistas os Movimentos Sociais².

A partir das ideias de identidade e memória, e da construção de uma Educação do Campo, este estudo busca articular o ensino da história local na aprendizagem das crianças do Assentamento Zumbi dos Palmares, na zona rural do município de Mari/PB.

Vale destacar que a escola *lócus* da pesquisa foi construída, a partir da mobilização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Tal Movimento se propõe a educar nos princípios absorvidos no seu cotidiano, contribuindo, desse modo, com o desenvolvimento da memória local e da relação desta com a formação da identidade e da resistência.

Nos documentos do MST, a história é um dos elementos importantes na construção da identidade Sem Terra, através das narrativas dos principais fatos históricos ocorridos e como neles o Movimento atuou.

Segundo Wodward (2000), a redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade. Nesse sentido, esta pesquisa advoga a ideia de que a contribuição dos Movimentos Sociais do campo, na luta por uma Reforma Agrária, associada à construção de um projeto de política de Educação

¹ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2002).

² MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores; MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens; Quilombolas; Caiçaras. Ribeirinhos; Pescadores; Movimento Indígena, entre outros.

do Campo, traça a construção da identidade camponesa³, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos do campo, tendo como marco, a conquista e a legitimação de posse da terra, aspectos fundamentais no contexto desta luta.

O ensino de História estabelece correlação entre a vida cotidiana do presente e o passado historicizado, desempenhando um papel relevante para a Educação do Campo. Desse modo, é primordial que o ensino de tal disciplina estabeleça, como ponto de partida, discussões em que o “lugar social” seja fonte de experiências históricas. É possível motivar a aprendizagem dos e das estudantes, não apenas pelo local, mas favorecendo a construção da identidade campesina.

Segundo Bicalho (2011), a proposta da Pedagogia do Movimento Sem Terra passa pela discussão dos valores defendidos no campo, tais como: a terra, a luta, o trabalho, o embelezamento, a cultura, a vida, as bandeiras, o estudo, a solidariedade e a participação coletiva. Esses são princípios que balizam a prática desta Pedagogia, que resultam da convivência social, do respeito à realidade camponesa e da busca pelas relações teóricas e práticas.

Nessa interface, Nunes (1996) lembra que o ensino de História tem um papel político na seleção e escolha dos conteúdos que compõem os currículos. Deve ser compreendido com base em seus condicionantes sociais, “este é um princípio básico para estudar a relação existente entre escola e a sociedade de classe” (NUNES, 1996, p. 32).

Castells (2002) afirma que é necessário conhecer o contexto histórico, para entender a questão da identidade. Nessa perspectiva, convém destacar três aspectos do papel do Movimento Social na construção da identidade e no contexto do ensino de História: primeiro, a importância do ensino de História na ressignificação da história local e nos princípios do Movimento Social; segundo, a reconfiguração dessa história pelas ações desenvolvidas pelo Movimento em sua base; e terceiro, a possibilidade de afirmação da identidade entre os/as estudantes.

³ A identidade camponesa vem sendo construída pelos sujeitos mobilizados e organizados nos movimentos sociais do campo, ancorando-se na cultura e na especificidade presente nas relações sociais e produtivas dos sujeitos do campo. A afirmação da identidade camponesa a partir da valorização e do respeito aos costumes da tradição e aos modos de vida e de trabalho dos trabalhadores do campo se insere numa dinâmica de resistência ao processo de diluição das diferenças, reforçando-as pelo pertencimento a uma territorialidade. O território seria a base sobre a qual a cultura estabeleceria a interação, por exemplo, entre o rural e o urbano, de modo a garantir a manutenção das identidades, das diferenças. (CORRERIA, 2011, p.05)

Entende-se que a identidade é constituída de significados e experiências de um povo, ou, ainda, é a construção de significados, baseados em fatores culturais ou um conjunto de fatores culturais. Castells (2002) destaca três formas de identidade: legitimadora, de resistência e de projeto.

Nesse sentido, a identidade legitimadora se encontra numa posição hegemônica, com imposição do Estado ou por quem detém o poder. A identidade de resistência se constitui da resistência coletiva em um processo de opressão. Em contrapartida, a identidade de projeto é resultado de sujeitos que buscam mudanças, que superem a identidade legitimadora. É possível afirmar que a identidade dos Movimentos Sociais do Campo, na luta por uma Educação do Campo, é de resistência.

Caldart (2004) propõe um olhar para a história da formação dos sujeitos Sem Terra, buscando, nesta percepção, uma pedagogia que assuma, coletivamente, a condição de sujeitos de seu próprio destino, social e humano. No processo educativo do MST, seus princípios estão fundamentados em matrizes pedagógicas.

Desse modo, percebe-se que a quinta matriz propõe que a pedagogia da história tenha uma intencionalidade para a sua valorização. Ou seja, de contar e recontar o passado de luta, ações e resistência do Movimento, trazendo de volta a memória coletiva dos Sem Terra e da sociedade. O princípio da busca pela memória do MST permeia o cultivo e uma intencionalidade pedagógica, que se pauta no cultivo da memória com o propósito de compreender o passado, buscando sentido em uma continuidade coletiva, vivenciada nas experiências de luta.

Segundo Camini (2016), o Setor de Educação do MST tem, em seu ideário pedagógico, o desafio de construir processos de sistematização de experiências pedagógicas escolares e não escolares. Com essas sistematizações, a ideia é refletir acerca das práticas, no intuito de transformá-las na perspectiva da Pedagogia do Movimento Sem Terra.

Nesse sentido, destaca-se o Caderno de Educação Nº 13, *Dossiê MST Escola: Documentos e estudos de 1990-2001*, conforme consta na bibliografia ao final deste texto. Pela natureza da sistematização, a Coleção envolve vários educadores, sujeitos destas práticas, nos processos de construção.

Nesse momento, é oportuno destacar as propostas teórico-metodológicas que orientam e embasam o ensino de História no momento atual.

Caldart (1996) chama a atenção para “como fazer a nossa escola diferente”, adequando-se aos desafios de acampamentos e assentamentos, no que se refere à disciplina de Estudos Sociais⁴. O foco no documento é trabalhar a noção de tempo e espaço na perspectiva de “entender o homem como sujeito de transformação da natureza e da sociedade” (MST, 2005, p. 133).

Um dos pontos que merece destaque, entre os doze elencados, é o número 10) Noção de tempo histórico, através da linha do tempo. O texto enfatiza: “reconstrução da história de vida das crianças dentro das histórias de suas famílias, por sua vez dentro da história da conquista do Assentamento associado com episódios da história do município, Estado ou Brasil” (MST, 2005, p. 134).

O documento do MST (2005) enfatiza que a concepção de escola, para o Movimento, percebe o trabalhador Sem Terra como um sujeito com identidade historicamente construída, relacionando as origens e crescimento do Movimento com a educação, e colocando sua história como sendo a de uma grande obra educativa.

No que se refere à disciplina de História, o objetivo principal é que os/as estudantes “se situem no tempo histórico, compreendendo as transformações das sociedades e ampliando seu horizonte de conhecimentos gerais” (MST, 2005, p. 152). Um dos pontos destacados nas orientações é que o ensino de História esteja integrado com o ensino de Geografia, para compreensão dos processos sociais, com foco nas noções de tempo histórico e espaço geográfico.

É pensando nesses escritos, que as argumentações, aqui apresentadas, constituem um passo inicial, em conjunto com algumas bibliografias, para desenvolver Sequências Didáticas, através de oficinas pedagógicas que procurem responder ao seguinte questionamento: o ensino de história, através de metodologias participativas, com o uso de oficinas pedagógicas, que

⁴ Vale salientar que, na época da publicação dos textos, as escolas, de modo geral, tinham em seus currículos a disciplina de Estudos Sociais. Disciplina essa que remonta à ditadura militar, onde se articulou História e Geografia na perspectiva da disciplina de Estudos Sociais. Entretanto, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, houve uma reforma no ensino, e a disciplina de História foi retirada da disciplina de Estudos Sociais, passando a ter agora o ensino de História e o ensino de Geografia, que antes estavam intercambiados.

trabalhem a memória e a história local, se articula com as propostas pedagógicas do movimento social Sem Terra e com as diretrizes da Educação do campo?

O objetivo geral deste estudo está em desenvolver propostas de metodologias participativas, no ensino de História, com abordagem da história local e memória, a partir das experiências de formação da identidade social, da turma do 5º ano, da Escola do Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no município de Mari/PB.

Destacam-se como objetivos específicos: identificar a concepção do ensino de História trabalhada na EMEF Zumbi dos Palmares, na abordagem da história local e memória, mediatizada pelo Projeto Político Pedagógico; verificar se as ações da professora, da turma do 5º ano, estão articuladas com as propostas da Pedagogia do Movimento Sem Terra, associada ao ensino de história local e memória; diagnosticar se os saberes relativos à memória e à história da comunidade fazem parte do contexto de aprendizagem das crianças na EMEF Zumbi dos Palmares, possibilitando a formação da sua identidade social e elaborar a Sequência Didática, através de oficinas pedagógicas, que contemplem a história local e memória, tendo como base as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Esta proposta de estudo está situada no campo da Educação do Campo, fazendo uma interface com a História Social, na abordagem do ensino de História. Nesse sentido, trabalhar sobre Educação do Campo, na perspectiva do ensino de História, traz possibilidades de reconhecer as questões da trajetória do Movimento, nesta territorialidade, e entender que os processos de ensino e aprendizagem de História estão se desenvolvendo no contexto do assentamento.

Vale dizer que esta pesquisa lança mão dos conceitos de Educação do Campo, a partir da visão de Caldart (2004; 2012), Molina (2004), Batista (2006). Com relação à história local, a partir de Nunes (1996) e Bittencourt (2008). Os estudos de memória, através de Le Goff (1994) e Montenegro (2001). E Identidade, no contexto de Castells (2002) e Woodward (2000). Além disso, a pesquisa em questão contempla a análise dos seguintes documentos e textos: cartilhas do MST; cadernos da Educação do Campo e o Livro didático de História, adotado na sala investigada.

A pesquisa também está inserida no campo da história social, nas discussões na área do ensino de História, relativas à história local e à memória, no sentido de desenvolver propostas de metodologias participativas, na abordagem da história local e memória, a partir das experiências de formação da identidade social.

Observa-se, assim, que este estudo tem uma relevância social e acadêmica, pois poderá contribuir, de forma significativa, para os saberes relativos à memória e à história da comunidade que faz parte do contexto de aprendizagem das crianças, na Escola Zumbi dos Palmares, possibilitando a formação de sua identidade social.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa serão socializados, com professores e estudantes na referida escola, no intuito de possibilitar que o conhecimento, produzido neste trabalho, possa contribuir para o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, repensando o currículo escolar em torno de propostas que possam convergir com o que a pedagogia do Movimento Sem Terra sugere.

Desse modo, é importante salientar que o trabalho irá contribuir com a linha de pesquisa “Ciência, Tecnologias e Formação docente”, do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, na abordagem da Educação do Campo, no trato das questões relativas à memória no conteúdo dessa escola de assentamento.

1.1 Trajetos e histórias da pesquisadora

A trajetória, em direção à escolha do objeto e temática da pesquisa, surge e é reforçada nas experiências de vida dos sujeitos, pois é sabido que os lugares onde vivem, as atividades que desenvolvem e as pessoas com quem se relaciona participam de sua formação, de modo a auxiliá-lo a construir os seus projetos, pessoais e profissionais.

Essa compreensão reafirma o entendimento de que a identidade é processo, no entanto, é peculiar e, como tal, não é adquirida, não é propriedade ou produto. Ao contrário, “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 19).

A chegada ao curso de Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo/UFPB, não foi planejada. Em 2009, prestei vestibular para acompanhar as questões de História daquele ano (lecionava no Ensino Médio e já tinha graduação em Licenciatura em História). A minha primeira opção era Jornalismo, entretanto, não passei. Na lista, da segunda chamada do REUNI, optei por este curso que, até o momento, sabia apenas que tinha uma forte relação com os movimentos sociais do campo. Como minha trajetória vinha do Movimento Estudantil, me senti motivada. Até aquele momento, não tinha nenhuma experiência com Educação do Campo e tampouco com o movimento camponês.

O curso teve como objetivo a formação de educadores, para atuarem nos anos iniciais das escolas de áreas rurais e de Assentamentos da Reforma Agrária. Essa proposta surgiu das demandas dos movimentos sociais, do campo, para atender as necessidades de educadores, com formação de nível superior, das escolas do campo e das áreas de Reforma Agrária.

Em 2010.2, iniciei o curso, a princípio, sem saber muito do que se tratava. Logo, me senti motivada pelas discussões e por estar, finalmente, na Universidade Federal da Paraíba. Decidi que tudo o que a UFPB pudesse me proporcionar, em relação a estudo, iria me envolver com a pretensão de entrar no mestrado (até aquele momento, não sabia em qual mestrado).

Logo consegui ser bolsista do Programa de Educação Tutorial/ Conexões dos Saberes, coordenado pelo professor Alexandre Magno. O projeto promoveu e sistematizou processos participativos de produção de saberes, protagonizados por estudantes universitários e jovens do ensino médio, oriundos de comunidades populares urbanas, visando criar condições para que possam atuar no espaço acadêmico, enquanto mobilizadores/as de melhorias sócio-políticas-educativas-culturais, e nos espaços comunitários das periferias urbanas de João Pessoa, balizados na Pedagogia Social e Educação Popular e através de atividades de aprendizagem tutorial. Permaneci no projeto por três anos.

Nesse contexto, fui voluntária no Programa e Extensão Universitária 2013: Assessoria a Associações de Beneficiários da Reforma Agrária - PB: Implantação de Gestão Solidária e Rede Local, coordenado pela professora e amiga Mayka Zampier do campus IV-Mamanguape/UFPB. O projeto foi

desenvolvido junto às Associações de Assentados da Reforma Agrária, com conteúdos e ações transversais. Tinha como área de abrangência microrregional, englobando três municípios da região da Borborema, foram eles: Boqueirão, Pocinhos e Campina Grande.

Transpassando esses e outros projetos, fui bolsista do Projeto PIBIC/CNPq (2010-2014), coordenado, também, pela professora e amiga Maria do Socorro Xavier Batista. Durante esses anos, promovemos formação de educadores; atividades, projetos pedagógicos e diagnósticos de escolas de assentamentos de municípios paraibanos.

Na minha trajetória docente, lecionei as disciplinas de História, Ética e Direitos Humanos durante nove anos, perpassando pelo Ensino Fundamental e Ensino Superior. Recentemente, trabalho com Extensão Rural (Educação não formal), junto a Rede dos Núcleos de Desenvolvimento Territorial Sustentável na Baixada Litorânea, que assessora e avalia as diferentes ações de Desenvolvimento Sustentável do Território da Zona da Mata Norte Paraibana.

Em meio a isso, destaco as vivências junto ao Coletivo de Educação do MST, que proporciona a oportunidade de conhecer, de fato, a Pedagogia do Movimento Sem Terra. Foram vários os momentos de oficinas junto às crianças “Sem Terrinhas”, com as escolas acompanhadas pelo movimento; as experiências com as turmas da Educação de Jovens e Adultos e as diversas formações no âmbito do Movimento.

Nessas atividades, me senti encantada com a estrutura do Movimento e as inúmeras atividades de educação que estavam sendo desenvolvidas e, mais que isso: entendi, de forma efetiva, que todos os espaços do MST são educativos, pois os encontros no assentamento e a alegria do povo Sem Terra impregnaram a importância da luta pela terra. Nesse sentido, vale considerar que o estudo em questão começou, portanto, durante as vivências anteriores.

Faz-se necessário destacar que o entendimento que culminou, de fato, na escolha do tema “história e memória” foi a partir da construção do roteiro e das filmagens do documentário *Contos de um Palmares Renascido*, que foi exibido, na escola, no ano de 2012. A atividade foi desenvolvida com o objetivo de fortalecer a identidade dos/as educandos/as.

A produção desse documentário partiu do princípio de valorização dos saberes das crianças, pois este trabalho passou a ser referência para sua

comunidade. Foi possível perceber que os sujeitos (crianças e adultos do assentamento) pensassem a sua própria realidade, através da produção do documentário, onde poderiam narrar suas lutas, conquistas, seus saberes e sua história.

A ideia do vídeo surgiu com o convite da gestora para alguns estudantes da UFPB, do Curso de Pedagogia com área de Aprofundamento em Educação do Campo⁵, para elaboração de um documentário que narrasse a história da luta pela terra desses trabalhadores rurais no assentamento “Zumbi dos Palmares”. Os personagens, que fizeram parte da luta, deviam se apresentar no vídeo e mencionar algumas conquistas importantes. A gestora solicitou que os/as estudantes da escola estivessem inseridos no processo de criação e que participassem do documentário, o qual foi filmado entre os dias 28 e 30 de setembro de 2012.

Naquele momento, percebeu-se a possibilidade da discussão, com foco na Educação do Campo em interface com o ensino de História. Partindo da experiência que foi relatada, é oportuno destacar as propostas da presente pesquisa, do ponto de vista teórico-metodológico deste estudo. É importante anunciar que a pesquisa segue uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação e análise de conteúdo, na reflexão sobre a experiência de realizar oficinas pedagógicas na Escola Zumbi dos Palmares.

1.2 A escola do assentamento: o espaço da pesquisa

Diante de todos os caminhos percorridos, o *lócus* da pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares, localizada no assentamento da Reforma Agrária Zumbi dos Palmares⁶, no município de Mari/PB.

O processo investigativo foi iniciado, percebendo o espaço físico da escola. Nesse sentido, o prédio é construído em alvenaria e se encontra em um bom estado de conservação, atendendo, em sua estrutura, às necessidades

⁵ Estudantes: Leidson Ferreira Martins, Kamila Karine dos Santos Wanderley, Camila dos Santos Rocha e Rivamberg Virgulino de Souza.

⁶ No capítulo 4, intitulado “O ensino de história na Escola Zumbi dos Palmares: ações educativas com metodologias participativas” há um relato sobre a historicidade na comunidade.

básicas da escola, disponibilizando as seguintes dependências: salas de aula (03); cozinha (01); refeitório (01); biblioteca (01); sala de recursos (01); sanitários (02). Possui quadra poliesportiva, entretanto, não é coberta.

A recreação, na maioria das vezes, é realizada no pátio da escola. Existe um (01) bebedouro para os estudantes. As mobílias das salas de aula e dos outros ambientes são adequadas para a estrutura do prédio. Existe uma sala reservada para orientação educacional e assistência pedagógica.

Vale destacar, também, que a escola possui, no turno noturno, duas turmas de Educação de Jovens e Adultos, primeiro ciclo, vinculadas ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), executado pelo Governo do Estado e acompanhado pelo Coletivo de Educação do MST na Paraíba.

A escola dispõe de serviços prestados, não frequentes, acerca do atendimento de: nutricionistas; serviço dentário; orientação educacional. A escolha da direção é designada pela Secretaria de Educação. A escola recebe os seguintes atendimentos: Coordenador/Assistente Pedagógico; Orientador Educacional; Psicólogo; Assistente Social; Supervisor Escolar. Entretanto, os serviços, na maioria das vezes, são feitos por um (01) profissional que atende a várias escolas do município.

1.3 Percursos metodológicos e história da pesquisa

A abordagem metodológica deste estudo está alicerçada na pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação e, para a análise dos dados utilizados, a técnica de Análise de Conteúdo. Desse modo, destaca-se a importância das pesquisas em Educação do Campo, no sentido de reafirmar o papel dos movimentos sociais camponeses como protagonistas na luta por essa concepção.

De acordo com Molina (2006, p. 10), “a especificidade da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza”. Com isso, aprender e sentir, em um contexto diversificado, o que é o campo, uma educação que seja *dos* sujeitos do campo e não uma educação *para* os sujeitos. O conceito se constitui numa construção permanente, permeada de desafios e perspectivas.

A pesquisa-ação se constitui em um conhecimento inicial sobre a estrutura e o funcionamento do assentamento e seus processos educativos. Dessa forma, este estudo lança mão da pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa ação, levando em consideração que, nos tempos atuais, essa metodologia de pesquisa é uma das mais empregadas na área de Educação. Para Flick (2004, p. 21), na pesquisa qualitativa:

Precisa-se planejar métodos tão abertos que façam justiça à complexidade do objeto em estudo. Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário.

Nesse contexto, foi fundamental conhecer as conquistas do movimento e o acompanhamento do setor de Educação, na realidade prática da escola, em sequências didáticas que foram realizadas, através de oficinas pedagógicas, como forma de contribuir para a construção de uma educação do campo no ensino de história local e memória.

Para Neto (2003), na pesquisa-ação, o participante é conduzido à produção do próprio conhecimento, tornando-se sujeito dessa produção e passando pelas condições de trabalho e vida da comunidade. Nessa perspectiva, somente se justifica a ação educativa com o envolvimento da comunidade. Além disso, essa ação precisa ser fundamentada no processo de participação das pessoas na mudança.

Vale salientar que a ação educativa não pode ser transferência de conhecimento, mas, sim, um ato dinâmico da descoberta do grupo. Esse tipo de metodologia se distancia das demais e se afirma como fundamental instrumento de resistência e conquista popular.

Esta pesquisa discute o ensino de História, no contexto da Educação do Campo, de modo que sua Ação é evidenciada, através de metodologias participativas, vivenciadas em oficinas pedagógicas, em um processo de *Revisão* do conhecimento.

De forma sistemática, segundo Dick (2003), a pesquisa-ação é cíclica (ou espiral), podendo ser explícita ou implícita. Minimamente, a intenção ou o planejamento é anterior à ação. Por essa razão, é que se buscou a base teórica da metodologia escolhida, sintetizada por Borda (1972, p.41), no seguinte

aspecto “não pode haver separação entre pesquisador e a metodologia. Faz-se necessária a militância do pesquisador já que sem a prática não será possível dedução de cunho teórico ou mesmo a validade ou não do conhecimento”.

A análise de conteúdo está sendo aqui compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa, cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento. De acordo com Severino (2007, p. 121): “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos”.

Este estudo optou por problematizar a memória da comunidade, a partir do protagonismo dos/as estudantes. Bardin (2009, p.42) apresenta o termo análise de conteúdo do ponto de vista do funcionamento e do objetivo:

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

Tendo como base o pensamento de Bardin (2009), que leva em consideração um procedimento sistemático e objetivo, quantitativo ou não, Oliveira *et al* (2003), chama atenção que a análise de conteúdo se faz a partir de um “texto”, levando em consideração os princípios filosóficos e teóricos, que flutuam na organização da estrutura de pensar do pesquisador.

A produção científica está diretamente relacionada às demandas do momento histórico, assim como às possibilidades oferecidas ao seu desenvolvimento. Segundo Oliveira *et al* (2003), o conhecimento não pode ser dissociado da vida humana e das relações sociais, o conhecimento científico permite ações dialógicas entre as “complementaridades e antagonismos da razão, da experiência, da imaginação e da verificação” (OLIVEIRA *et al*, 20003, p.04).

Nesta pesquisa, a análise de conteúdo resulta em um instrumento de grande utilidade no trato dos dados coletados. De modo geral, são quatro as principais etapas do desenvolvimento de uma análise de conteúdo: organização do material de trabalho; definição das unidades de registro; definição e

delimitação do tema e definição de categorias. Destaca-se a análise de conteúdo nos seguintes instrumentos: resultado das entrevistas (diretivas ou não), questionários, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais e vídeos.

De acordo com as leituras realizadas e com a proposta do projeto submetido ao Comitê de Ética da UEPB, foram utilizadas quatro técnicas de coleta de dados e instrumentos de pesquisa, a saber: bibliografia da literatura existente; entrevista semiestruturada; observação participante; análise descritivo-interpretativa e crítico-reflexiva.

As vantagens da entrevista semiestruturada dizem respeito à participação dos segmentos da população (alfabetizados ou não). Durante a entrevista, é possível repetir perguntas formuladas, de maneira diferente, garantindo que foi compreendido. Outra vantagem deste tipo de entrevista está na obtenção de dados que não se encontram nas fontes documentais, além de se obter informações mais precisas, permitindo que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento.

No momento da aplicação de entrevistas semiestruturadas, houve o propósito de realizar a identificação e a análise da prática do ensino de História, na abordagem da história local e memória, como também analisar a aplicabilidade do Projeto Político Pedagógico. Para esse momento, foram elaborados roteiros de entrevistas que consistem numa “técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas envolvidas”. (RICHARDSON, 1990, p.13)

Em consonância com esses fatos, utilizou-se a observação participante, que, segundo Richardson *et al.* (1999, p. 261), através dessa metodologia “[...] o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado”.

Segundo Marconi e Lakatos (1999 p. 90), a observação “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos”. A observação participante consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. São apontadas duas formas de pesquisa participante, natural e artificial. No caso da pesquisa

em questão, destaca-se a forma natural, por pertencer ao movimento investigado.

1.4 Os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de análise

Os sujeitos da pesquisa são os estudantes da turma do 5º ano. Além destes, a professora da turma, a gestora e os moradores que fizeram parte do processo de luta pela terra no assentamento Zumbi dos Palmares. Vale lembrar que, para Micarello (2006), os sujeitos da pesquisa se expressam sobre o mundo, a partir de seus horizontes sociais, de suas experiências, expectativas e desejos.

A turma investigada era constituída de um total de 17 estudantes, sendo 10 do sexo masculino e 07 do sexo feminino. Em relação à faixa etária, os estudantes tem idade entre 09 a 14 anos. Todos/as estudantes são filhos/as de agricultores. A turma reside no assentamento, onde a escola está localizada e a maioria utiliza bicicleta para ter acesso à escola.

Além das oficinas, foi aplicado um questionário de sondagem com o número de 5 questões, que versavam sobre o desempenho delas e deles na disciplina de História, além de questões relacionadas ao assentamento. Ao entregarem a atividade, realizou-se a análise de todas as respostas, e foi escolhido o número de 3 questionários para constarem no último capítulo desta dissertação.

A professora da turma é jovem, tem 26 anos, é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba e possui duas especializações, uma em Psicopedagogia Infantil e a outra em Educação Étnico-Racial. Faz nove anos que leciona para o Ensino Fundamental, e está na Escola Zumbi dos Palmares há 2 meses, entrou via concurso público.

De acordo com o questionário aplicado (em anexo), nesses dois meses, ela vem percebendo que o processo de ensino-aprendizagem acontece de acordo com a realidade dos alunos. Ela relata que, pelo pouco tempo na escola, ainda desconhece a história da comunidade. Até o momento, ainda não participou de nenhum curso de formação continuada, no trato da discussão de Educação do Campo para proposta do assentamento, entretanto, afirma que pretende participar.

O último questionamento dirigido à professora foi: “Você trabalha a história do assentamento, a memória e a luta do movimento social Sem Terra nas aulas de História? Fale sobre”, a resposta foi positiva e relatou que são de acordo com as temáticas do ano letivo. A exemplo do 8 de março, sendo trabalhada a temática “As mulheres de luta do território”.

A atual gestora da escola é concursada e está na escola desde o período da lona. Ela é formada em magistério e cursa Pedagogia pela UFPB Virtual. A gestora também integra o Coletivo de Educação do MST e procura, no seu processo de gestão, direcionar as atividades para a Educação do Campo e efetivar a Pedagogia do Movimento Sem Terra. Ao longo do texto, há entrevistas da gestora, realizadas em outro trabalho de nossa autoria, e a entrevista realizada pelos estudantes, durante as oficinas da Sequência Didática.

Vale dizer que três moradores, que fizeram parte do processo de luta pela terra, foram entrevistados. O primeiro foi o Sr. Raimundo, 74 anos, que foi o articulador no período da ocupação do Assentamento Zumbi dos Palmares. Em seguida, a entrevista foi realizada com a Sra. Gesonita, que trabalhou na escola como merendeira e acompanhou todo o processo da ocupação com seus filhos. E a última a ser entrevistada foi a Sra. Luíza, 68 anos, que participou, como acampada, de todo o processo de luta, e, até hoje, é a rezadeira da comunidade. Todas as entrevistas foram realizadas na casa dos entrevistados, no Assentamento Zumbi dos Palmares –Mari/PB.

O roteiro de formulação das perguntas foi seguido: uma pergunta de cada vez, deixando os/as entrevistados/as à vontade. Foram evitadas perguntas sugestivas ou que pudessem induzir. Além disso, foram utilizados o gravador e a filmagem, no caso dos assentados e, em seguida, foi feito o processo de transcrição das falas. Em todos os casos, as respostas foram registradas, de forma simultânea, no caderno de campo e os registros fotográficos foram realizados com a permissão dos envolvidos.

Nesse momento, convém explicitar a sequência de passos e procedimentos do desenvolvimento da pesquisa. No primeiro momento, houve a pesquisa bibliográfica e documental, destacando os seguintes documentos: Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, Projeto Político Pedagógico - PPP, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDB, Plano Nacional de Educação - PNE,

Diretrizes Curriculares para Educação Básica, dentre outras Resoluções e Diretrizes. Esse primeiro momento resultou na escrita e na tarefa de submeter o projeto ao Comitê de Ética⁷ da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB.

O segundo momento consistiu em conversar com a gestora e a professora⁸ da escola *lócus* da pesquisa, a fim de coletar as primeiras informações referentes ao espaço investigado. Para esse momento, ocorreram os seguintes aspectos: planejamento da entrevista; conhecimento prévio do entrevistado; oportunidade da entrevista; condições favoráveis e conhecimento prévio do campo. Vale destacar que todos se mostraram amistosos e acolhedores.

O terceiro momento ocorreu após o período de qualificação, no qual foi realizada a observação em sala e a entrevista semiestruturada com a professora.

No que se refere à sala de aula, a rotina das aulas, o uso do livro didático e outros elementos foram observados, auxiliando na formulação da Sequência Didática para aquela turma. A entrevista semiestruturada aconteceu durante o momento em que os/as estudantes estavam realizando a tarefa de sala. Faz-se necessário registrar que o processo de observação e de intervenção foi iniciado no primeiro mês de aula, na turma do 5º ano.

No quarto momento, foi realizada a Sequência Didática, contemplando a história local e memória, tendo como base as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e o Projeto Político Pedagógico da escola. Este estudo indica que a realização da Sequência desenvolveu o protagonismo e o conhecimento. Assim, não há apenas a apresentação do conteúdo finalizado em um livro, mas um processo de produção histórica, com o recorte do tema, sua problematização, a busca de fontes que o debatam e a construção de um novo conhecimento, resignificado de acordo com as necessidades de cada integrante do processo.

A Sequência Didática, realizada na turma do 5º ano, na Escola Zumbi dos Palmares, conseguiu atender as especificidades da história local e memória, com base nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, apontadas no

⁷ A cópia do documento de aprovação do projeto, no Comitê de Ética da UEPB, encontra-se em anexo.

⁸ O contato com a gestora e a professora da turma, que participaram da pesquisa, foi feito, diretamente pela pesquisadora, mediante autorização prévia do/a orientadora.

Projeto Político Pedagógico da escola. A sequência foi organizada em três módulos, usando o espaço-tempo de 8 aulas. Com o resultado das oficinas, foi realizada a análise descritivo-interpretativa e crítico-reflexiva sobre a aplicação e o resultado.

Nesse sentido, nos três módulos foram trabalhados: o Tema Gerador; Oficina de história local e memória – em busca de nossas raízes; e Tempestade de ideias. Buscou-se problematizar a memória da comunidade, a partir do protagonismo dos/as estudantes. Através dos escritos de Moita e Andrade (2009, p 13), a escolha da realização de oficinas pedagógicas no módulo 2 foi acertada pelo seguinte fato:

A oficina é uma metodologia de trabalho em sala de aula viável devido a sua flexibilização para se adaptar as escolas, localidades, turmas, séries, idades, disponibilidades de materiais, tempo e, principalmente, o tema a ser trabalhado. Este último é um dos pontos principais na elaboração de uma oficina, pois se o objetivo é integrar os alunos na construção do conhecimento é importante que eles participem da delimitação do tema que será trabalhado, assim o professor não incorrerá no equívoco de levar para sala um assunto que não corresponde às expectativas e interesse dos alunos.

É válido dizer que se pretendeu trabalhar, também, dentro das oficinas, a memória, através de entrevistas e relatos sobre os fatos presenciados ou vividos. A história oral tem ocupado um grande espaço pedagógico dentro e fora das universidades. Nesse espaço, os/as estudantes são incentivados/as a entrevistar amigos, colegas, familiares, profissionais de várias áreas, para fazer o estudo e a construção da sua história cotidiana e local. Para seu uso, é preciso que haja planejamento prévio de como vai ser realizada a entrevista, como também, deve-se preparar um roteiro com perguntas bem definidas e claras. Esses testemunhos de histórias de vida são muito importantes para o ensino de uma história dinâmica, que dialogue com os sujeitos/atores.

De acordo com Santhiago e Magalhães (2015, p.38) “a memória é um conceito valioso para quem trabalha com história oral”. Seria a estrutura para narração, permitindo a construção de um “eu, através da linguagem”. Quando se trata dessa abordagem, na perspectiva da relação dos grupos de pertença, Santhiago e Magalhães (2015, p.38) apontam que

A sensação de fazermos parte de um grupo vem, entre outras coisas, da memória coletiva. Lembrar coletivamente une os indivíduos e permite que eles compartilhem vivências. A ideia de pertencimento à coletividade é reforçada por recordações comuns. Identificamo-nos uns com os outros porque podemos dividir tais experiências.

A memória é o principal instrumento e a estrutura no trabalho com a história oral. Na dialética da prática da história oral, a modalidade de entrevista adotada é uma das definições importantes nesse processo. Existem duas modalidades básicas e mais utilizadas, são elas: entrevista oral de história de vida e entrevista oral temática. A pesquisa em destaque utilizou a entrevista oral temática. Com relação a esse tipo de entrevista, Santhiago e Magalhães (2015, p.49) dizem que

Entrevista temática: Assim como acontece nas entrevistas de história de vida, as entrevistas temáticas também têm o indivíduo como preocupação principal. Porém, em vez de imergir no universo do seu narrador, o pesquisador visa explorar, junto com ele, questões orientadas por um tema. As entrevistas temáticas buscam informações mais precisas, mais localizadas e mais pontuais. Elas enfocam um assunto previamente delimitado – a questão geral do projeto –, abrindo espaço para que os entrevistados descrevem como se relacionam com esse assunto: o que sabem sobre um acontecimento ou como um fenômeno foi vivenciado, por exemplo.

É importante considerar que as relações entre professor, escola, estudantes na implementação de um projeto, ou metodologia que faça uso da história oral. Sua utilização na sala de aula é bastante abrangente, “com isso faz o estudante *pensar* sobre a forma da consolidação do conhecimento histórico, sobre a ideia de que as narrativas históricas consolidadas são leituras – as quais se pode somar a dele próprio” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.50). Nesse entendimento, no ensino de História, as entrevistas não apenas ilustram um processo histórico geral, elas relatam um processo.

Para viabilizar as ações realizadas nas oficinas, foi trabalhado o material do *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*⁹. Houve a percepção de que, através desse material, a prática de reflexão sobre o cinema foi possível ser

⁹ Este material é apresentado no capítulo 4

realizada com certa relação com o outro e com o território fora dos muros da escola.

O vídeo-história aparece, nesse contexto, com a particularidade dos envolvidos serem protagonistas e tendo o foco na memória, buscando analisar as fontes orais e visuais. A história oral, neste estudo, surge como uma maneira de reconstruir partes de uma história local que não foi encontrada no livro didático e que os/as estudantes tiveram pouca oportunidade de conhecer na escola.

O conjunto dessas metodologias é uma forma importante para a reconstrução da narrativa histórica sobre o Assentamento Zumbi dos Palmares e da própria escola, compreendendo que a história local propicia uma ideia imediata do passado, permitindo que a memória nacional possa ser encontrada ou reencontrada, ouvida, lida nas esquinas, nas ruas, nos bairros. Trabalhar com as experiências da história local é estabelecer relações entre a Micro e a Macro-História, nesse sentido é privilegiar o particular, sem esquecer o geral, numa relação entre ambas. (JUNGBLUT, 2008, p. 44)

No quinto momento, ocorreram as análises dos resultados das oficinas pedagógicas, com intuito de dar continuidade ao texto dissertativo. Nessa etapa, buscou-se aprofundar o debate em torno das metodologias utilizadas e das interpretações referentes às entrevistas realizadas com os moradores.

Vale salientar que as metodologias foram reconstruídas durante os encontros de aplicação da Sequência Didática, de modo que foram surgindo novas possibilidades, que foram incorporadas, de acordo com o desenvolvimento das ações.

A devolução dos resultados da pesquisa à comunidade foi um acordo estabelecido com a atual gestora da escola. Desde o início do projeto, tem-se como objetivo este retorno dos resultados aos sujeitos, não somente pelo compromisso ético com a pesquisa, mas também porque é fundamental que a comunidade tenha mais acesso ao conhecimento e as informações produzidas por pesquisas sobre o “Assentamento Zumbi dos Palmares”. Com efeito, espera-se, assim, que o trabalho realizado possa ter contribuído, para que escola/comunidade tenha um acervo do que vem sendo escrito sobre eles.

No que se refere à estrutura da dissertação, o texto se apresenta dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Considerações Iniciais”,

discute sobre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, descrevendo o espaço pesquisado e o perfil dos sujeitos da pesquisa, além de situar os instrumentos mobilizados para a coleta de dados e a construção deste trabalho.

O segundo capítulo, intitulado “Trajetórias da Educação do Campo: Aspectos Teóricos e de lutas”, discute sobre a trajetória da Educação do campo e as conquistas referentes à questão das políticas públicas, encabeçadas pelos Movimentos Sociais do Campo. O capítulo também busca tecer sobre o momento atual da Educação do Campo no Brasil, dentro de um cenário de rupturas de direitos.

No terceiro capítulo, intitulado “Memória, história local e identidade no ensino de história: caminhos da Escola Zumbi Dos Palmares”, há a discussão acerca do ensino de história nos anos iniciais e reflexões em torno dos saberes do campo, assim como a percepção da história local e memória, nas práticas educativas no Assentamento Zumbi dos Palmares.

No quarto e último capítulo, “O Ensino de História na Escola Zumbi dos Palmares: ações educativas com Metodologias Participativas”, há o resultado da pesquisa empírica por meio da apresentação e análise das observações feitas em torno das narrativas sobre a escola do assentamento e seus saberes, memórias e práticas educativas. Em última instância, destaca-se a análise da proposta da Sequência Didática trabalhada com as crianças da turma do 5º ano.

Nesses termos, espera-se que as considerações levantadas, no decorrer deste estudo, possam ter fortalecido a construção dos saberes da Escola Zumbi dos Palmares, contribuindo com o Programa de Mestrado em Formação de Professores da UEPB e, ainda, seja ponto de partida para que outros pensadores possam corroborar nesta discussão, como também contribuir na Educação Popular do Campo.

2 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS TEÓRICOS E DE LUTAS

A Utopia está no horizonte. Caminho dos passos, ela se distancia dois passos e o horizonte fica dez passos ainda mais distante. Então para que serve a utopia? Para isso, serve para caminhar. (Eduardo Galeano)

Figura 1 – Bicicletas das crianças da Escola Zumbi dos Palmares.



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

Os caminhos percorridos, que culminaram nesta proposta de trabalho, apontam para uma análise sobre a Educação do Campo, com vistas a um melhor entendimento a respeito de sua trajetória, aspectos teóricos e lutas, a partir do pressuposto de que tal área de atuação implica na importância do ensino de história local e memória de escolas em áreas de assentamentos rurais.

O capítulo em questão está dividido em dois tópicos: no primeiro, há uma análise do conceito de Educação do Campo, dos marcos normativos, trajetórias, além dos campos em disputa. No segundo, observa-se uma interface entre currículo do ensino de história e suas implicações na participação e diálogo com a comunidade escolar e seu entorno. E, no último tópico, intitulado “O contexto

atual da Educação do Campo”, há uma discussão sobre o momento atual da Educação do Campo.

2.1 “Educação do Campo: direito nosso; dever do Estado!”

O estudo em questão compreende o momento atual da Educação do Campo no Brasil em duas perspectivas: uma, através do projeto social e educacional para a Educação do Campo, a partir dos Movimentos Sociais, entre os quais se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com foco no Assentamento Zumbi dos Palmares; e a outra, através do projeto hegemônico do agronegócio.

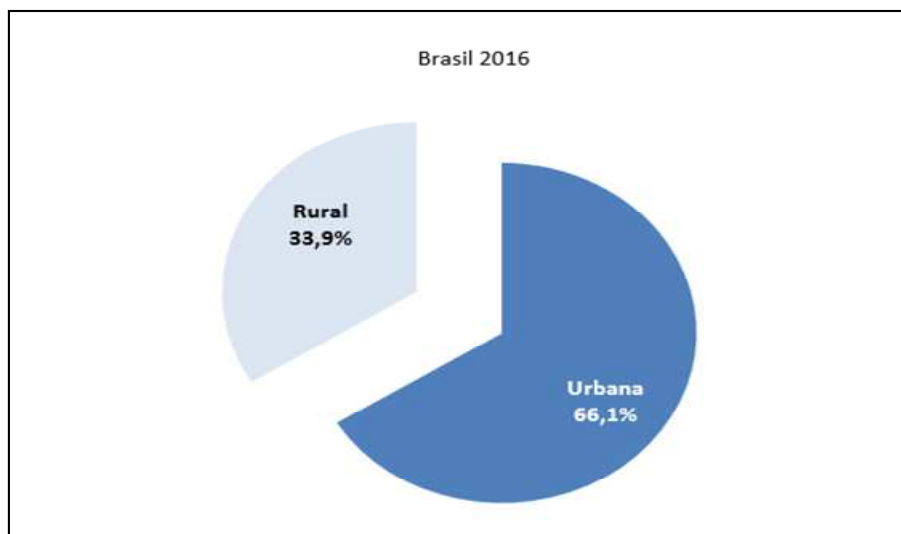
Tal projeto hegemônico não pensa o campo em uma perspectiva de educação popular e nem do/no campo conforme os Movimentos Sociais, caracterizando-se pelo acirramento das contradições e disputas de projetos no campo entre o projeto hegemônico do agronegócio.

De um lado, o agronegócio faz uma “contraofensiva”, tanto na produção agropecuária quanto na disputa com os movimentos sociais do campo de projeto educacional, buscando implantar nas escolas propostas educacionais que reflitam seu projeto de campo e se apropriando das conquistas do movimento, a exemplo do Programa Nacional de Acesso à Formação Profissional, Técnica e Tecnológica e Emprego (Pronatec)¹⁰ no campo, pois o agronegócio está direcionando os projetos de formação, para preparar mão de obra para suas empresas.

De outro lado, o movimento camponês se mostra articulado e coeso para o enfrentamento em busca de assegurar seu lugar legítimo de conquistas e lutas travadas durante toda a gênese e a articulação de processos educativos da Educação do Campo no Brasil. Observa-se que, de acordo com o censo escolar do ano de 2016, 33,9% das escolas brasileiras se encontram na zona rural.

¹⁰ A modalidade Pronatec Campo foi demandada pelo extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que foi responsável por mobilizar as bases e levantar o público interessado em fazer os cursos. O MDA também foi o responsável em buscar os ofertantes e fazer a pactuação com o MEC, para que os cursos fossem oferecidos.

Figura 2 – Porcentagem de escolas na zona rural e urbana no Brasil



Fonte: Notas estatísticas do Censo Escolar 2016. INEP.

Segundo Oliveira e Delmagro (2014), na trajetória da Educação do Campo são definidas três perspectivas: a primeira diz respeito ao capital/Estado, que orienta as atuais políticas de Educação do Campo; a segunda está associada aos trabalhadores organizados, que buscam a transformação social; porém, no momento atual, as lutas sociais no campo se encontram enfraquecidas. Com relação à terceira perspectiva, há a defesa da Educação do Campo como diversidade, sendo voltada à(s) cultura(s) existente(s) no campo.

Para a compreensão dos avanços no âmbito educacional, faz-se necessário visualizar como o espaço rural foi tratado nos textos constitucionais ao longo da História do Brasil. Neste momento, apresenta-se, de maneira resumida, no Quadro 1, os textos constitucionais, entre os anos de 1924 e 1988. Melo (2011) organizou a tabela com o ano e o conteúdo presente no texto da constituição, como se pode observar a seguir:

Quadro 1 - Educação no meio rural e os textos constitucionais.

Constituições Brasileiras Educação	Educação
1924	-Primeira constituição. - Mencionava apenas a garantia de educação primária e criação de colégios e universidades.
1891	- Foi resultado da influência direta das oligarquias latifundiárias, em especial, os cafeicultores, por legitimarem o regime de poder centralizado em suas mãos (Coronelismo).

	-Mesmo o Brasil sendo considerado eminentemente agrário, a educação no campo foi tratada com descaso. -A educação vigente no Brasil priorizou os interesses da metrópole.
1934	-No artigo 149, a educação é estabelecida como direito de todos e que o ensino primário integral seria gratuito e de frequência obrigatória. -Caberia à União reservar pelo menos vinte por cento do orçamento à educação nas zonas rurais. Em síntese, a constituição estabelece educação como dever da família e da União.
1937	-Preocupação com o ensino profissionalizante, devido ao processo de industrialização que passou a vigorar no Brasil. -Destaque para o Art. 132, que prevê períodos de trabalho para juventude no campo, auxiliado e protegido pelo Estado. No entanto, desconsiderava-se o ensino nas áreas agrícolas.
1946	-Institui competências para a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Nesta constituição, a educação volta a se configurar direito de todos. • O Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto, regulamenta o ensino agrícola. -Tal constituição é revogada pelo AI 4, de Castelo Branco.
1967	-Promulgada em 1969 a emenda de 24-01-1967, que limitava a obrigatoriedade das empresas, inclusive as agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados entre 07 e 14 anos.
1988	-Educação como dever do Estado e direito fundamental subjetivo reconhecido, independente de residirem nas áreas urbanas ou rurais, amparado na teoria de colaboração dos entes federados. -As constituições estaduais e a LDB abrem brechas para o tratamento da educação rural, na perspectiva do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Fonte: FONSECA, SANTOS E TEIXEIRA (2010). Organização – Silas Nogueira de Melo (2011)

Faz-se necessário mencionar a diferença significativa que há entre os conceitos de educação do campo e educação rural. Leite (1999) lembra que na visão da educação rural, o homem do campo foi sempre afirmado como exemplo do atraso, e as políticas educacionais se organizavam, de acordo com os interesses capitalistas.

Fernandes (2004) também afirma que, historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Percebe-se que a constituição apresenta, timidamente, como os artigos para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, mas, sendo prontos para eles.

Com relação à Educação do Campo, esse termo pode ser entendido a partir do “[...] sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”

(FERNANDES ET AL, 2004, p. 137). A intenção é resgatar o conceito do termo camponês. Isto é possível, a partir da compreensão do campo como

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. (FERNANDES ET AL, 2004, p. 137)

Desse modo, a temática da Educação do Campo é analisada a partir do conceito de território, o qual é definido como um espaço político, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. Entretanto, na história do Brasil, as políticas públicas educacionais, voltadas para as populações camponesas, sempre ocuparam uma posição secundária, devido às ações educativas, desenvolvidas a partir de uma visão urbanocêntrica, que tem como uma de suas características, a transferência dos modelos educacionais. Tais modelos são desenvolvidos para o meio urbano e levados, da mesma forma, para as escolas do campo, sem que fossem respeitadas suas particularidades.

Segundo Caldart (2015), embora a Educação do Campo seja um fenômeno recente na história do Brasil, o seu acúmulo de luta e construção já precisa ser considerado, para pensar a realidade educacional do campo. O conceito de Educação do Campo passa pela disputa de diferentes grupos, a saber: empresários do agronegócio e seus intelectuais orgânicos, governos e, até mesmo, pelos representantes do polo do capital, que realizam um esforço para associar o nome a uma visão “modernizada” da “educação rural”. Caldart (2004, p.4) apresenta a disputa travada no momento histórico atual, no seguinte trecho:

O conceito de EdoC está hoje em disputa porque há uma diferença muito importante entre o momento histórico atual e o momento em que a EdoC foi instituída, entre lutar para que o rural voltasse à agenda do país e o rural (via agronegócio) como pilar do modelo de desenvolvimento econômico neoliberal assumido pelo Brasil.

A Educação do Campo é uma concepção pedagógica, que surge a partir da luta dos Movimentos Sociais. No âmbito governamental, é tratada como uma política pública, caracterizada pelo resgate de uma dívida histórica com os sujeitos do campo. Os camponeses sempre tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, fato confirmado desde o período colonial e que persiste na contemporaneidade.

Os modelos pedagógicos tradicionais sempre marginalizaram esses sujeitos, ignorando a diversidade sociocultural do Brasil, especialmente dos diversos sujeitos culturais, que compõem o campo brasileiro.

Nesses termos, faz-se necessário discutir sobre a Educação do Campo, para reafirmar a importância desse princípio educativo, que tem por fundamento permitir que os povos, que vivem em áreas rurais, tenham uma educação de qualidade e que, acima de tudo, os livros didáticos e os conhecimentos que são transmitidos nessas escolas, respeitem os saberes próprios das comunidades e suas especificidades.

A educação do campo passou, nas últimas décadas, especialmente a partir do final da década de 1990, a ser pauta de luta para os Movimentos Sociais, em decorrência do descaso no aspecto educacional que o meio rural sempre esteve submetido. É a partir das repercussões causadas por este movimento, que surgem as primeiras propostas educativas que fomentaram o surgimento da Educação do Campo.

Foi em meados dos anos 1990 que os movimentos sociais passaram a obter significativos avanços no campo das políticas públicas, voltadas para a educação na perspectiva do campo, além de obterem mais espaço na agenda do Governo.

Nesse contexto, aconteceu na Universidade de Brasília, em julho de 1997, o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA. O Movimento passou a entender que era possível construir uma escola diferenciada no campo. Com isso, “nesses territórios, os sem-terras com seu jeito matuto deram a cismar que construir outra escola era possível” (FERNANDES, 2001, p. 90).

Desde então, as universidades passaram a elaborar uma vasta gama de referenciais que envolviam questões pertinentes aos conceitos de Educação do Campo. Em julho de 1998, em Luziânia/GO, aconteceu a Conferência Nacional

por Uma Educação do Campo, que discutiu o “campo como espaço de vida e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele” (II CENEC, 2004, p.2). Ainda no ano de 1998, destaca-se a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, voltado para formação de educadores do campo.

Fruto desses encontros e conferências, uma das primeiras conquistas para a construção de uma escola específica para o campo no Brasil, refere-se à aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho nacional de Educação.

Com a aprovação das Diretrizes, foi desencadeado um processo de mobilização e envolvimento social, que fortaleceu a construção de políticas públicas, que visam o acesso e permanência dos povos do campo a uma educação de qualidade.

Apenas em agosto de 2004, aconteceria novamente, em Luziânia/GO, a II Conferência Nacional de Educação do Campo – II CENEC. Na ocasião, “foram assumidos novos compromissos, [...] reinventaram concepções, práticas educativas e foi produzido um corpo teórico sobre a Educação do Campo” (II CENEC, 2004, p. 3).

No ano de 2010, foi assinado pelo então Presidente da República, o senhor Luiz Inácio Lula da Silva, em um de seus últimos atos presidenciais, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que regulamenta a política de Educação do Campo, em que Estados e Municípios passam a ter mais compromisso com as escolas dessa localidade; além do PRONERA, que passa a ser tratado como política de Educação do Campo. Os movimentos vêm lutando para que os cidadãos camponeses tenham acesso às políticas públicas sociais, como afirma Batista (2006, p. 2):

Os movimentos sociais têm assumido importante papel na afirmação dos direitos dos homens, mulheres, jovens, adultos crianças e pessoas de todas as idades, como sujeitos cidadãos e cidadãos; lutando para ampliar os direitos, para garanti-los formalmente, para efetivar aqueles já garantidos juridicamente; resistindo para que não se percam os direitos já conquistados; fiscalizando e cobrando para que sejam respeitados os já consagrados.

A prática que envolve a Educação do Campo está centrada nos princípios da Educação Popular, que consistem numa ação pedagógica, focada nas classes populares e na formação de uma cultura político-democrática. Deve ser parâmetro da educação popular um ensino focado nos sujeitos e fundamentado na coerência entre prática e discurso. Neste sentido, deve-se promover justiça social e a oferta de uma educação de qualidade para essa população.

Os Movimentos Sociais do campo buscam construir outra sociabilidade na consolidação por uma Educação do Campo que valorize: a terra e seu cultivo, a cultura camponesa, o contato com a natureza, o respeito aos saberes e experiências dos camponeses, e o direito a uma vida digna, com todos os direitos sociais garantidos. Batista (2009, p. 172) fala sobre esta proposta educativa emancipadora e contra-hegemônica:

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

Para Fernandes (2005), o paradigma¹¹ da Educação do Campo é resultado de processos emancipatórios, sendo espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas. Instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas, tornando-se um território de criação e não meramente de produção econômica.

Vale salientar que a Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa: foram os seus sujeitos que a criaram e a executam. Para aprofundar essa análise, o Quadro 2 apresenta o campo do Agronegócio em contraposição ao da Agricultura Camponesa.

¹¹ “Paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade. A prevalência de um paradigma no processo de produção de um determinado conhecimento, de elaboração construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribuem para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma”. (FERNANDES, 2004, p. 1)

Quadro 2 – Campo do Agronegócio X Campo da Agricultura Camponesa

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
<ul style="list-style-type: none"> -Monocultura – Commodities; -Paisagem homogênea e simplificada; -Produção para exportação (preferencialmente); -Cultivo e criação, predominando as espécies exóticas; -Erosão genética; -Tecnologia de exceção, com elevado nível de insumos externos. -Competitividade e eliminação de empregos; -Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social; -Êxodo rural e periferias urbanas inchadas; -Campo com poucas pessoas; -Campo do trabalho assalariado (em decréscimo); -Paradigma da Educação rural; -Perda da diversidade cultural; -AGRO – NEGÓCIO. 	<ul style="list-style-type: none"> -Policultura – uso múltiplo dos recursos naturais; -Paisagem heterogênea e complexa; -Produção para o mercado interno e para exportação; -Cultivo e criação, predominando as espécies nativas e da cultura local; -Conservação e enriquecimento da diversidade biológica; -Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza; -Trabalho familiar e geração de emprego; -Democratização das riquezas – desenvolvimento local; -Permanência, resistência na terra e migração urbano – rural; -Campo com muitas pessoas, com casa, com escola; -Campo do trabalho familiar e da reciprocidade; -Paradigma da Educação do Campo; -Riqueza cultural diversificada – festas, danças, poesia, música – exemplo: o Mato Grosso é o maior produtor brasileiro de milho e não comemora as festas juninas, diferentemente do Nordeste; -AGRI – CULTURA.

Fonte: FERNANDES, 2004.

Como se pode observar, a agricultura camponesa vive em confronto permanente com a agricultura capitalista. Segundo Fernandes (2004), quando o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios. Embora se percebam alguns avanços na área de políticas públicas, que regulamentam a Educação do Campo, ainda assim persistem os dados que revelam a situação de descaso em que se encontram as escolas no meio rural.

Mesmo com a aprovação de algumas Leis, Diretrizes¹² e Decretos que regularizam a prática de uma educação diferenciada para o campo, (conquistas

¹² Uma das conquistas mais significativas para a Educação do Campo foi a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho nacional de Educação. A aprovação das Diretrizes representa um significativo avanço na construção de uma nova perspectiva de campo no Brasil, na qual o

alcançadas a partir do advento do governo do ex-presidente Lula, mediante pressão dos Movimentos Sociais), ainda assim, muitas escolas do campo não têm conhecimento ou sabem aplicar estes conceitos. Segundo o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo -GPTE (2005), são princípios pedagógicos da Educação do Campo:

1) o papel da escola é formar sujeitos, e isso deve articular-se a um projeto de emancipação humana; 2) é valorizar os diferentes saberes oriundos da diversidade de sujeitos no processo educativo; 3) é valorizar os diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, pois a educação do campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles; 4) é vincular a escola à realidade dos sujeitos; 5) é ter a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; 6) desenvolver a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Nesse momento, é oportuno descrever parte do documento das Diretrizes, no Quadro 3, para a compreensão do que seria a ideia central dessa educação, nos seguintes itens: identidade da escola do campo; organização curricular; responsabilidade do Poder Público com relação à oferta educacional e à regulamentação das diretrizes; organização das escolas; Gestão da Escola; e formação de professores.

Quadro 3 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002)

<p>I- A identidade da escola do campo. Artigo 2º - A escola do campo precisa estar inserida na realidade do meio rural, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais.</p>
<p>II- A organização curricular (o que e como ensinar na escola). Artigos 4º e 5º. Destacam-se os seguintes elementos: os temas a serem trabalhados devem ser ligados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo; a metodologia também deve ser adequada à realidade do campo, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente. Esta metodologia resgata a riqueza das experiências, os diferentes procedimentos de ensino, os vários recursos didáticos e os diversos espaços de aprendizagem.</p>
<p>III- Responsabilidade do Poder Público com relação à oferta educacional e à regulamentação das diretrizes. Artigos 3º, 6º e 7º. O sistema municipal deverá ofertar Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, povoados ou na sede do município.</p>
<p>IV- Organização das escolas. Artigo 7º, Parágrafo 1º e 2º. A escola pode organizar as turmas de diferentes maneiras (classe multisseriada, ciclo, alternância ou séries)</p>

campo deve passar a ser tratado como espaço vivido, e a escola, um espaço fundamental para o desenvolvimento humano.

e o calendário da escola do campo pode ser organizado de acordo com a realidade de cada local, desde que não prejudique os alunos na quantidade dos dias letivos.

V- Gestão da Escola. Artigos 10º e 11º. As famílias, os movimentos sociais têm direito assegurado de participar da discussão do funcionamento da escola, na proposta pedagógica e nas discussões do uso dos recursos financeiros e sua aplicação. Esta participação pode acontecer em vários espaços, como no Conselho Municipal de Educação, Conselho Escolar, Comitês de Gestão (Caixa escolar, Merenda, FUNDEF), nas Conferências de Educação e ainda de outras formas, como: movimentos e sindicatos participando na elaboração do Plano Municipal e Estadual de Educação.

VI- Formação de Professores: Artigos 11º, 12º e 13º. O sistema de ensino municipal ou estadual deverá garantir a formação do professorado que ainda não possui curso normal (magistério) e superior, e que os cursos de formação tenham conhecimentos específicos que contribuam para que os professores possam atuar, respeitando a realidade do campo. Garantir a formação continuada em serviço e a titulação do professorado leigo que está em sala de aula.

Fonte: BRASIL, 2002. Organizado pela pesquisadora (2016).

Os avanços e retrocessos fizeram parte do longo processo de construção da identidade dessas escolas. As Diretrizes Operacionais para a Educação básica nos estabelecimentos estudantis do campo foram aprovadas, mas, como se percebe, é algo ainda longe da realidade das diversas escolas espalhadas pelo campo no país.

Nesse momento, convém notar como, de acordo com o Art. 2 das Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p.37), essa identidade é definida:

Art. 2 - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País.

Dessa forma, a escola deixa de cumprir sua função, transformando-se numa ferramenta ideológica. E esse “reprodutivismo” vem perpetuando todo o atraso em que hoje está inserida a educação que se tenta desenvolver no campo. Entretanto, o MST vem desempenhando algumas experiências significativas nos acampamentos e assentamento que vem acompanhando ao longo da sua história de lutas e desafios, para consolidar uma educação de qualidade no campo.

No Setor da Educação no Brasil, segundo dados do próprio movimento, até o ano de 2016 foram construídas mais de 2 mil escolas públicas em acampamentos e assentamentos. 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação garantida, 50 mil adultos alfabetizados e mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo o país. Segundo Morissawa (2001, p. 239),

Durante os primeiros anos de luta, os Sem Terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta.

Nesse entendimento, a educação se tornou prioridade do Movimento. Vislumbraram que “a continuidade a luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social”. Nesse sentido, em todos os Estados, onde o Movimento estiver, existe um Setor/Coletivo de Educação, com tarefas articuladas nacionalmente, de ações que fortaleçam a luta.

Na Paraíba, o Coletivo de Educação realiza um esforço para realizar as ações no Estado. O presente estudo pontua algumas metas, que são tarefas do Coletivo nos anos de 2016 e 2017:

Quadro 4 – Ações do Coletivo de Educação do MST-PB, nos anos de 2016 e 2017.

AÇÃO	ATIVIDADES
Infância	Construção do encontro das crianças Sem Terrinhas na PB; Organização das Cirandas Infantis; Construção do parque do Centro de Formação em Lagoa Seca-PB.
Educação Básica	Pensar atividades nas escolas já construídas; Encontro de educadores das escolas.
EJA	Projeto de alfabetização para o sertão; Programa Brasil Alfabetizado; Escolarização.
Formação do Coletivo	Jornada Estadual, Encontro do Coletivo do Nordeste;
Mapeamento das escolas	Levantamento das escolas de assentamento (Mapear as escolas: número de alunos e educadores).
Jornada de Alimentação Saudável	Incluir a Jornada dentro do Encontro dos Educadores nas Brigadas (Regionais), incluir a Jornada de Alimentação Saudável dentro do Projeto Pedagógico das escolas.

Fonte: Dados do Coletivo de Educação do MST-PB. Organizado pela pesquisadora (2016).

Esses direcionamentos, seguindo pelo Coletivo de educação, são

fundamentais, segundo Batista (2007), no respeito pelos saberes dos povos do campo, associado à construção de um desenvolvimento de formação política de seus militantes que, organicamente, contribua para a construção desse Movimento. No item seguinte, constata-se como é pensando o currículo da Educação do Campo em interface com o currículo do ensino de História.

2.2 Currículo da Educação do Campo em interface com o currículo do ensino de História

Nesse cenário, entra o currículo da Educação do Campo em interface com o currículo do ensino de História e suas implicações na participação e diálogo com a comunidade escolar e seu entorno. Os conteúdos escolares devem ser redimensionados a partir do contexto produtivo e cultural dos sujeitos do campo. Costagonda (2014, p.45) pontua algumas sugestões e desafios dessa realidade:

- a) Compreender a educação do campo como projeto coletivo construído pelos sujeitos camponeses;
- b) Estudar a história dos movimentos sociais camponeses e suas lutas pela terra;
- c) Redimensionar a educação na perspectiva dos sujeitos do campo;
- d) Valorizar os povos tradicionais da terra, seus territórios e saberes;
- e) Estudar culturas e identidades dos sujeitos camponeses;
- f) Investigar agricultura familiar como base da organização produtiva no campo, a partir de práticas agroecológicas, sustentabilidade e economia solidária;
- g) Avaliar e fomentar o processo de produção orgânica de alimentos;
- h) Discutir o trabalho no campo como práxis/poiesis;
- i) Desenvolver práticas de gestão democrática na educação do campo, com a criação de entidades estudantis e conselhos escolares com representação efetiva de alunos, de pais e professores;
- j) Realizar concursos públicos específicos para os profissionais do ensino;
- k) Promover programa de formação inicial e continuada de professores;
- l) Mediar elaboração e implementação de projetos ambientais, economia solidária e agroecologia;
- m) Promover construção, execução e avaliação coletiva do projeto político e pedagógico da educação do campo.

Segundo Wanderley e Martins (2015), existe um esforço da EMEIF Zumbi dos Palmares em trabalhar os princípios filosóficos e pedagógicos que norteiam a concepção de Educação do Movimento, que são fundamentados no paradigma da Educação do Campo. A escola vem construindo propostas educacionais diferentes das tradicionais, que atendem o interesse do neoliberalismo¹¹.

Nessa perspectiva, é importante que seja incorporado um currículo que contemple a diversidade do campo, de modo que o processo de ensino e aprendizagem aconteça em um contexto de significados (COSTA, 2010, p. 43).

Nesse direcionamento, as escolas do campo precisam seguir, com urgência, o que determina a LDB, Resolução nº 4/07/2010, e o que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica na esfera da promoção:

Adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente no tocante a: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” e incluam nos projetos político-pedagógicos um currículo que promova um processo de construção do conhecimento que dialogue, problematize a realidade sócio histórica do educando, de modo a incorporar nas aulas, nas atividades didáticas formas de resgatar a cultura, os valores, a história, a memória e os saberes dos camponeses que os alunos expressam na sala de aula, resultado da sua vivência como filhos de agricultores que habitam e trabalham no campo. (BATISTA, 2014, p. 07)

A cultura camponesa e a realidade sócio-histórica do educando devem estar contempladas no currículo voltado para a escola do campo como “[...] formas de ressignificar a cultura, os valores, a história, a memória e os saberes dos camponeses que os alunos expressam na sala de aula, resultado da sua vivência como filhos de agricultores que habitam e trabalham no campo” (BATISTA, 2014, p. 07). O currículo é definido por Batista (2006, p. 101) como “[...] uma construção histórica envolto em determinações sociais, culturais, políticas”. Nesta direção, segundo Moreira (1997, p.05), o currículo:

[...] é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. Essa constatação levanta, inevitavelmente, algumas questões. Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas?

Dessa forma, o ensino de História está associado à perspectiva do currículo da Educação do Campo e suas orientações. Os conteúdos curriculares,

numa proposta de currículo centrada na prática vivencial e das experiências locais, numa perspectiva contextualizada, orientada por Temas Geradores, amplia não só os conhecimentos científicos ou sistematizados, mas todos os saberes apreendidos pela experiência de vida dos indivíduos.

De acordo com Batista (2014), o currículo na perspectiva da educação do campo não se apresenta apenas ao espaço escolar, mas compreende os saberes e conhecimentos socializados na vida cotidiana dos indivíduos, o que torna o ensino de história significativo nessa realidade.

Quadro 5 – Definição dos conceitos utilizados no currículo da Educação do Campo.

CONCEITO	DEFINIÇÃO
a) Conteúdos curriculares	Devem estar vinculados com a realidade dos povos do campo, da agricultura camponesa, como ponto de partida e base do currículo. Os conhecimentos devem servir de instrumento para compreensão e resolução dos problemas que afetam às pessoas e à comunidade.
b) Currículo Centrado na Prática	O processo de ensino aprendizagem deve se dar através de um conjunto de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola, desenvolvendo experiências dentro e fora da escola. Através aulas de campo, pesquisa na comunidade, experiências de trabalho prático com utilidade real: arrumação da escola, horta, horta de plantas medicinais. Proporcionando aos alunos oportunidade de aprender a se organizar, trabalhar em grupo, dividindo tarefas, tomando decisões, resolvendo problemas que a prática apresenta (Dossiê MST, p. 32).
c) Currículo contextualizado	Uma concepção de currículo que possibilita a construção de práticas pedagógicas voltadas para a formação de sujeitos críticos e autônomos, pois prioriza o diálogo com os vários elementos da cultura popular que fazem parte do cotidiano e do imaginário das crianças. Essas ideias partem do princípio de que todo conhecimento origina-se das vivências significativas e dos conhecimentos acumulados pelos alunos desde seus primeiros anos de vida. (LIMA, 2007, p. 6- 7)
d) Currículo orientado por Temas Geradores	São assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e de sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real para as crianças e a comunidade. No currículo contextualizado, os conteúdos curriculares se desenvolvem, articulando teoria e prática, de forma interdisciplinar a partir de projetos, resolução de problemas, estudos de caso, iniciação à pesquisa e elaboração de sínteses significativas, de modo a colocar o aluno, com seus limites e possibilidades, no centro dos processos, buscando a construção contínua e processual de sua própria autonomia.

Fonte: BATISTA, 2014. Organizado pela pesquisadora (2016).

A análise do quadro acima indica que os processos de ensino-aprendizagem acontecem em um contexto significativo no cotidiano da sala de aula. Esses conceitos citados são concepções que os movimentos sociais do campo têm ajudado a construir, reforçando sua identidade com a terra, com a cultura, com um projeto de sociedade (BATISTA, 2014, p. 08).

Como afirma Meire (2004, p. 109), “a sabedoria de Paulo Freire já anunciava, há três décadas, que nós não podemos continuar amarrados a uma forma de interpretar o mundo que nos exclui como sujeitos desse mundo”. O currículo, nessa perspectiva, está contemplado no Dossiê MST Escola (2005, p.52):

O currículo deve ser desenvolvido a partir da realidade próxima das crianças e através das experiências práticas. O aluno precisa perceber claramente que aquilo que está aprendendo tem sentido prático na sua vida no assentamento. Somente assim ele conseguirá avançar no conhecimento da realidade mais distante: do MST como um todo, do Estado, do país, do mundo.

Trazer a importância do ensino de História, os saberes do campo na escola do assentamento, representados pela memória e histórias de luta do MST, permite fortalecer a concepção de que venha promover, na abordagem da história local e memória, a discussão em torno da luta do Movimento social e seu papel político e educacional.

Nesse sentido, possibilita educar dentro do contexto experiencial da criança, modificando a perspectiva de um currículo que, muitas vezes, é hermético no que se refere às discussões em torno do local, dos saberes dos povos do campo e da luta do movimento social.

Essa proposta educacional está centrada na prática dos participantes, sejam estudantes, professores, visto que é histórica e social, e não pode se limitar apenas à construção do conhecimento racional. As práticas na aula envolvem “ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar”, focando em todos os setores da vida: social, político, cultural, biológico e econômico, visando, assim, o homem no seu todo, individual e coletivo, espiritual e material (BITTENCOURT, 1998).

2.3 O contexto atual da Educação do Campo

Nesse momento, é oportuno tecer, de forma breve, algumas considerações sobre o balanço do contexto atual da Educação do Campo. Assim, faz-se necessário tomar como ponto de partida as discussões que ocorreram durante o 2º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera)¹³.

Para enfrentar os avanços do agronegócio e dos efeitos deletérios desse processo, em fevereiro de 2014 foi realizado o VI Congresso Nacional do MST, que celebrou os 30 anos do Movimento, atualizou o Programa Agrário, fez um balanço político e organizativo, e analisou os desafios. Nesse Congresso, foi definida a necessidade de se fazer o *2º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II Enera)*, no ano de 2015¹⁴, o qual ocorreu entre os dias 21 e 25 de setembro.

Nesse aspecto, o Centro de Treinamento Educacional (CTI), em Luziânia, Goiás, sediou o 2º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera)¹⁵. O encontro reuniu 1.500 educadores e educadoras de todo o país, e teve como objetivo debater o atual momento da educação pública brasileira.

Segundo a coordenação nacional do setor de Educação do MST, estamos vivendo em um período no qual o capital precisa pensar novas formas de se reproduzir, e uma destas formas é o avanço cada vez maior sobre a educação.

¹³ Fomos representando o Coletivo de Educação do MST-PB e participamos das discussões e atividades do 2º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera).

¹⁴ O II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II Enera) aconteceu em Brasília/DF, nas dependências da Universidade de Brasília, de 28 a 31 de julho de 1997, com a participação de 534 delegados, de 22 estados e 26 convidados de universidades ou outras instituições educacionais parceiras, além da representação do MAB e das Pastorais sociais da CNBB. Os delegados eram das várias frentes de atuação do setor de educação, com predomínio de alfabetizadores de jovens e adultos. (...) A homenagem principal foi ao educador Paulo Freire, que morreu meses antes, no dia 2 de maio de 1997: um vídeo gravado com ele no final do ano anterior compôs a mesa de abertura do I Enera. Os educadores aprovaram durante o encontro o “Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro (...)”. (MST, 2014. p. 19).

¹⁵ “O Enera se consolida como um espaço de articulação entre os trabalhadores da educação na disputa de um projeto de educação que garanta a formação dos sujeitos nas diferentes dimensões humanas, numa perspectiva de libertação e transformação”. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/09/21/abertura-2-enenra-construimos-a-ideia-de-que-a-libertacao-depender-do-povo-controlar-em-primeiro-lugar-o-conhecimento.html>>. Acesso em:

Durante a mesa: “Educação Brasileira: Situação, Contradições e Tendências do Período Atual”, ocorrida no dia 21 de setembro de 2015, a professora Mônica Molina, da UnB, fez uma análise das discussões realizadas no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) sobre o atual momento da sociedade brasileira.

Os principais pontos debatidos pelo FONEC e apresentados por Molina foram: 1) lutar pela identidade da Educação do Campo; 2) juntar as lutas da Educação do Campo às da Educação em geral; 3) fechamento das escolas do campo; 4) enfrentar a intensa e frequente inserção do agronegócio nas escolas.

Portanto, apesar das conquistas que os movimentos sociais do campo obtiveram na luta por uma educação do campo, muitos desafios se interpõem na disputa da luta de classes e de projetos educativos, reafirmando aos movimentos uma organização e luta constantes, para garantir e avançar nas conquistas.

De acordo Caldart (2015), na realidade do Brasil, é visível uma desigualdade histórica no atendimento a todos os direitos, sejam eles no âmbito dos direitos humanos, com relação à população do campo (camponeses, assalariados rurais, povos tradicionais, quilombolas e indígenas), entre outros.

Segundo dados da I Pesquisa Nacional da Educação da Reforma Agrária (Pnera), no ano de 2014, sobre a situação educacional em 6.338 assentamentos existentes no Brasil, das 8.679 escolas em área de assentamentos, 25% eram vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. De forma geral, a pesquisa naquele ano diagnosticou que a situação educacional, nas áreas de assentamento de reforma agrária, preocupava.

Segundo o MST (2005), no texto *Educação no MST: Desafios e Diretrizes para superá-los*, apresentou a síntese da discussão da coordenação nacional do MST, reafirmando o compromisso pela luta por escolas e pela ampliação dos níveis de modalidade de ensino, pela melhoria nas condições de infraestrutura e dos recursos didáticos, pela inclusão sistemática das questões pautadas de lutas das negociações nacionais e estaduais do Movimento.

A I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA) demonstrou os dados de forma geral, pois, segundo o MST, vários acampamentos e assentamentos, que eram acompanhados pelo Movimento, desenvolviam práticas pedagógicas avançadas (MST, 2005).

No últimos anos, houve um avançado fechamento de escolas e, somente no ano de 2014, mais de 4.084 escolas do campo fecharam suas portas. Dados comprovam que nos últimos 15 anos, esta quantidade avançou para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural: “Se dividirmos esses números ao longo do ano, temos oito escolas rurais fechadas por dia em todo país” (SILVA, 2015).

De acordo com o cruzamento de dados disponíveis pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a educação no campo corre em sentido inverso. (SILVA, 2015). Na Paraíba, no ano de 2014, foi um total de 172 escolas paralisadas ou extintas, como pode ser observado a seguir:

Quadro 6 – Situação Geral das Escolas Públicas na Paraíba em 2014.

SITUAÇÃO GERAL DE ESCOLAS PÚBLICAS NA PARAIBA EM 2014	
Total de Escolas	172
Escolas Paralisadas	163
Escolas Extintas	10
Escolas do Estado	5
Escolas Municipais	167

Fonte: Censo Escolar/INEP 2014. Organização: Coletivo de Educação MST/PB

Santos (2015), professora da Universidade de Brasília (UnB), em entrevista para a página do MST, diz que “esses números revelam o fracasso da atual política de educação no campo” (SANTOS, 2015). Como se pode constatar nos números divulgados, os municípios mais pobres são os mais afetados.

Essa questão vem preocupando, há bastante tempo, as entidades e os movimentos sociais ligados ao campo. Ainda para Santos (2015), os resultados esperados precisam ser revisados para alcançar os objetivos, pois “Não faz sentido pensarmos em transporte sem alunos. Ou seja, é um conjunto de critérios que demonstram as falhas das atuais políticas educacionais”. Na Paraíba, no ano de 2014, a situação é a seguinte: de um total de 171 escolas fechadas, 163 estão paralisadas e 10, de fato, extintas; além de 04 escolas pertencentes ao Estado e 167 aos municípios paraibanos.

Com relação à situação nacional do fechamento de escolas, em entrevista realizada com Hilário (2015) militante do setor nacional da educação do MST, o fechamento das escolas no campo “não pode ser entendido somente pelo viés da educação. O que está em jogo é a opção do governo por um modelo de desenvolvimento para o campo, que é o agronegócio”. E completa: “a situação que vivemos não está isolada desta opção, porque o agronegócio pensa num campo sem gente, sem cultura e, portanto, um campo sem educação e sem escola”.

Em dezembro de 2014, cerca de 400 manifestantes ocuparam o Núcleo de Educação do Estado do Paraná contra o fechamento de escolas. Na ocasião, os militantes pediram a reabertura das 65 turmas de ensino que foram fechadas pela Secretaria de Educação no Paraná.

Outro dado que chama atenção, é o fenômeno da “nucleação”, quando várias unidades escolares são concentradas numa “escola polo”. Esse fenômeno nas regiões dificulta o processo de aprendizagem e crescimento de crianças e jovens. O movimento por uma Educação do Campo reivindica uma educação do e no campo, o fechamento de escolas rurais é uma contradição na luta por educação nas áreas rurais. O movimento defende a nucleação escolar (caso seja realmente necessária) no contexto intracampo (campo para campo).

Observa-se, na Resolução nº 2 (CNE/CEB, 2008), que o processo de fechamento de escolas rurais gera contradições na própria legislação. Segundo o documento, a Educação Infantil deve sempre ser oferecida nas próprias comunidades rurais, nesse sentido, “evitando tanto a nucleação quanto o deslocamento dos alunos desta etapa de ensino e que o primeiro segmento do ensino fundamental somente excepcionalmente poderá ser nucleado, desde que o deslocamento seja intracampo” (MEC, 2008).

E qual seria o motivo encontrado para justificar o fechamento de escolas do campo? Muitas justificativas são fornecidas pelos gestores, mas não se explica que a lógica do custo benefício prevaleça pela ideia de que o volume de recursos, para manter uma escola funcionando com poucos estudantes, não justifica a permanência de escolas com poucos estudantes matriculados.

Nesse sentido, não se observa o direito que os estudantes têm de ter acesso à educação em escolas em suas comunidades. De um lado, argumenta-se que a falta de investimento das prefeituras locais é apontada como um dos

grandes motivos para o fechamento das escolas no campo. Do outro, as prefeituras alegam que o número de alunos matriculados não é o suficiente para manter novas escolas. O que se sabe de fato é que, o fechamento dessas escolas atingiu cerca de 83 mil alunos em todo o país.

Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o problema é a falta de fiscalização, visto que: “O MEC institui as portarias, as leis são sancionadas, mas, na prática, quem tem o poder de fechar as escolas é o município. Se o município alega falta de alunos e de verbas, as escolas acabam sendo fechadas, e políticas que poderiam impedir esse fato não são colocadas em prática”.

Não faz sentido investir na formação de professores se não tem escolas, por exemplo. Por isso, bato na tecla de que a questão central é a articulação política do governo com os municípios – que são os responsáveis diretos pelos fechamentos –, e também um pacote que contemple as demandas prioritárias. Hilário (2015)

É importante ressaltar que, no ano de 2014, foi lançada a Lei 12.960, que tinha como objetivo mudar as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual adiciona ao art. 28 o parágrafo único, que se refere ao fechamento das escolas do campo. Um dos pontos previstos era aumentar o grau de exigência para que uma escola fosse fechada, mas, na prática, não foi o que aconteceu. Hilário (2015), do Setor de Educação do MST, destaca: “Dentro desse contexto, eu vejo um cenário negativo, que só poderá ser revertido com muita luta, de quem acredita que a educação é a única maneira efetiva de construção social”.

Além da questão do fechamento das escolas do campo, destaca-se a precariedade de muitas escolas, sem condições de infraestrutura física e didática, para garantir uma educação de qualidade. E, ainda, o cenário do ano de 2015/2016, em que se percebe um retrocesso nos direitos conquistados, sobretudo nos avanços no campo das conquistas sociais.

Zarref (2015) aponta que o momento político em que o Brasil vive, permite que o governo encontre brechas para mitigar as mobilizações populares por mais direitos. Como pode ser encontrado em outros momentos do presente texto, a Educação do Campo e a Pedagogia do Movimento Sem Terra buscam defender valores diversos, como: a luta, a cultura, o estudo, entre outros.

Em fatos recentes, durante os momentos finais da escrita para a qualificação desta dissertação, aconteceram os seguintes fatos, que merecem destaque na discussão: a invasão policial à Escola Nacional Florestan Fernandes, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o movimento nacional de ocupações de escolas, institutos federais e universidades.

Em dia 4 de novembro de 2016, ocorreu o episódio da invasão policial, à bala e sem mandado de busca e apreensão, no Centro de Educação e Formação do MST em Guararema (SP). Segue um trecho de Freire (2016), Redação do Jornal Brasil de Fato “Polícia invade escola do MST; uma pessoa fica ferida”, de 04/11/2016¹⁶.

Na manhã desta sexta-feira (4), os policiais civis de Mogi das Cruzes e Guararema invadiram a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), em Guararema (SP). Mesmo sem mandado de busca e apreensão, policiais dispararam contra as pessoas na recepção da unidade e prenderam dois militantes. Segundo relatos, o cerco é feito por 10 viaturas e os policiais não estão identificados. Os policiais chegaram na escola por volta das 09h25, cercaram o local e pularam a janela da recepção dando tiros para o ar. Os estilhaços, que acertaram uma mulher, eram de balas letais e não de borracha. “É um abuso de autoridade, uma violência desnecessária, ilegal”, afirmou Giane Alves, advogada do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Segundo Giane, os policiais não informam o motivo da invasão. “Desconfiamos que esteja relacionado com operações que estão acontecendo do Paraná. Mas não sabemos quem eles estão procurando”, disse. Em nota publicada no site, o MST disse “repudiar” a ação da Polícia de São Paulo e “exige que o governo tome as medidas cabíveis nesse processo. Somos um Movimento que luta pela democratização do acesso à terra no país e não uma organização criminosa”, disse.

Situada em Guararema, a ENFF, inaugurada com um grande evento internacional, em 23 de janeiro de 2005, foi construída de 2000 a 2005, através de trabalho voluntário de mais de mil trabalhadores Sem Terra e simpatizantes. A missão é de atender às necessidades da formação de militantes de movimentos sociais e organizações que lutam por causas populares. Os recursos para a sua manutenção e funcionamento são obtidos por meio de

¹⁶Disponível em:<http://amigosenff.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=105:policia-invade-escola-do-mst-uma-pessoa-ficaferida&catid=2:uncategorised&Itemid=126&lang=pt-BR> Acesso em:07 de nov.2016.

financiamento de projetos nacionais e internacionais, por doações de organizações e movimentos sociais, além da colaboração individual voluntária.

A ENFF é um importante espaço de formação em nível nacional e internacional. Já passaram pela escola mais de 24 mil pessoas, que participaram de cursos, seminários, conferências e visitas, oriundas de movimentos sociais do campo e da cidade, de todos os Estados do Brasil, e de outros países da América Latina e da África.

Segundo o *site* da Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes, são oferecidos cursos superiores e de especialização, em convênio com mais de 35 universidades, além de mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, por meio de convênio com a UNESP e Cátedra UNESCO de Educação do Campo. Molina (2015, p.386) já alertava, em meados de 2015, sobre

A gravidade do que está em questão neste momento é o tamanho do retrocesso que isto pode significar em termos concretos de proibição legal das práticas inovadoras que vimos construindo na Educação do Campo pelo Brasil afora, seja com as experiências dos Complexos no Ceará, no Paraná, ou com as inúmeras experiências baseadas no pensamento freiriano, entre tantas outras práticas.

As ocupações no Brasil têm sido a principal forma de se fazer pressão frente às medidas do governo, que ameaçam os direitos conquistados. Até o início de novembro de 2016, foram ocupadas 204 universidades e 1197 escolas e Institutos Federais, segundo os dados divulgados no *site* oficial dos Ocupas no Brasil¹⁷. A principal reivindicação é referente à Proposta de Emenda à Constituição, conhecida como PEC 241, que visa cortar investimentos em áreas sociais – especialmente, saúde e educação – pelos próximos 20 anos, para assim garantir o pagamento da dívida pública.

A PEC 241, até o momento da escrita desta dissertação, foi aprovada em duas votações na Câmara dos Deputados e será votada no Senado Federal, em novembro de 2016. No Senado, a PEC passa a se chamar PEC 55/2016.

Na Paraíba, em 10 de novembro de 2016, o MST realizou a doação de alimentos da produção da agricultura familiar, para fortalecer a aliança entre

¹⁷ Disponível em: <<http://www.ocupetudo.com.br/>>. Acesso em: 07 de nov.2017.

campo e cidade nos “Ocupas” da Universidade Federal da Paraíba e do Instituto Federal de Cabedelo. As doações contribuíram para as refeições de alunos de mais de 30 cursos das universidades, que também protestam contra o projeto Escola Sem Partido e a reforma do Ensino Médio¹⁸.

Qual a relação desses dois fatos com o momento atual da Educação do Campo? A necessidade de articulação das lutas específicas da Educação do Campo com o conjunto das lutas em defesa da educação pública. De acordo com Molina (2005, p.382):

Não podemos separar as lutas da Educação do Campo das lutas gerais em defesa da educação pública. Isso quer dizer que se temos que manter, ao mesmo tempo, a especificidade das lutas pela Educação do Campo, porque as desigualdades sociais e educacionais ainda são imensas, só poderemos ter alguma vitória nas lutas específicas se as realizarmos junto com as lutas mais amplas e articuladas em defesa da manutenção da educação no âmbito dos direitos que enfrenta, nesse período histórico, gravíssimo processo de disputa para sua total transformação em mercadoria, para sua retirada do âmbito público, dos direitos universais.

Freitas (2014) já alertava que está em curso um conjunto de políticas que ameaça a educação pública no Brasil, ameaçando, igualmente, a Educação do Campo. Molina (2015) destaca que um importante desafio a ser assumido por todos que lutam pela Educação do Campo, neste período histórico, são as necessárias lutas a serem travadas, para não permitir os retrocessos nas políticas públicas conquistadas na última década e meia. É nessa conjuntura que se situa o momento atual da Educação do Campo no Brasil.

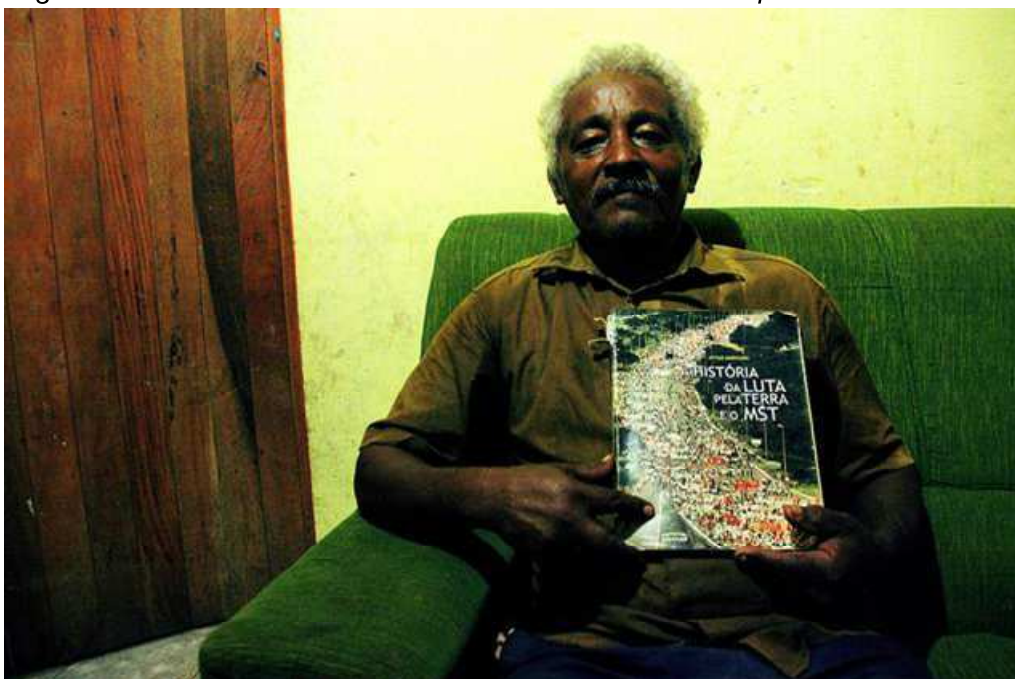
Essas são algumas indicações, em linhas gerais, de uma perspectiva de Educação do Campo, articulada aos movimentos sociais do campo. Para a compreensão do papel da Educação do Campo no ensino de História local e memória, haverá, no terceiro capítulo desta dissertação, uma análise desse contexto.

¹⁸ Informações concedidas pelo Coletivo de Formação e Educação do MST-PB.

3. MEMÓRIA, HISTÓRIA LOCAL E IDENTIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS DA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES

“É o povo em movimento
contra as cercas da concentração
com um sorriso de felicidade
e a história na palma da mão”
Terra e Raiz
(I Oficina Nacional dos Músicos do MST)

Figura 3 – Senhor Raimundo com o livro *História da Luta pela Terra e o MST*.



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

Nos capítulos anteriores, foi necessário traçar uma linha analítica, ligada à questão da Educação do Campo e suas especificidades, assim como a discussão sobre a Pedagogia do Movimento Sem Terra. Nesse processo, tomou-se como ponto de partida, para a análise desta pesquisa, o ensino de História nos anos iniciais e as reflexões em torno dos saberes do campo, da História local e memória nas práticas educativas da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/Pb.

Este estudo defende que a disciplina de História, como ciência, tem perspectivas teóricas importantes, contribuindo para a valorização da identidade territorial camponesa. Assim, a partir deste capítulo, ocorre o debate central

desta dissertação, que é apontar e analisar os elementos que levaram à realização das oficinas pedagógicas¹⁹ do ensino de História local e memória.

Desse modo, no tópico “Ensino de história nos anos iniciais: reflexões em torno dos saberes do campo”, realiza-se uma interface entre Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), História Local, Memória, História Oral, Pedagogia do Movimento Sem Terra e Currículo da Educação do Campo. No tópico, “História local e memória: práticas educativas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/Pb”, há a análise do espaço do Assentamento Zumbi dos Palmares, a trajetória de luta da Escola, o livro didático e o seu Projeto Político Pedagógico. Essas discussões auxiliaram na construção das oficinas pedagógicas, realizadas com as crianças na Escola Zumbi dos Palmares.

3.1 Ensino de história nos anos iniciais: reflexões em torno dos saberes do campo

Desde a institucionalização da história como disciplina, o objeto e o método ligados ao pensamento histórico variaram, segundo a sua concepção, explicitada nas correntes teórico-metodológicas, as quais influenciaram as práticas de ensino. Nesse processo, o método tradicional, de cunho descritivo, que marcou a historiografia acadêmica, permaneceu, e ainda permanece, como práxis na sala de aula. Nesse método, observam-se as análises unidimensionais de cunho positivista.

O ensino de história passou por transformações em meados do século XX, superando sua concepção tradicional de estudo. Foi questionada, principalmente, a eficácia educacional dos livros e das propostas curriculares. Esse período foi marcado pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores. Um dos frutos desses debates, na década de 1990, foi sobre a renovação curricular, alavancada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²⁰.

¹⁹ A análise da realização da oficina se encontra no capítulo 4, intitulada “O Ensino de História na Escola Zumbi dos Palmares: Ações Educativas com Metodologias Participativas “

²⁰ “Os PCNs surgiram durante o processo de reforma curricular da Educação Básica que ocorreu no país a partir, principalmente, da década de 1990, sendo bem recebidos por alguns setores da educação e, como não poderia deixar de ser, recebendo fortes críticas de outros”. (MAGALHÃES, 2015, p. 51)

Os PCNs constituem uma proposta de reforma curricular, oferecida pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, das secretarias de educação, escolas, instituições de pesquisa, editoras e de pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros.

Os Parâmetros têm como objetivo cumprir e difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias. Nesse novo cenário, ensinar história, para Melo (2015, p. 09), significa “nos manter esperançosos e otimistas diante do caos em que parece estar perenemente imersa a situação da escola e do ensino de história nos nossos tempos em nosso país”.

Segundo Le Goff (1994), o ensino de história deve estar associado ao conceito de historicidade, que estabelece a sua inserção em uma perspectiva de tempo e em um contexto social.

Nesse entendimento, no Ensino Fundamental I, o ensino de História não é “finalístico, cada coisa bem arrumada e perfeita nos seus devidos lugares, bem dividido onde professores, alunos, diretores, pais e instituições têm seus lugares bem separados e estruturados corretamente”. Certeau (1990) afirma que “há uma historicidade da História que implica o movimento que liga uma prática interpretativa a uma práxis social, que a História oral vai redimensionar a partir da década de 70”.

Os PCNs de História e Geografia (BRASIL, 1997) apresentaram ferramentas, em termos de estratégias didático-pedagógicas, desenvolvendo os seguintes objetivos gerais, que estão relacionados neste documento:

Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado; Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço; Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de

atuação políticas intencionais e organizações coletivas da sociedade civil; Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros; Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo as como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1997, p. 41)

Os PCNs de história têm a proposta de orientar os estudos da disciplina, focalizando pela história local. Já que esta contempla a história dos e das estudantes, levando-os/as a compreender melhor os conceitos básicos de mudança e permanência, semelhança e diferença, descobrindo-se como protagonistas da transformação de sua própria realidade. Nesse cenário, a história local tem sido uma alternativa ao ensino tradicional da disciplina citada, contrapondo ao antigo paradigma dominante no campo historiográfico.

Segundo Bittencourt (2010), o professor precisa conectar o seu conhecimento pessoal com a realidade do estudante e ter uma postura de ensino crítico, abordando a História, a partir de questões, de temas e de conceitos. Pinsky e Pinsky (2003, p. 25-26) elencam alguns caminhos, tais como:

- despertar o interesse dos alunos, demonstrando a atualidade de coisas cronologicamente remotas, como as aspirações ambíguas dos burgueses do século XVIII.
- capacitar os estudantes no sentido de perceberem a historicidade de conceitos como democracia, cidadania, e ideias como a inferioridade, cultural e moral.
- demonstrar com clareza certos usos da História (revolucionários vistos como traidores, visões sobre a segunda guerra, sobre as minorias).
- possibilitar a crítica a dogmatismo e “verdade” absolutas com base no reconhecimento da historicidade de situações e formas de pensamento.

Desse modo, esses autores indicam que os estudantes precisam construir o próprio conhecimento histórico, a partir de conceitos aplicados, selecionando e interpretando, conforme sua realidade. Para Melo (2015, p. 78-79),

Assim, os participantes da atividade educacional, tanto alunos como os educadores, não são pessoas abstratas, mas históricas e reais, de carne e osso. Seu desenvolvimento dar-se-á em função das características do meio social em que vivem (VYGOTSKY, 1989:64), isto é, de acordo com o meio social em que vivem. São, portanto, o resultado de toda formação econômica, social e cultura humanidade, mas, especificamente,

do povo brasileiro e, no nosso caso, nordestino e do interior paraibano.

O ensino de história local se apresenta como ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem. No que se refere ao ensino e aprendizagem da história local, Caimi (2010, p. 69) define que esta se configura como “espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença”.

A história local trata de assuntos referentes a uma determinada região, município, cidade, comunidade. Mesmo estando relacionada a uma história global, a história local se caracteriza pela valorização dos particulares e das diversidades. Os PCNs para o Ensino Fundamental (1998, p.40), em suas séries iniciais, valorizam o estudo da localidade:

A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia.

Como estratégia de aprendizagem, a história local garante o melhor domínio do conhecimento histórico, valorizando como estudo do meio, “que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte”, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 9).

Como dito anteriormente, esta proposta de pesquisa trabalha com o ensino de história, memória e história local, no contexto da Pedagogia do Movimento Sem Terra. O MST construiu a sua própria pedagogia e seus princípios estão fundamentados em *matrizes pedagógicas*²¹, que colaboram com

²¹ “As matrizes pedagógicas podem ser simbolicamente consideradas em espaços, nos quais a prática dos professores é gestada. Conteúdo do mundo interno encontram-se com os do mundo externo e são por eles fecundados, originando o novo. A matriz, além de configurar-se como local de fecundação e gestação, também se apresenta como possibilidade de retorno em busca da regeneração e da transformação”. (MST, 2005, p.51)

o processo de ensino e aprendizagem. A terra tem múltiplos significados, sendo espaço de vida, produção, identidade e cultura.

Dessa forma, torna-se importante a retomada dessa discussão, no âmbito das experiências dos movimentos sociais populares do campo, com o propósito de mostrar seu protagonismo no terreno da Educação do Campo e da construção de espaços de valorização da história e memória dos assentados e acampados. Nesse sentido, Batista (2007, p.19) orienta que

Olhemos para história de formação deste novo sujeito social chamados Sem Terra, buscando enxergar nela uma pedagogia, ou seja, um modo de produzir gente, seres humanos que assumem coletivamente à condição de sujeitos de seu próprio destino social e humano.

Construiu-se, assim, uma concepção de educação pautada na formação, baseada na realidade da luta pela terra, no trabalho e na produção, a partir dos princípios da cooperação e do trabalho coletivo e socialmente útil. É possível encontrar, no Dossiê MST Escola (MST, 2005), os principais documentos produzidos pelo MST, de 1990 a 2001, sobre a sua proposta de educação. Para D'Agostine (2009, p. 115):

Construíram um planejamento curricular em todos os âmbitos, através de temas geradores, conteúdos socialmente úteis e na relação trabalho, produção e estudo, ou seja, na relação teoria e prática de forma orgânica e verdadeira.

A pedagogia do MST propõe uma história transformadora e problematizadora. Para Freire (1996, p. 11), a educação é ideológica e é "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando". Nesse cenário, a Pedagogia do Movimento Sem Terra aceita os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, e rejeitando quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raça e classes.

A proposta de educação do MST, no ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem sua prática norteadada pelos PCNs – História, Geografia. Esse documento procura superar a concepção tradicional do "ensinar história", pautada nos grandes feitos e em uma abordagem essencialmente política. O documento sugere, como marco inicial, o entendimento por parte da/o

estudante da noção de sujeito histórico, entendendo-o como:

[...] agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc. (BRASIL, 1997, p.29)

Segundo Menezes e Silva (2004), a relação entre os conceitos de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico, evidenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia, são norteadores da atuação do professor, compondo as escolhas de conteúdo/atividades, no que se refere ao ensino-aprendizagem da História. Ainda para esses autores, a constituição da noção de identidade aparece como um dos objetivos da História ensinada, e se articula com o elemento memória. Considera-se que esses dois suportes, identidade e memória, podem proporcionar um desenvolvimento de trabalho pedagógico para os estudos do conhecimento histórico, não apenas para o Ensino Fundamental, mas em todos os níveis de ensino.

A opção pela história local, nos PCNs, é justificada com a argumentação de que “os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheça a presença de outros tempos em seu dia-a-dia”. Nessa abordagem, o trabalho escolar ganharia mais significado, visto que a abordagem partiria de objetos e situações do cotidiano, da família e de amigos.

Como objetivos a serem alcançados, os conceitos apresentados no documento estão em consonância com o ensino de história. Destaca-se ainda a construção da identidade individual e social, conceito fundamental, tendo em vista que a identidade e a memória têm uma estreita relação com as competências básicas a serem alcançadas pelos/as estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda na perspectiva de alcançar os objetivos, é indicado o trabalho com eixos temáticos, com prioridade para sua estruturação, a partir da história local.

O espaço local é visto como objeto de análise, e este pode e deve ser entendido como um lugar privilegiado de estudos, não apenas na Educação Básica, como nas demais fases de ensino. Compreende-se que, a partir da localidade, é possível estudar diversos campos da ação humana. Nesse sentido, destaca-se a esfera da memória, através dos depoimentos orais e biográficos no resgate de atores sociais silenciados.

É de suma importância entender que o conhecimento é construído, através da ação coletiva, e também individual, em relação aos relatos e depoimentos, para reescrever a história com o procedimento da história oral. Para Thompson (1992), a história oral pode ser um meio de transformar os conteúdos quanto à finalidade da história, através dos usos da memória.

3.1.1 Ensino de história, no contexto da Pedagogia do Movimento Sem Terra.

No que se refere ao ensino de história, no contexto da Pedagogia do Movimento Sem Terra, o Boletim de Educação, publicado pelo MST em 1995, *Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta*, apresenta o objetivo principal da disciplina de História, para as escolas do campo - MST (2005, p. 152):

O objetivo principal é que os alunos se situem no tempo histórico, compreendam as transformações das sociedades e ampliem o seu horizonte de conhecimento gerais em relação ao seu mundo próximo, mas também em relação ao país e o mundo junto com a Geografia. Esta disciplina é o espaço privilegiado de formação política-ideológica, de caráter científico e voltado à compreensão da própria realidade.

Segundo Perli (2004), em 1999, foi proposta, no “Caderno de Educação nº 9”, a pedagogia da história, sendo entendida como prática de ensino de história, para além das atividades tradicionais, memorizadas em sala de aula. O MST passou a defender a pedagogia da história, integrada com um conjunto de pedagogias conceituadas como “pedagogias em movimento”, Perli (2014, p. 08) explica que:

A interação entre trabalho, produção e cultura delineou a concepção de ensino de história centrada na prática, pois no

movimento social a mística, as festas, as manifestações, os símbolos, as criações culturais encontraram significados quando atreladas ao trabalho e a produção agrícola. Suas práticas, seus usos e significados tornaram-se elementos para os estudantes e militantes sem-terra compreenderem a história, não apenas como conhecimento passado, mas como ação presente e motivadora para alcançar resultados futuros na organização do movimento social. Os lugares de memória identificados no tempo presente deram ao ensino de história a condição de permeiar variados campos de saberes.

No ensino de história, os “lugares de memória” são tomados como fonte de trabalho, como documento. Como em outros espaços de resistência, é urgente que o professor sensibilize seus estudantes dos valores sociais da comunidade e da memória local, para que estes, ao valorizarem os saberes e a memória local, possam afirmar a sua identidade social e seus pertencimentos, na ressignificação em seus lugares de memória. Segundo Nora (1993, p. 13),

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. Os lugares de memória são, antes de tudo, restos.

A pedagogia do movimento “trata-se de uma pedagogia que tem como sujeito educador principal o MST, que educa os sem-terra *enraizando-os* em uma coletividade forte, e pondo-os *em movimento* na luta pela sua própria humanidade” (CALDART, 2004, p. 19).

Nesse sentido, verifica-se a importância do ensino de história para o fortalecimento dos sujeitos, com o norte da continuidade da luta pela Reforma Agrária, sendo enxergado para além do conteúdo programático, de modo a ser pensado sobre a perspectiva da memória²². O MST (p. 3, 2016) afirma que

Na memória encontramos os elementos que nos dão “identidade”. Em termos marxistas, o conceito de memória se diferencia da história porque é fragmentada, compondo um conjunto nem sempre coerente, e que vai mudando conforme acumulamos experiência na vida. A história, em contrapartida, é

²² O MST constituiu, no ano de 2014, uma equipe de História e Memória, que está vinculada à Secretaria Geral da Secretaria Nacional do movimento. Em outubro de 2016, participamos de uma formação no Estado da Paraíba referente à preservação das documentações e memória do movimento nas áreas de acampamentos e assentamentos.

uma narrativa que resulta de análise sistemática, ou seja, é necessário a aplicação de um método rigoroso de pesquisa. Seu objetivo é reproduzir no pensamento o curso dos acontecimentos.

História e memória são dois conceitos que estão diretamente ligados, visto que “A história é uma narrativa em que as pessoas e grupos elaboram a partir de suas experiências cotidianas, formando nossa identidade”. No que se refere ao conceito de memória: “dá sentido à nossa experiência, nos diz o que é mundo e quem somos nele sendo, portanto algo que pertence ao presente”. Para esse movimento, os dois conceitos fazem parte de uma tarefa imprescindível e que não deve ser postergada no processo de luta.

Caldart (2004) destaca dois componentes que, em interface, combinam na intencionalidade pedagógica do MST, são eles: o cultivo de sua memória e o conhecimento da História mais ampla. Ambos têm o poder de alterar a própria perspectiva do cultivo da memória de um grupo. Dal Ri e Vieitez (2008) consideram que há três variantes de história cultivadas no Movimento: a) a história erudita; b) a história cronológica; c) a história memória. Dal Ri e Vieitez (2008, p. 183) afirmam que

A forma erudita é a história como disciplina de tipo acadêmico, interpretativa, que se coloca segundo o estatuto da ciência. Ela é cultivada nas escolas, nos seminários, nos cursos de formação e nos trabalhos literários do MST. A história como cronologia, de uso mais prático e corrente, está sobretudo, presente nos documentos de popularização do Movimento. A história memória é de uso cotidiano e comumente aparece ligada à mística. Sob esta forma popular, ela incorpora-se à percepção e mentalidade dos trabalhadores, ou seja, ao seu bom senso, o que ocorre por processo evocativo, intelectual e afetivo.

Desse modo, é importante ressaltar que o MST foi/é papel determinante no processo de elaboração de políticas públicas, como a educação, direcionadas às populações do campo. O movimento e suas escolas têm o desafio de produzir propostas educativas específicas para suas realidades, assim como no que se refere ao ensino de história contextualizado.

3.2 História local e memória: práticas educativas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/Pb

Retomando o conceito de história local e memória, destaca-se, primeiramente, que as reflexões feitas aqui indicam que a história local, enquanto campo de estudo, está em construção. Abordar a reconstrução da memória e seus significados possibilita o registro das relações que se constituem no cotidiano em um espaço de assentamento rural, com suas especificidades e peculiaridades. Portanto, este trabalho teve como objetivo estudá-las a partir da nossa experiência, buscando contribuir para o entendimento de questões teóricas e metodológicas a respeito da história local. (MELO, 2015)

Nesses termos, trabalhar com história local e memória têm perspectivas teóricas importantes, para contribuir para a valorização da identidade territorial camponesa. Não se pretende, com essa abordagem, uma proposição para desfazer ou extinguir a construção das identidades nacionais. Para Monique e Proença (1994), a realidade possibilita uma construção diferenciada. Nas sessões seguintes, apresenta-se o contexto da escola investigada e suas práticas educativas.

3.2.1 Para além de um olhar sobre a Escola Zumbi dos Palmares: caracterização do Assentamento Zumbi dos Palmares

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares está localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, espaço geográfico do município de Mari, e se situa na Microrregião de Sapé e na Mesorregião da Zona da Mata Paraibana.

O município é composto, em grande parte, por zona rural e ocupa uma área de 155 km², representando 0,2741% do Estado, 0,01% da Região Nordeste e 0,0018% de todo o território brasileiro. A economia da cidade de Mari é predominantemente agrícola, uma vez que apresenta características físicas, que possibilitam o desenvolvimento de várias culturas, pois tem um solo propício à agricultura. Ao longo de sua história, vem desenvolvendo diversas culturas de subsistência, predominando a agricultura voltada para a comercialização das culturas do fumo, do abacaxi e da mandioca (INCRA, 2010).

Figura 4 – Mapa de localização do Município de Mari/PB e do Assentamento PA Zumbi dos Palmares



Fonte: IBGE, 2012.

Segundo os dados do *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)*, sobre o Diagnóstico dos Projetos de Assentamento na Paraíba, o Projeto de Assentamento (PA) Zumbi dos Palmares foi criado no ano 2002, sendo resultado de uma luta organizada pelo MST.

Quadro 7 – Dados do Assentamento.

DADOS	
Denominação do imóvel:	Fazenda Cafundó
Denominação do Assentamento:	Assentamento Zumbi dos Palmares
Data do Decreto de Desapropriação:	19 de setembro de 2001
Data da Emissão de Posse:	08 de outubro de 2004
Data e número da Portaria de Criação do Projeto de Assentamento:	Portaria nº 16, 08 de outubro de 2004.

Fonte: Laudo Preliminar do Projeto de Assentamento Zumbi dos Palmares

Segundo o PPP (2016), o assentamento recebeu o nome antes de ele ser registrado. Na comunidade, foi discutida a possibilidade dos seguintes nomes: Margarida Maria Alves, Che Guevara e Zumbi dos Palmares. Na ocasião, foi decidido homenagear Zumbi dos Palmares, devido à bravura de “Zumbi”, homem

que lutou pela libertação da escravidão dos negros no Brasil. O mesmo direcionamento foi proposto para o nome da escola:

Em reunião foi focado elucidar a memória de Zumbi, um dos maiores símbolos para a defesa dos escravos brasileiros, na Escola Zumbi dos Palmares, localizada na zona rural do município de Mari-PB, surgiu pela necessidade de fortalecimento da identidade dos educandos que lá são atendidos. Trazendo assim não só no nome da escola e da comunidade como forma de lembrar deste líder, busca-se também que sejam empregados, nas aulas, métodos que se relacionem com a cultura afro-brasileira, mas também com a própria comunidade por pertencer a reforma agrária e também sofrerem opressão da sociedade.(PPP, 2016, p.02)

Atualmente, o assentamento Zumbi dos Palmares possui um total de 85 (oitenta e cinco) famílias assentadas. De acordo com o INCRA (2010), o PA Zumbi dos Palmares é formado por agrovila, no espaçamento de 1(um) hectare para cada casa.

Figura 5 – Rua da Escola Zumbi dos Palmares



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

De acordo com o diagnóstico realizado pelo INCRA no ano de 2010, a Reserva Legal do Assentamento está localizada na parte central, sendo destinada à preservação de espécies nativas. Essa área tem um total de 218,13

ha, sendo que destes, apenas 188,490 ha se encontram em bom estado de preservação (INCRA, 2010).

APP's (Áreas de Preservação Permanente) dos rios, lagoas e alagados possuem uma soma de aproximadamente 30 ha, em bom estado de conservação, porém, apresenta 4,1629 ha em estágio inicial de regeneração devido ao desmatamento realizado em anos anteriores. Os recursos hídricos totalizam 41,670 ha, sendo que 5,392 ha pertencem à lagoa principal do Assentamento e 36,282 ha de áreas alagadiças se entrelaçam com a lagoa (INCRA, 2010).

Nos lotes das famílias, há o cultivo de feijão, milho, hortaliças, maracujá, plantas medicinais, como: erva-cidreira, capim santo, sabugueiro. Nas áreas destinadas à produção, os principais cultivos são de macaxeira, mandioca e inhame.

Figura 6 – Área plantada com mandioca



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

Os aspectos apresentados neste tópico são importantes para o entendimento de que não é possível separar a história do assentamento Zumbi dos Palmares da luta pela construção do espaço escolar, pois no processo de conquista da terra, a educação é o elemento fundamental para sua formação.

Nesse sentido, no próximo tópico há um aprofundamento sobre a trajetória de luta na Escola Zumbi dos Palmares.

3.2.2 Escola Zumbi dos Palmares: antecedentes históricos

Para iniciar a análise da trajetória de luta pela terra na escola em questão, faz-se necessário lembrar a fala da gestora que participou desse processo: “*Se não tivéssemos metido a cara e entrado e sentado nas cadeirinhas, eu garanto que ainda estamos lá embaixo*” (Informação verbal)²³.

Desde o seu surgimento, no galpão da casa de farinha, os acampados e mulheres, que ajudaram a construir o processo de luta da Escola Zumbi dos Palmares, pensaram em um ensino diferenciado, no qual fossem respeitadas as especificidades da comunidade, procurando trabalhar os princípios filosóficos e pedagógicos que norteiam a concepção de Educação do Movimento Sem Terra.

Segundo Wanderley e Martins (2015), a história da Escola Zumbi dos Palmares e a da luta pela terra, no assentamento Zumbi dos Palmares, são duas lutas indissociáveis. No ano de 2001, durante o processo de disputa pela terra, os acampados iniciaram o funcionamento da escola e providenciaram um galpão para servir como espaço para a escola, que também tinha a função de espaço para reuniões. Com efeito,

No processo de ocupação as 82 famílias participaram das frentes de luta e das demais organizações. Muitos pais traziam as suas crianças, devido à falta de ter com quem deixar, correndo vários riscos, como atravessar rios, travessias por matas fechadas, no escuro da noite. Foi devido à preocupação com essas crianças que as famílias logo após montarem seus barracos o primeiro objetivo foi alfabetizá-las. Construíram então um barracão e os próprios militantes que tinham por muitas vezes até quinta ou sexta série, começaram a alfabetizar essas crianças. (OLIVEIRA E GARCIA, 2009, p. 167)

De acordo Wanderley e Martins (2015), podem ser destacados quatro momentos significativos na trajetória da escola, são eles: 1º - surgimento da escola, a partir do acampamento; 2º - funcionamento, após legalização; 3º -

²³ Este estudo fez uso do depoimento da atual Gestora da Escola Zumbi dos Palmares, que foi professora da escola na época da ocupação do assentamento. (WANDERLEY; MARTINS, 2015). Tais relatos, realizados no ano de 2015, auxiliaram na construção da oficina

inserção dos princípios da Educação do Campo; e 4º - a ocupação do novo prédio escolar. No quadro abaixo, percebe-se essa trajetória.

Quadro 8 – Quatro momentos significativos no processo de construção da Escola Zumbi dos Palmares

	PERÍODOS DA ESCOLA	ANO	QUANTIDADE E DE ALUNOS	QUANTIDADE E DE EDUCADORES	LOCAL DE FUNCIONAMENTO	OBJETIVOS
1º	Acampamento	2002	(35) estudantes em média	(03) Educadoras Colaboradoras	Galpão da casa de farinha	Trabalhar com alfabetização e formação dos Sem Terrinhas. Não havia divisão de séries.
2º	Funcionamento após regularização	2003	(40) Estudantes	(02) Educadoras da comunidade	Galpão da casa de farinha	Pedagogia do movimento e o Programa Escola Ativa
3º	Inserção dos princípios da educação do campo.	2007	(60) Estudantes do assentamento e do acampamento Pequena Vanessa.	(03) Educadores	Galpão da casa de farinha	Desenvolver a proposta Pedagógica da escola; trabalhar com temas geradores; desenvolver os projetos em parceria com as universidades.
	Ocupação do novo prédio escolar.	2009	(65) Estudantes	(04) Educadores	Prédio próprio construído pela Prefeitura Municipal de Mari/PB	Desenvolver a proposta Pedagógica da escola; trabalhar com temas geradores; desenvolver os projetos em parceria com as universidades.

Fonte: WANDERLEY; MARTINS, 2015.

Durante o período de organização inicial do acampamento, foram as mulheres acampadas que assumiram o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Como citado anteriormente, a atual gestora da escola participou desse período e relatou:

Em conversas, descobriram que eu estudava o curso de magistério. E eles falaram assim: Tem uma menina que pode nos ajudar a organizar a escola do nosso acampamento. Neste acampamento tinha muitas crianças, cerca de 30 a 40 que tinham vindo das suas localidades e estavam ali morando e não tinham nenhum vínculo com escola. (Informação verbal)²⁴

Segundo Wanderley e Martins (2015), a iniciativa tinha como objetivo estimular o processo de alfabetização nos acampados. Embora as aulas não fossem computadas como ano letivo, as professoras recebiam formação, evitando que as crianças ficassem completamente desprovidas de conhecimento e aprendizado escolar, durante o período do acampamento. Assim,

Em julho de 2001, organizamos, no galpão da casa de farinha, a primeira sala de aula. Nesta sala de aula, eu fui a primeira educadora. Não tínhamos divisão de séries, o nosso objetivo até ali, junto com as outras companheiras, era trabalhar com essas crianças a alfabetização e a formação dos sem terrinhas. Eu não conhecia essa formação, e a educadora e militante Eva ajudou muito nesse processo e tinha a função de coordenar essa escola. Essas crianças do acampamento começaram a aprender a ser um Sem Terrinha. Então, isso era muito importante. Quando foi no final de 2002, nós, com a Secretária de Educação de Mari, conseguimos legalizar verdadeiramente a Escola Zumbi dos Palmares. Em dezembro de 2002, nossa escola foi legalizada. (Informação verbal)²⁵

A estrutura atual da escola surgiu a partir de um longo processo de luta. No ano de 2002, a escola foi reconhecida pelo Ministério de Educação e o projeto viabilizado pela Secretária de Educação do município de Mari.

²⁴ Entrevista concedida, pela atual gestora, à pesquisadora em 2015, no assentamento Zumbi dos Palmares em Mari/Pb (WANDERLEY; MARTINS, 2015).

²⁵ Idem.

Figura 7 – Estrutura física da primeira sede da Escola Zumbi dos Palmares.



Fonte: Arquivos da Formação Continuada. UFPB, 2007.

A mobilização para a ocupação do prédio, onde hoje é a escola, foi resultado da marcha que ocorreu em 2005, saindo de Goiânia, com destino a Brasília. Oliveira e Garcia (2009) relatam que:

O primeiro momento de mobilização por essa escola foi na marcha de 2005, que foi de Goiânia à Brasília, essa foi incluída como uma das demandas da marcha nacional, e nesse momento foi acertado que seria obrigação do estado a construção dessas escolas, que a verba viria do governo federal, porém seria responsabilidade do estado, e aqui ficou de se construir 10 escolas. Então a mobilização foi em 2005, e a escola só foi construída em 2008, então se passaram três anos para escola ser construída, e foram três anos de luta, em todas as mobilizações que ocorriam no Incra sempre essa construção dessas escolas entravam como pauta. (OLIVEIRA, 2010, p.111)

De acordo com a gestora, esse prédio seria uma segunda escola dentro do assentamento: *“Até hoje, não existe um documento oficial, assinado pela Prefeitura. Há apenas um documento assinado pela comunidade, de solicitação do prédio”* (Informação verbal)²⁶. O interesse do Governo do Estado era que a

²⁶ Entrevista concedida, pela atual gestora, à pesquisadora em 2015, no assentamento Zumbi dos Palmares-Mari/Pb (WANDERLEY; MARTINS, 2015).

escola atendesse o público do Ensino Fundamental do segundo seguimento. (WANDERLEY; MARTINS, 2015).

Figura 8 – Estrutura física da Escola Zumbi dos Palmares no ano de 2007.



Fonte: Arquivos da Formação Continuada. UFPB, 2009.

No ano de 2009, a escola passou a se localizar na margem da BR 101/PB, que cruza a cidade de Mari. O entorno da escola é composto por pastos e plantações de macaxeira. Próximo, encontra-se a entrada principal do assentamento, e a escola pode ser vista neste caminho. A seguir, uma fotografia recente da Escola Zumbi dos Palmares.

Figura 9 – Imagem recente da Escola Zumbi dos Palmares.



Fonte: Registro da pesquisadora, 2016.

Por outro lado, a luta por melhorias não acabou com a construção do espaço físico da escola. Atualmente, existe um esforço para equipá-la com materiais didáticos necessários. Outro fato a ser destacado é que a escola é referência no Estado da Paraíba, por ser uma escola que atua com práticas educativas em Educação do Campo e que contempla, em seu Projeto Político Pedagógico, temas geradores²⁷.

Na EMEIF Zumbi dos Palmares, o PPP apresenta sua fundamentação nos princípios filosóficos e pedagógicos que norteiam a concepção de Educação do Movimento, os quais são alicerçados pelo paradigma da Educação do Campo.

A escola é fruto da luta do MST e, nesse sentido, tem como meta trabalhar por uma educação específica, que consiga, minimamente, trabalhar práticas pedagógicas que contemplem a realidade e as especificidades do assentamento. A discussão sobre o PPP e a implementação do debate acerca da Educação do Campo surgiria depois de três anos de funcionamento da escola. (WANDERLEY; MARTINS, 2015, p.57).

A partir do ano de 2007, a Escola Zumbi dos Palmares articulou com a Universidade Federal da Paraíba–UFPB, através da Professora Doutora Maria do Socorro Xavier Batista, um projeto de formação de professores, denominado “Política Educacional e Educação Popular do Campo nas áreas de Reforma Agrária: trabalho e formação docente”, que se dava através de oficinas pedagógicas. O projeto tinha como objetivo contribuir para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O que se pode constatar, nas vivências e leituras no espaço da pesquisa, é que a gestão escolar sempre se preocupou com a elaboração de um currículo que respeitasse as especificidades da comunidade. É realizado um esforço no qual o currículo esteja desatrelado daquele que está posto para as escolas urbanas e com a visão de que o calendário escolar deve ser formulado, a partir

²⁷ “Os temas geradores são temas que servem ao processo de codificação-decodificação e problematização da situação. Eles permitem concretizar, metodologicamente, o esforço de compreensão da realidade vivida para alcançar um nível mais crítico de conhecimento dessa realidade, pela experiência da reflexão coletiva da prática social real. Esse é o caminho metodológico: o trabalho educativo dispensa, pois, um programa pronto e as atividades tradicionais de escrita e leitura, mecanicamente executadas. A avaliação é um processo coletivo cujo foco não é o ‘rendimento’ individual, mas o próprio processo de conscientização. O diálogo é, portanto, o método básico, realizado pelos temas geradores de forma radicalmente democrática e participativa”. (TOZONI-REIS, 2006, p. 104)

do respeito aos períodos do ciclo de produção, bem como aos períodos de plantio e colheita; com respeito também, às datas comemorativas, relevantes para a própria comunidade. (WANDERLEY E MARTINS, 2015).

Observa-se, assim, que nos objetivos gerais do PPP, a proposta curricular fortalece a concepção de escola do campo com princípios pedagógicos e eixos temáticos que contemplam a realidade da comunidade. PPP (2016, p. 09):

Objetivos Gerais: Formar educandos com consciência crítica e militante na luta pela Reforma Agrária e melhorias da sociedade; construir uma escola que valorize a identidade camponesa respeitando as dimensões política, social, econômica e cultural dos sujeitos assentados; despertar a importância do processo educativo pelas vivências cotidianas e pelo estudo de temáticas ligadas a proposta de Educação do Campo.

Elementos que priorizam a formação dos educadores, com uma consciência crítica, como também a construção de uma escola fundamentada na identidade camponesa são preocupações presentes no documento. Assim, é oportuno destacar os elementos presentes nos objetivos específicos que integram o currículo do PPP (2016, p. 09):

Objetivos Específicos: Cultivar na escola, o MST como o grande educador dos Sem-Terra; manter uma reflexão afirmando a necessidade de vincular a escola com a realidade local; Fortalecer uma identidade própria camponesa pensando em novas formas de desenvolvimento para o campo; contribuir com uma metodologia em que a construção de saberes esteja associado às lutas sociais tendo como base a pedagogia do MST e aquelas pedagogias desenvolvidas com foco nos saberes produzidos no campo e suas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de sujeitos conscientes da sua história e de classe trabalhadora; valorizar o trabalho do agricultor, associando a valorização da cultura do campo fortalecendo os valores do camponês; identificar nos educandos as habilidades e o interesse pela terra, ligando os saberes do cotidiano as temáticas sobre a Educação do Campo.

Percebe-se que o PPP traz elementos importantes na valorização das especificidades locais. Contudo, os desafios de colocar em prática os direcionamentos do PPP não devem ser esquecidos. Arroyo (2008) advoga que as escolas não se dinamizam no ritmo dos movimentos sociais do campo, devido às resistências históricas muito fortes, advindas de estruturas, culturas e valores.

Seguindo a análise do documento, faz-se necessário apontar os temas identificados e discutidos no PPP (2014, p. 13-14), os quais podem ser visualizados no quadro abaixo:

Quatro 9 – Temas para composição do PPP.

TEMAS	SUBTEMAS
1) Identidade e cultura camponesa.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecimento do sujeito: singular e coletivo; ✓ Sujeito na sua localidade; ✓ Sujeito, cultura e valores; ✓ Sujeito e sua Classe; ✓ Sujeito e a luta; ✓ Sujeito e a terra.
2) Reforma Agrária, direitos: cotidiano das lutas e dos Movimentos Sociais e a participação.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A terra e sua função na história e os primeiros indícios da agricultura; ✓ A terra e a origem do latifúndio; ✓ A história da exploração da terra e o latifúndio – Vídeo de Rosa; ✓ A terra na história do Brasil. Ex: colonial (as capitânicas hereditárias, a escravidão – índios e negros); ✓ O conceito de Reforma Agrária; ✓ E a reforma agrária no Brasil.
3) A conquista do assentamento e a cidadania.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os Subtemas no PPP ainda não foram definidos.
4) Meio ambiente, agricultura e sustentabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O meio ambiente; ✓ Agricultura familiar.

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2017.

O tema trabalhado, durante o ano letivo da escola, é direcionado pelos Temas Geradores, propostos no PPP. No ano de 2016, a Escola Zumbi dos Palmares completou dez anos em que trabalha com Temas Geradores, segundo o PPP (2016, p. 13): “*GERADOR* por problematizar a realidade, que não é apenas a constatação do que ela é, mais do que ela poderá vir a ser”.

Outro ponto que pode ser destacado é que os processos pedagógicos se dão de maneira coletiva, buscando a participação e divisão de responsabilidades entre educadores, estudantes, pais, assentados e lideranças, com reuniões para demandarem encaminhamentos de tarefas pedagógicas e decisões do Coletivo de Educação do Movimento.

3.2.3 Livro didático de História: *Novo Girassol – Saberes e fazeres do campo*

Este tópico apresenta a discussão sobre o livro didático adotado pela Escola Zumbi dos Palmares, no sentido de compreender o que propõe esse material direcionado à disciplina de História. No contexto atual, o ensino de história local é colocado como um dos vários desafios da Educação do Campo.

Os livros didáticos das escolas do campo e as propostas curriculares dos municípios não oferecem possibilidades de articular os saberes e memórias locais com o conhecimento das crianças.

Segundo Melo (2015, p.107), a produção de material didático de história local, existente nos municípios paraibanos ou sobre eles, indica inadequação e escassez destes, indicando ainda que:

O ensino de história local se apresenta na forma de matéria dirigida à memória e, às vezes, à imaginação, não levando em consideração qualquer outra propriedade intelectual do aluno e do próprio professor, apresentando-se de maneira fragmentada, decorativa, repetitiva, enaltecadora de personalidades históricas, na qual os fatos são apresentados como axiomas, dogmaticamente.

As condições reais do ensino, no que se refere à produção do conhecimento local e da elaboração de materiais didáticos que contemplem “uma abordagem de inclusão dos protagonistas da história que efetivamente fazem parte dos espaços estudados” (MELO, 2015, p.108) impulsionam ganhos pedagógicos e tornam evidentes “aquelas narrativas, histórias locais e memórias subjugadas que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da história” (GIROUX; SIMON, 1994, p.99).

Melo (2015, p.109) apresenta as fragilidades no fortalecimento das identidades locais coletivas, quando diz que

O que temos, porém, é que o Estado disciplina a legislação do ensino sem considerar as condições de sua aplicação, como, por exemplo, o caso do material didático produzido que, na maioria dos casos, deixa a desejar, pois, em nenhum momento, contempla-se a participação popular, nem o cotidiano desses agentes como seu componente, ficando de fora, assim, a possibilidade de um ensino que atente para o fortalecimento das identidades locais coletivas.

De acordo com Davis (1992), são inúmeras implicações quando se exclui a participação popular no processo de construção da história. A negação dessa participação é caracterizada como exclusão da atuação desse seguimento. Essa ação os classifica como objetos e não sujeitos da história. A respeito disso, Davis (1992, p. 104) afirma que

Ao negarem a participação popular na história, os livros didáticos induzem o aluno das camadas populares a pensar que sua história não tem valor, que sua história não é história, que só as iniciativas dos grupos dominantes são dignas de registro, de estudo, são exemplos. Sendo induzidos a desvalorizar o seu passado, o aluno tenderá também a subestimar o seu papel, o que conduz ao fatalismo, ao sentimento de impotência de transformação do mundo, e a aceitação das elites para a direção da sociedade.

Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver atividades com o ensino de história local, a partir de uma práxis comprometida com a história social. Assim, o ensino de história ganha significado e importância, possibilitando um raciocínio histórico, construído na coletividade. Chesneaux (1995 apud MELO, 2015, p. 7) aponta que, para as forças populares, o passado é um objeto político,

Pois o passado também alimenta as lutas sociais. A memória do movimento operário está cheia de lembrança de greves que são por vezes de alcance nacional, por vezes locais, esquecidas em outros lugares que, porém, marcaram profundamente uma região [...]. É uma política sistemática de comunicação entre as gerações. As lembranças de opressão e luta valorizam a capacidade política do povo, sua aptidão para encarregar-se de seus assuntos no decorrer dos grandes movimentos de massa como o Salto para Frente ou a Revolução Cultural.

A participação dos sujeitos na elaboração do conhecimento promove a valorização da memória, como espaço facilitador do resgate da identidade. A memória é fonte fundamental na elaboração da reconstrução da História. Entretanto, é fundamental uma elaboração rigorosa no seu trato e é preciso levar em consideração o confronto com outras fontes.

O livro didático, utilizado pela Escola Zumbi dos Palmares, é o *Novo Girassol: saberes e fazeres do campo*, da editora FTD, o qual é distribuído pelo

o município que a pesquisa foi realizada e integra o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD²⁸ 2016 Campo).

O livro também tem a proposta de atender às classes multisseriadas. A coleção é organizada em dois livros. No volume 1, destacam-se as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História. No volume 2, há as disciplinas de Matemática e Ciências. As autoras dessa coleção, Carpaneda e Bragança (2016), argumentam que os conteúdos da disciplina tem papel no processo de construção da identidade histórica, abordando, também, as noções de tempo, memória e totalidade, como parte fundante no desenvolvimento social do ser humano. A seguir, apresenta-se a forma como aparecem os conteúdos de História, propostos na coleção investigada:

Quadro 10: Conteúdos Programáticos de História, para o 5º ano, em 2017.

HISTÓRIA	
Unidade 1	Unidade 3
Comunidade, Memória e História Capítulo 1 O que é História? Fontes históricas: marcas da história, povos e lugares Capítulo 2 Mudanças na vida comunitária Comunidade no campo e na cidade Capítulo 3 Lugares de memória A memória dos grupos sociais	O campo: tempos, sujeitos e histórias Capítulo 1 Os primeiros habitantes do Brasil No tempo do Brasil Colônia Capítulo 2 Outros tempos, outros sujeitos O trabalho escravo na história do Brasil Capítulo 3 Negros africanos Uma história do Brasil Lutas de resistência no campo
Unidade 2	Unidade 4
Capítulo 1 Povos e Cultura Cultura popular Folclore Capítulo 2 A cultura brasileira A cultura: mudanças e permanências Capítulo 3 Grupos étnicos no Brasil A arte como expressão cultural	Cidadania: participação e organização Brasil, país democrático Direitos em uma democracia A primeira Constituição brasileira Capítulo 2 Governo e cidadãos De olho na história da República brasileira Os três poderes Capítulo 3 Terra e legislação

Fonte: Livros didáticos de História. *Coleção Girassol*, 2016.

²⁸ Os livros que compõem o **PNLD Campo** fazem parte da Resolução nº 40/2011, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (**FNDE**). A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) são as responsáveis pela elaboração dos editais de convocação, avaliação e seleção dos livros.

Como se pode observar, o livro didático de História do 5º ano, em seus conteúdos, vem trazendo temas que, a priori, pretendem relacionar aos princípios propostos pela Educação do Campo, para um ensino contextualizado acerca das peculiaridades da vida do campo e de cada região.

Por outro lado, segundo Oliveira (2017), a percepção é a de que as atividades, com textos propostos, não contemplam, em sua maioria, a realidade do campo e as propostas curriculares (Escola-Comunidade, Integração de Áreas do Conhecimento, Currículo Específico, Planejamento Pedagógico de Culminância) que, de fato, dialoguem com os princípios da Educação do Campo. Assim,

Em grande parte das atividades com textos, o trabalho de construir integrações com a educação do campo e os seus diversos contextos sócio-históricos-culturais fica nas mãos do/a educador/a que precisa ter uma formação voltada para a educação do campo. Como já discutido nessa pesquisa, o campo tem um contexto específico e é a essa especificidade que o livro deveria estar atento. Esses dados merecem ser mais investigados em outras pesquisas para acompanhar se este mesmo comportamento ocorre em outros livros desta coleção proposta ao diálogo com os princípios de uma educação do campo em todas as suas dimensões.

De acordo com Oliveira (2017), as imagens, os textos, as formas de perguntar, assim como a seleção do que faz parte da paisagem do possível e visível indicam “posições (geo)(sexo)políticas sobre o que deve ser conhecido. Ainda que seja difícil falar em retóricas e imagéticas hegemônicas nos livros, a colonialidade, o racismo, o sexismo se fazem presentes” (OLIVEIRA, 2017, p. 30).

Outro discurso defendido por Oliveira (2017,p.32) é sobre como a estratégia, politicamente correta, enfraquece a possibilidade de críticas mais imediatas ao livro, “pois a eventual inserção do discurso sobre o “respeito às diferenças” ou a “imagética colorida” dão a falsa impressão de resposta às demandas por justiça epistêmica”.

A autora lembra que a estratégia, politicamente correta, é “vazia” e sem densidade transformadora, e explica que “em primeiro lugar, porque é uma estratégia que não problematiza as discriminações e hierarquizações”, e

continua “em segundo lugar, porque mantém a norma como referência, como padrão” (OLIVEIRA, 2017, p.30).

Diante disso, o estudo em questão pontua que o livro investigado traz poucas menções aos elementos que compõem e caracterizam o campo, o trabalho no campo e os elementos levantados por Oliveira (2017). Vale lembrar que, diante das problemáticas que compõem esse material didático, é que esta pesquisa propõe, no capítulo 4, oficinas pedagógicas, com abordagem de metodologias participativas.

4. O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES: AÇÕES EDUCATIVAS COM METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS

*Educar
é o aprendizado
coletivo
das possibilidades da
vida.
(Pedro Tierra)*

Figura 10 – Encerramento da oficina de “Memória e história local”, com a turma do 5º ano da Escola Zumbi dos Palmares



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

Neste capítulo, destacam-se os resultados da Sequência Didática, realizada com a turma do 5º da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares, de acordo com o objetivo da pesquisa, bem como a aplicação do mesmo – conjunto de atividades realizadas nas aulas da disciplina de História.

As atividades e as oficinas realizadas com essa turma foram embasadas em uma proposta educativa, através de metodologias participativas, com a intenção de transformar a “escola”, em áreas de assentamento, em uma instituição que tenha como objetivo a possibilidade de educar numa perspectiva crítica, alicerçada pela Pedagogia do Movimento Sem Terra e pela Educação do

Campo. Vale lembrar que este estudo levou em consideração, nessa proposta, a realidade sócio-histórica do assentamento.

No item “narrativas sobre o assentamento”, buscou-se analisar as falas dos moradores da comunidade, a partir de perguntas geradoras, que trataram sobre a luta, a resistência e a escola. A partir dessas falas, foi possível tecer a trajetória de luta do assentamento e realizar o Filme *Carta*.

Nessa perspectiva, no item “Oficinas pedagógicas na educação do campo: trabalho com memória e história local”, há a descrição das etapas da sequência didática, como também uma discussão teórica em torno das metodologias utilizadas durante o processo.

4.1 Narrativas sobre o assentamento

Antes da análise da sequência didática, é oportuno trazer à tona as narrativas dos assentados, afirmando que, nesse processo de metodologias participativas, as sugestões de nomes dos entrevistados, que se apresentam nesse relato, foram indicadas pelos estudantes²⁹ da Escola Zumbi dos Palmares, durante as atividades da sequência didática.

Faz-se necessário considerar o conhecimento popular do assentamento, especialmente de quem participou do processo de luta, pois sua memória ajuda a compreender as versões sobre a história da comunidade, que, agora, podem ser vistas pelos estudantes.

Desse modo, é imprescindível entender o processo de luta pela terra, o espaço territorial e a organização do assentamento onde a escola está inserida. Essa fase da pesquisa foi desenvolvida a partir de visitas *in loco* aos entrevistados, onde foi possível obter relatos, no que se refere à história do local e da estrutura atual do assentamento.

Como ponto de partida, há o registro fotográfico das entrevistas. Destaca-se a frase dita pela Sra. Luísa, quando esta foi questionada sobre como conseguiu o boné e a bandeira do Movimento. Ela respondeu: “*Eu ganhei na minha luta!*”

²⁹ O próximo item contempla a descrição desse processo.

Figura 11 – Luísa, assentada e rezadeira da comunidade que participou do processo de luta do assentamento Zumbi dos Palmares.



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

Segundo Wodward (2000), a construção da identidade é simbólica e social, e se expressa em seus rituais de valorização da memória. Esses valores são elaborados dentro do Movimento, nas místicas, no culto aos líderes e mártires da luta, calendários comemorativos, atos públicos, entre outros aspectos, tais como: bandeiras, roupas, bonés, broches, fotos etc. Segundo Comilo e Brandão (2010, p.02),

A mística no MST é um dos princípios básicos da organização e um dos pilares pedagógicos. A realização da mística alimenta, fortalece, dá esperanças de viver e de luta por justiça, assim como dignidade e resgate de valores aos participantes do Movimento. É por meio da mística que as reflexões individuais, espirituais e comunitárias são realizadas e socializadas.

Nesse sentido, quando o Sr. Raimundo foi questionado se ele teria algum objeto, alguma roupa, algo que lembre aquele período de luta, ele respondeu: *“Eu tinha camisa, tinha bandeira e eu amava muito a bandeira. Até isso meus meninos tiram e leva e não traz mais. Pelo meu gosto eu tinha a Bandeira e o chapéu”*. Percebe-se, assim, a mística do Movimento presente no cotidiano do assentamento. As simbologias trabalhadas, na mística, são representativas na construção da identidade pessoal e coletiva dos Sem Terra.

Esses elementos também são trabalhados, de forma interdisciplinar, nas escolas, em áreas de assentamento, com o Movimento. A mística, segundo Comilo e Brandão (2010), tem por objetivo a libertação dos trabalhadores rurais, em busca do seu “pedaço de chão”. Na figura seguinte, há o registro do momento final com os entrevistados: Sr. Raimundo e da Sra. Gesonita. Ambos participaram do processo de luta, tanto do assentamento, quanto da escola.

Figura 12 – Entrevista com o Sr. Raimundo e a Sra. Gesonita, assentados que participaram do processo de luta do assentamento Zumbi dos Palmares.



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

Portanto, o registro do conhecimento dos assentados pode contribuir diretamente com o sentimento de identidade Sem Terra. Assim, o conhecimento popular, do processo de luta no ensino formal, torna-se essencial para a ampliação do conhecimento e de reconhecer essas narrativas no processo pedagógico, pois foram elas e eles que testemunharam o processo do assentamento e da construção da escola. Como pode ser analisado, a partir da fala do Sr. Raimundo:

E vocês estudantes eu peço que tenha esse compromisso para o seu conhecimento e tenha a coragem de enfrentar os grandes latifundiários para a desapropriação de suas terras e para o bem-estar da sociedade. A Reforma Agrária não é feita só para enxada, são para muitas outras coisas que são para o

*autoconhecimento na parte tecnológica. Nós pedimos aos estudantes que não nos abandone na luta, porque já estou velho e cansado e não posso avançar mais. Espero que vocês sigam o caminho socialista de uma maneira justa e humana e façam uma sociedade entre o campo e a cidade, trabalhando pelo bem comum. (Informação verbal)*³⁰

Ao inserir, no currículo escolar, a história local e a memória, a escola estará colaborando para o processo de formação dos sujeitos, destacando, assim, o compromisso com a luta da Reforma Agrária e com a luta por uma escola nas áreas de assentamentos.

De acordo com Vantroba (2009), a consciência que existe uma realidade diferente do campo, mas que interfere nas suas condições de existência demonstra que a educação propicia, aos mais jovens, uma visão mais abrangente do mundo como um todo.

Tendo como referência a fala do Sr. Raimundo, que diz: “*A Reforma Agrária não é feita só para enxada, são para muitas outras coisas que são para o autoconhecimento na parte tecnológica*”, observa-se que com a inserção de algumas políticas públicas, durante o governo Lula e o governo Dilma, pôde ser ampliada a visão de jovens diante de sua realidade, proporcionando perspectivas, através de um conhecimento teórico, vinculado à prática camponesa, de modo a começarem questionar os limites da tradição no cultivo da terra. Para Vantroba (2009, p.22),

Esta reflexão desenvolve sua capacidade de avaliar desde questões relativas ao mercado para seus produtos até políticas agrícolas e as técnicas de cultivo desenvolvidas pelos pais. Nesse processo, os jovens e as jovens do campo refletem a interferência e importância do saber científico no seu cotidiano, evidenciando que seu conhecimento prático busca fundamento nas pesquisas mais atualizadas em relação ao trabalho no campo. Repensar, então, o espaço ocupado pelo trabalho no processo.

Para Pollak (1989), a história oral traz as histórias e memórias subterrâneas, valorizando as culturas minoritárias e opondo-se à história oficial.

³⁰ Entrevista concedida, pelo Sr. Raimundo, à pesquisadora em março de 2017, no assentamento Zumbi dos Palmares-Mari/Pb.

Assim, os processos de resistência são testemunhos da luta de um povo, não apenas pelo território:

Essa memória “proibida” é, portanto, “clandestina”, ocupa toda a cena cultural, o setor editorial, os meios de comunicação, o cinema e a pintura, comprovando, caso seja necessário, o fosso que separa de fato a sociedade civil e a ideologia oficial de um partido e de um Estado que pretende a dominação hegemônica. Uma vez rompida o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades. (PALLOK, 1989, p. 03)

A memória do povo, que participou do processo de luta, não representa apenas testemunhos de vida, mas uma forma de reconstruir sua história, a partir do seu ponto de vista. Essas memórias precisam ser evidenciadas na escola, como prática educativa, que resgata as experiências subterrâneas, discutidas por Pollak (1989).

Nessa esteira, o Sr. Raimundo diz que: *“Nós estamos aqui desde 2001, na luta pela Reforma Agrária e, nessa luta, passamos por muitos vexames e algumas dificuldades era grande”* (Informação verbal)³¹. Nessa memória, é possível perceber os perigos e dificuldades durante o período do acampamento. Fato corroborado pela Sra. Luísa:

A primeira terra que nós entremos foi na pressa. Com quinze dias houve despejo, ficamos arrodados no meio do mundo de polícia. Depois do despejo nós fomos lá para o tanque. Aí os capangas chegaram e meteram o cacete nas barracas e nós ia botar umas macaxeiras no fogo e nós não botemos não, por que nós íamos levar cacete. Aí vinha o caminhão e o trator para levar a gente para praça de Mogeiro. Arrumaram canto em Gendiroba e passamos lá São João, São Pedro encostado ao pé de pau. Houve despejo e nós quebramos cerca, levemos tiro e vinemos simbora. Enfrentemos os capangas e eu trabalhando na roça. (Informação verbal)³²

Afirmando a fala da Sra. Luísa, Oliveira e García (2009) lembram que o município de Mari-PB tem um grande resquício do coronelismo, por ter sua

³¹ Idem.

³² Entrevista concedida, pela Sra. Luíza, à pesquisadora em março de 2017, no assentamento Zumbi dos Palmares-Mari/Pb.

origem em grandes fazendas agropecuárias agrícolas. O município foi palco de grandes conflitos de luta pela terra³³. As condições postas de trabalho levaram os trabalhadores a lutarem, não só pelo acesso à terra, como também pela melhoria das condições de trabalho.

No ano 2000, chegou à cidade de Mari o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e o processo de luta que aconteceu na Fazenda Cafundó, que, futuramente, daria origem ao Assentamento Rural Zumbi do Palmares. A Sra. Gesonita relata sua percepção inicial sobre esse momento: *“Primeiro, eu não conhecia o MST e, às vezes, quando eu passava e via aqueles acampamentos eu até criticava dizendo: eu que não moro em uma barraca dessa. E nós nunca sabe onde chega”* (Informação verbal)³⁴. A fala da Sra. Gesonita reforça a visão que a sociedade brasileira, orientada pela mídia, pensa sobre o MST.

Segundo Souza (2002), à medida que o Movimento Sem Terra ganha força, no cenário nacional, reivindicando direitos, a grande imprensa atua, de forma ambígua, pois, ao mesmo tempo em que dá visibilidade ao Movimento, obscurece suas reais intenções. Assim é que o MST figura na imprensa nacional: ora como movimento de reivindicação, ora como “marginal”, que congrega, em torno de si, um “bando de desordeiros”.

Nesse momento, é válido observar, através da fala de um dos entrevistados, os perigos que rondavam o acampamento:

Teve uma coisa que me marcou muito. Em uma madrugada, eu estava dormindo no acampamento ainda. Meu esposo estava viajando e eu estava com meus filhos. E eu gosto muito de ler e eu vivia lendo as histórias que vinham uns jagunços e queimava as barracas, estuprava as filhas dos acampados. Quando pensou que não, começou um carro cheio de luz, dizendo que era a polícia, só que era os pistoleiros. Queimaram as barracas e todo mundo correu. Peguei meus filhos e sai correndo com medo. Eu nunca tinha passado por isso, eu nunca imaginei passar por uma situação daquela. Corri para casa de uma

³³ Em 1963, as Ligas Camponesas se formaram em Mari e logo se tornaram um movimento popular camponês, com grande participação dos trabalhadores do município. 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. Dessa forma, vários foram os conflitos entre esses trabalhadores, policiais e capangas dos coronéis. Foi na cidade de Mari, no ano de 1964, onde ocorreu a maior chacina de luta pela terra no país. (OLIVEIRA; GARCÍA, 2009)

³⁴ Entrevista concedida, pela Sra. Gesonita, à pesquisadora em março de 2017, no assentamento Zumbi dos Palmares-Mari/Pb.

companheira. Ela acolheu eu e meus meninos e no outro dia voltamos. E lá não era polícia nem nada era pistoleiro querendo acabar com as coisas da gente e foram presos.

Durante o período do acampamento, os trabalhadores sofreram dois despejos, antes da emissão de posse da terra. Os acampados sofreram muitas humilhações e abusos do poder por parte da polícia e dos coronéis da região. Luísa, também, como os outros acampados da época, sofreu humilhações e sustos durante esse processo:

Antes deles trazer “os gados”, eu já estava limpando o mato. Todo mundo perdeu o roçado e eu não perdi o meu. Quando “de fé: pá”, aquela balinha no chão. Aí, eu fui saindo de costas. A comadre disse: Luísa vai morrer ali. E eu: Deus é grande e Pai. Houve o despejo e nós fomos para fazenda de novo e teve tiroteio de novo. Foi tempo que essa terra saiu. Andemos tanto, minha filha, era para o litoral era para o Incra. Nós fomos tanto para o Incra! Até em Sousa, eu já fui; em Brasília eu fui duas vezes e tem outra para fazer! (Informação verbal)³⁵

De acordo com a fala da Sra. Luísa, e afirmada na visão de Fernandes apud Reis (2008, p.4), “a luta se renova e se amplia, territorializando-se. Dessa forma, os sem-terra migram por todo o território nacional plantando as raízes da luta e minando a concentrada estrutura fundiária”. Nas experiências de ocupação, o espaço da luta é materializado na conquista pela terra. A terra conquistada é um espaço territorial, onde os Sem Terra se organizam, para que outros grupos de famílias possam participar das novas ocupações (FERNANDES APUD REIS, 2008)

De acordo com Reis (2008), a luta pela conquista e democratização da terra é um fenômeno das ocupações coletivas, para garantir a Reforma Agrária para o MST. Quando indagada sobre a importância do MST em sua vida, a Sra. Luísa afirmou que “se não fosse o MST, eu não estaria aqui assentada. Primeiramente, Deus no céu, e MST na terra, foram eles que ajudou foi muito”. Nesse cenário, percebe-se que, embora com momentos difíceis, o resultado de sua luta foi positivo, como pode ser observado, também, na fala de Gesonita:

³⁵ Entrevista concedida, pela Sra. Luiza, à pesquisadora em março de 2017, no assentamento Zumbi dos Palmares-Mari/Pb.

Graças a Deus, a gente vencemos e estamos aqui. Depois fui trabalhar na Escola, fazendo merenda e chegou o tempo que eu parei. Agora, estou mais velha, cansada e agora é só cuidar dos netos. Eu acho importante o apoio do Movimento Sem Terra, que tira muitas crianças e jovens da rua. Talvez, se eu não tivesse aqui, como eu morava em Santa Rita, meus filhos não fossem o que são hoje. Eu só saio daqui quando morrer. Aqui, é uma paz, uma tranquilidade, é uma vida diferente. (Informação verbal)³⁶

Desse modo, através das ocupações, o Movimento consegue ser visto diante da consciência de que não haverá Reforma Agrária sem luta: “Incomodar para mudar”, implicando, assim, na materialização dos espaços de luta e resistência. Como foi relatado por Silva e reforçado por Reis (2008, p. 07), “Se as autoridades públicas agem de alguma forma no caminho da reforma agrária o fazem por pressão, em razão das atividades de luta dos movimentos sociais”.

Com entusiasmo, o Sr. Raimundo relata o momento atual do assentamento:

Hoje, estamos na terra! Temos laranja, banana e criamos muitas outras coisas e formamos família. Os meninos que chegaram hoje são casados e mora com a gente aqui no assentamento. Para começar, foi feito 85 casas, hoje tem mais de 130 dos que se casaram. Estamos de parabéns e o nosso assentamento é muito bom e produz bem. Quando nós chegamos aqui, ninguém tinha uma bicicleta. Hoje, todo mundo tem carro, trator, casa de farinha, gado, muita coisa. Tudo melhorou. Nós temos que agradecer a Deus e ao Movimento Sem Terra, que se somou com nós nessa luta, e hoje somos vencedores. Temos muitas coisas para serem resolvida, mas melhorou bastante. (Informação verbal)³⁷

Os educadores, que não estão inseridos nesse contexto de Movimento Social, precisam ser levados a compreender que, para a maioria dos estudantes, não é fácil falar nos centros de suas cidades e em outros espaços sobre o local onde moram.

O preconceito com o povo Sem Terra é levado, em alguns casos, como humilhação. Por outro lado, a escola e o educador precisam valorizar a história de resistência dessa comunidade, de modo a exercerem um papel social, no

³⁶ Entrevista concedida, pela Sra. Gesonita, à pesquisadora, em março de 2017, no assentamento Zumbi dos Palmares-Mari/Pb.

³⁷ Entrevista concedida, pelo Sr. Raimundo, à pesquisadora, em março de 2017, no assentamento Zumbi dos Palmares-Mari/Pb.

sentido de conhecer esses testemunhos, pois, a partir deles, os estudantes poderão refletir sobre sua condição social e lugar na sociedade.

A reflexão em torno dos saberes da comunidade pode auxiliar os educadores a desenvolverem, em parceria com os estudantes, a releitura de suas identidades e a valorizarem a história local e memória, haja vista que os estudantes encontrarão sentido no que estão estudando. Assim,

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. (CHARLOT, 2000, p.53)

Essa experiência também contribuiu na formação acadêmica de alguns envolvidos nesse processo de entrevistas. Tanto no processo das entrevistas quanto no das oficinas estavam presentes estudantes de Geografia e de Pedagogia-Educação, do Campo da UFPB, os quais refletiram, também, do ponto de vista da Universidade, que as transformações acadêmicas são cotidianamente aperfeiçoadas pela vivência dos extensionistas, de caráter popular, em comunidades. Nesse sentido, além do conhecimento na área do ensino de história foi possível realizar uma interface com as experiências dos universitários presentes, seus lugares de curso contribuíram para a realização de todo processo.

Segundo Cruz (2011, p.47), as experiências de extensão universitária “orientadas pela Educação Popular — a Extensão Popular — vêm produzindo conhecimentos importantes para o atual momento de se repensar a Universidade, sua estruturação e seu papel social”. Nas Universidades brasileiras são vários grupos e núcleos que se dedicam em realizar saber científico fora do espaço acadêmico e inclusive levar os sujeitos para dentro das Universidades. Nas figuras seguintes, percebe-se o momento final das entrevistas com os envolvidos.

Figura 13– Casa da Sra. Luísa, com a presença dos extencionistas e netas.



Fonte: Registro da pesquisadora

Figura 14 – Casa da Sra. Gesonita e do Sr. Raimundo, com a presença dos extencionistas e netos.



Fonte: Registro da pesquisadora

A luta do MST ganha profundidade quando os moradores mostram, em suas falas, o entusiasmo dessa luta. A visão delas e deles é importante não apenas no aspecto histórico, mas em uma dimensão política e educativa para

todos os envolvidos. As narrativas permitem ensinar história local, a partir da utilização da memória, a qual é tida como contributo para significação da história do assentamento.

4.2 Oficinas pedagógicas na educação do campo: trabalho com a memória e a história local

Este item apresenta o resultado da sequência didática, com o uso de oficinas pedagógicas, com os/as estudantes do 5º ano, da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares. A experiência realizada, com metodologias participativas, no contexto da escola, é afirmada na relação que se faz entre a comunidade e a escola.

Desse modo, o conjunto de atividades realizadas faz parte do contexto das metodologias participativas. A escolha foi principalmente alicerçada nos princípios da Pedagogia do Movimento Sem Terra e no seguinte entendimento:

Metodologia entendida como uma visão de mundo, metodologia como uma filosofia de mundo e de caminhos para a organização da sociedade, acompanhada de processos educativos e com práticas pedagógicas que possam orientar na perspectiva de recuperação da capacidade humana de pensar e de sentir, também. Isto, sem qualquer tipo de aprisionamento a perspectiva racional instrumental que reduz a dimensão sensitiva humana. (MELO, 2008, p.3)

Na visão de Masetto (1997, p.35), “a sala de aula deve ser vista como espaço de vivência”. No momento em que se pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo social, o ensino se torna significativo. A sala de aula deve ensinar na fazendo, isto é, pela prática.

Nesse caminho da educação dentro do MST muitas experiências novas estão sendo desenvolvidas. Enfrentando as dificuldades com criatividade e disposição, estamos construindo um novo jeito de educar. Uma escola onde se educa partindo da realidade; uma escola onde professores e alunos são companheiros e trabalham juntos. (MST, 2005, p.31)

Ensinar a ler, escrever, interpretar não apenas no papel. Para Pedagogia do Movimento Sem Terra, como vimos anteriormente, elas e eles devem aprender na realidade dos assentamentos. Entendemos, nesse sentido, que não é preciso “inventar a roda”, isso já foi feito. Se faz necessário conhecer as ferramentas e as melhores técnicas para tornar as condições das escolas dos assentamentos favoráveis para os/as estudantes.

Diante do exposto, a realização das atividades foi norteada pelo seguinte questionamento: de que forma a Escola Zumbi dos Palmares mantém contato com os moradores que fizeram parte do processo de luta do assentamento e da escola? Alicerçada na observação dos/as estudantes do 5º ano da comunidade e percebendo a necessidade de uma relação com o conhecimento produzido no assentamento.

Após o primeiro encontro, etapa de observação, que teve como objetivo reconhecer o espaço da sala de aula, seguiu-se, então, para a parte da intervenção, usando o espaço de tempo de oito aulas. Foi trabalhado o conteúdo “A História local e memória do assentamento Zumbi dos Palmares”, que integra o componente curricular “Comunidade, memória e história”.

Os objetivos alcançados na sequência didática foram: estabelecer relação entre presente/passado; analisar fontes, utilizando diferentes formas de linguagem (texto escrito, audiovisual, metodologias participativas); identificar moradores que participaram do processo de luta do assentamento; refletir sobre o processo e os sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, este estudo foi realizado em três módulos: Discutindo o Tema Gerador; Oficina de história local e memória – em busca de nossas raízes; Tempestade de ideias. Cada módulo foi dividido em momentos distintos, que justificasse a escolha do trabalho com a sequência didática.

O módulo 1 teve como objetivo discutir o tema gerador. No primeiro momento, foi solicitado que as crianças pudessem se apresentar, através de imagens, e que, nesses desenhos, pudessem retratar e falar a profissão dos pais. No segundo momento, foram apresentadas três imagens da escola do assentamento: uma antiga, uma intermediária e a outra mais atual, com o objetivo de trabalhar a trajetória histórica do assentamento, através de imagens, para que as crianças pudessem, por meio de uma linha do tempo, em forma de imagens, verificar as fases da escola pelo texto imagético.

Na figura 15 destaca-se o momento de realização do reconhecimento da trajetória histórica da escola:

Figura 15 – Trajetória histórica da escola, através de imagens.



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

Dessa forma, foi solicitado, inicialmente, que os/as estudantes procurassem reconhecer o que mudou na paisagem – nos tipos de construções, até mesmo nas características técnicas da imagem. Nesse momento, os/as estudantes foram indagados/as acerca das seguintes questionamentos: Vocês conhecem o prédio antigo? Onde ele fica? Vocês já visitaram este prédio? O que precisa melhorar nessa nova escola?

No terceiro momento, foi exibido o documentário: *Sem Terrinhas em Movimento*. O documentário é uma produção da Brigada de Audiovisual do MST e apresenta, de forma lúdica, através de depoimentos e dos desenhos dos “sem terrinhas”, a discussão da luta pela terra, os direitos das crianças e a participação delas no movimento. Com essa exibição, foi proferido o seguinte questionamento à turma: o que passou no vídeo, que existe aqui nesse assentamento? Os/as estudantes foram questionados/as sobre a História da comunidade, sobre o momento da luta e o da conquista da terra. Após esse momento, houve uma discussão sobre a luta dos assentados, conforme exposto no item anterior. Constatou-se que os/as estudantes conhecem fragmentos da história da

comunidade e que esses relatos são contados por suas famílias e, em alguns momentos, na escola.

Figura 16 – Exibição do documentário *Sem Terrinhas em Movimento*.



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

O uso do cinema e das imagens, na metodologia adotada, no decorrer da sequência, foi fundamental para aproximar os alunos e dinamizar o processo educativo, através da leitura da imagem e do audiovisual.

Nesse sentido, é de fundamental importância a prática da leitura de imagens e da análise de filmes em sala de aula, pois “ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE, 2009, p. 16). Como recurso didático, é um importante aliado para ilustrar os conteúdos e sistematizar temáticas.

A experiência com o cinema na escola não se reduz a um campo disciplinar específico, pois a arte provoca um estranhamento na composição escolar rígida. No quarto momento, foram solicitadas sugestões de nomes de pessoas da comunidade que poderiam contar a história desta. Esse momento dos relatos foi descrito no item anterior. Assim, os nomes sugeridos foram escritos na *lousa*. Seguindo essa etapa, a gestora da escola foi consultada se os

nomes sugeridos eram de fácil acesso, e ela indicou o nome de dois homens e de três mulheres.

No quinto momento, aplicou-se o questionário da pesquisa para casa, procurando relacionar questões sobre o “gosto” das aulas de história, dificuldades encontradas e questões relacionadas ao assentamento, de acordo com o conhecimento delas e deles. Vale ressaltar que a atividade foi acompanhada pela Professora da turma. Segue o quadro com as questões³⁸.

Quadro 11 – Questionário de sondagem

QUESTÕES
1. Você gosta das aulas de História? Justifique sua resposta.
2. Que dificuldades você sente nas aulas de História?
3. Você conhece morador ou alguém da sua família que sabe as histórias de luta desse assentamento?
4. Você conhece o símbolo abaixo? Onde, no assentamento, você já viu esse símbolo?
5. Para você, o que é viver e morar em um assentamento?

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2017.

Segue algumas respostas que são pertinentes para apresentar o perfil dos/as estudantes da Escola Zumbi dos Palmares:

Questão 1

Estudante 1. Eu gosto de História, porque tem alguns fatos interessantes e é bom saber um pouco da História da humanidade.

Estudante 2. Porque eu aprendo coisas legais.

Estudante 3. Eu gosto de História, porque fala da Idade Média.

Questão 2

Estudante 1. No momento, nenhuma.

Estudante 2. Em todas as História.

Estudante 3. Tenho algumas dificuldades em responder o questionário.

Questão 3

Estudante 1. Meu pai e meus avós.

Estudante 2. Sim, Sebastiana Maria Gama.

Estudante 3. Sim. Onde foi ocupado, em 17 de dezembro de 2001, em que teve quatro despejos com muitos conflitos com os pistoleiros armados. Após 3 anos veio a emissão de posse, em 28 de outubro de 2004.

Questão 4

Estudante 1. Sim. Na escola.

Estudante 2. Sim. Na escola.

Estudante 3. Sim. Na escola, onde eu estudo e nos acampamentos.

Questão 5

³⁸ O questionário oficial segue no Apêndice.

Estudante 1. É muito bom morar no assentamento.

Estudante 2. O sítio e a agricultura.

Estudante 3. É bom morar no assentamento, porque tenho liberdade de brincar, também não temos poluição sonora.

Nesta atividade, levou-se em consideração o que dizem os PCNs de História, que o ensino deve se preocupar com o conhecimento dos/as estudantes e com situações particulares, para ampliar os conhecimentos históricos. É “respeitando suas ideias e intervindo sempre com questionamentos, com novas informações e com propostas de socialização de suas reflexões no grupo” (BRASIL, p.45), que se considera importante a complexidade de entendimento dos temas.

Ao observar essa amostra, acerca do perfil dos/as estudantes, percebe-se que estes não têm grandes dificuldades no que diz respeito à disciplina, apenas o estudante 3, no momento em que ressalta: *“tenho algumas dificuldades em responder o questionário”*.

Na questão 3, todos conhecem alguém que participou da luta do assentamento. O estudante 3, inclusive, relata um pouco da história. Na questão 4, todos são unânimes em reconhecer a bandeira do MST e de tê-la visto na escola. E na questão 5, todos se sentem satisfeitos em morar no assentamento, o que mostra o sentimento de pertença ao lugar.

Dando continuidade à Sequência Didática, o segundo encontro, Módulo 2, teve o objetivo de trabalhar as oficinas de história local e memória – em busca de nossas raízes. No primeiro momento, houve uma retomada das discussões das aulas anteriores, realizando uma exposição sobre a história da comunidade. No segundo momento, houve a apresentação da estratégia e da dinâmica, nas quais se daria o trabalho, e a turma foi dividida em quatro grupos. Essa dinâmica de trabalho foi fundamental, pois proporcionou a troca de conhecimentos. Cada grupo foi acompanhado por um tutor adulto: professora da turma, dois estudantes da Pedagogia do Campo, e a pesquisadora. Também, contou-se com o suporte fotográfico da estudante de Geografia da UFPB.

Como suporte de uma vivência significativa e orientada nas oficinas fora da sala de aula, foi utilizado o material do *Inventar com a diferença: cinema e*

*direitos humanos*³⁹. Houve o entendimento que, através desse material, a prática de reflexão sobre o cinema⁴⁰ foi possível ser realizada com certa relação com o outro e com o território fora dos muros da escola.

O material em questão busca compartilhar saberes e práticas para os interessados em levar o cinema e os direitos humanos para a educação. Vale salientar que o material é possível ser utilizado, mesmo que não se tenha experiência com técnicas ou com a linguagem audiovisual (MIGLIORIN, 2014).

De acordo com Migliorin (2014, p.12), as propostas têm como foco o trabalho “colaborativo, sem competição, atento ao outro, aberto às diferenças e aos modos de vida que constituem as comunidades”. Os processos do cinema com a educação possibilitam a criação coletiva, com as singularidades de cada um.

O resultado desses processos são vídeos, filmes, experiências, narrativas e pensamentos, em forma de imagens e sons. Das várias propostas reunidas do material, foram escolhidos quatro exercícios para encaminhar as oficinas de cinema, no contexto de história local e memória. Algumas dessas atividades foram adaptadas para a realidade da Escola Zumbi dos Palmares.

A ação 1 foi realizada em dois momentos: o primeiro intitulado “Histórias de objetos” e o segundo, “sons ao redor”. A seguir, as orientações da atividade:

Quadro 12 – Orientação das atividades

Ação 1	
Histórias de objetos	Sons ao redor
1. Encontrar uma pessoa que viveu o processo de luta da escola, que fale sobre algum objeto que esteja há muitos anos na família ou que seja, de alguma forma, significativo para esta pessoa nesse processo.	-Pesquisar diferentes sons na comunidade.
2. Utilizar a câmera para gravar somente a narração (o áudio).	1. Apenas o som importa.

³⁹ No mês de janeiro de 2017, participamos do curso: Cinema, Educação e Direitos Humanos. O curso nos deu subsídios para trabalhar o material produzido pelo departamento de cinema da Universidade Federal Fluminense e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. O material é fruto de algumas práticas e aprendizados na militância nos direitos humanos e na relação do cinema com a educação.

⁴⁰ Vale destacar que, de acordo com Duarte (2009), existe uma diferenciação entre o filme e o cinema. O filme é resultado de toda uma produção cultural; e, quando se fala em cinema, trata-se de um amplo aparato multidimensional, que engloba fatos que vêm antes, depois ou por fora do filme.

3. Separadamente, filmar este objeto ou produzir imagens que criem relação com esta narração.	2. Com o gravador do celular ou câmera fotográfica, cada estudante grava até dois (2) sons representativos da comunidade. A imagem não deve aparecer.
4. Montar as imagens filmadas e a narração.	3. Os estudantes devem ouvir os áudios captados e solicitar aos colegas que identifiquem os sons.
5. A narração deve durar entre um (1) e três (3) minutos.	Atenção: é importante que o instrumento de captação sonora esteja próximo à fonte sonora.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2017.

A ação 1 teve como objetivo a valorização da memória e da história oral, chamando atenção para as narrativas da comunidade. O segundo, “sons ao redor”, teve objetivo pesquisar diferentes sons do assentamento, intensificando a escuta e as formas dos sons serem constituintes do mundo em que vivemos, pois “Os sons também constituem paisagens, algumas mais agressivas, outras mais delicadas” (MIGLIORIN, 2014, p.75).

Nesse sentido, é importante representar o assentamento, a partir dos sons que ele produz, sejam: ruídos na rua, da natureza, sons de animais, músicas etc. Nas Figura 17, registro do momento da realização da entrevista.

Figura 17 – Entrevista com a gestora da escola.



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

Na figura 17, observa-se o grupo, realizando a ação com a gestora da escola. O objeto escolhido para a entrevista foi a bandeira do MST, que fez parte do processo de luta da escola e que está presente neste espaço. Na figura 20, o grupo escolheu captar sons de bichos e animais⁴¹.

A ação 2 foi intitulada “Molduras e máscaras”, que, basicamente, consistia em filmar, através de molduras de recorte de papel, enquadrando imagens e falas do cotidiano. A seguir, as orientações da atividade:

Quadro 13 – Orientação das atividades

Ação 2: Molduras
Filmar, através de molduras e máscaras, uma porta, uma janela.
1. Recortar molduras em papel e enquadrar imagens do cotidiano, seja uma pessoa ou uma paisagem, levando em conta os elementos de composição analisados. Fotografar este enquadramento, mantendo as molduras de papel na foto.
2. Visitar a casa de vizinhos e parentes.
3. Filmar, até (02) dois minutos, através de portas, janelas e máscaras de papel, a resposta do morador da casa para a seguinte pergunta: “O que você vê a partir daqui? ”
4. Filmar o plano (a imagem do que a pessoa vê) e o contraplano (a imagem da pessoa falando o que vê), sempre observando e enquadrando, a partir das molduras e/ou máscaras.
5. Utilize câmera de celular ou câmera fotográfica; Duas (2) fotografias por estudante.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2017.

A ação buscou colocar o estudante em uma situação, na qual ele pode definir o que deve ser visto na imagem e o que deve ficar de fora. Além de ser um exercício de enquadramentos, “reelaborar o olhar para ver diferente, observar a partir do olhar do outro, porque nosso olhar e modo de ver é sempre parcial e localizado, um recorte do mundo” (MIGLIORIN, 2014, p.51).

O ato de fotografar e filmar desempenha o papel de olhar para o produto captado e questionar os elementos destacados. Nas Figuras 22 e 23, registra-se o momento da realização da ação na casa do morador que participou do processo de luta:

⁴¹ Os resultados do trabalho do grupo podem ser acessados no *Youtube*, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=imWIVUDT1DA>

Figura 18 – Entrevista com um morador sobre o processo de luta da comunidade.



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

Foi escolhido um morador que esteve presente na luta pela terra no assentamento. A escolha desse morador também se deu devido a sua casa se localizar quase em frente à escola, o que facilitou o acesso. Além de realizar a entrevista, os/as estudantes puderam conhecer a plantação de maracujá. Nesse espaço, elas e eles puderam registrar esse momento de troca de conhecimento⁴².

A ação 3, intitulada “Volta ao quarteirão”, teve como objetivo central fotografar os elementos presentes ao redor do quarteirão da escola. Segue, assim, as orientações da atividade:

Quadro 14 – Orientação das atividades

Ação 3: Volta no quarteirão
Fotografar ao redor do quarteirão da escola
1. Cada estudante realiza quatro (4) fotos que revelem o quarteirão da escola. A regra do jogo é não sair do quarteirão.
2. Visualizar todas as fotografias produzidas pelos estudantes. O debate sobre as fotos com os estudantes pode chamar atenção às múltiplas formas de se enxergar o entorno da escola e sua diversidade.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2017.

⁴² Os resultados do trabalho do grupo podem ser acessados no Youtube, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=LDd7pMUIeRg>

Assim como na atividade anterior, a ação buscou colocar uma situação, na qual elas e eles pudessem definir o que deve ser visto na imagem e o que deve ficar de fora, documentando imagens do entorno da escola, para além da percepção imediata do seu cotidiano. O exercício tem como objetivo “intensificar o olhar sobre seu território e redescobri-lo a partir das pessoas que transitam em seu entorno, notar o que está próximo e o que já não vemos mais” (MIGLIORIN, 2014, p.73). Na Figura 19, registro do momento da realização da ação:

Figura 19 – Dispositivo “Volta ao quarteirão”. Registro da quadra da escola.



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

Segundo relatos dos/as estudantes e da professora da turma, o objetivo de cada estudante realizar quatro registros não foi alcançado. Com a empolgação de estar realizando a atividade, o número de registros extrapolou. Foi mantido o objetivo de ser no quarteirão da escola⁴³. A ação 4, e última, foi intitulada “Espaços vazios”, tendo como foco registrar, em fotografias, o interior de casas, sem a presença de pessoas no quadro. Segue as orientações da atividade:

⁴³ Os resultados do trabalho do grupo podem ser acessados no *Youtube*, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=B6AgmIAtSmE>

Quadro 15 – Orientação das atividades

Ação 4: Espaços vazios
Fotografar o interior de casas, sem a presença de pessoas no quadro.
1. Selecionar até cinco casas diferentes para fotografar.
2. Realizar uma (1) fotografia, por estudante, dentro dessas casas.
3. Visualizar todas as fotografias realizadas.
Estimular, no debate sobre as fotos produzidas, as narrativas possíveis sobre a casa, a história e as formas de vida ali presentes.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2017.

A ação buscou documentar as formas como as pessoas do acampamento organizam seus espaços familiares, de intimidade, hábitos e valores expressados nos símbolos e sua organização no ambiente visitado. Conhecer as múltiplas formas de vida que nos cercam e as formas do outro organizar seu espaço, “a casa de uma pessoa às vezes conta mais sobre ela do que seu próprio testemunho” (MIGLIORIN, 2014, p.71). Nas Figura 20, registro da ação realizada no acampamento:

Figura 20 – Ação no acampamento que fica por trás da escola



Fonte: Registro da pesquisadora, 2017.

O local escolhido pelo grupo foi o acampamento que se localiza por trás da escola. Esse momento foi importante, pois remeteu ao período em que o assentamento em que eles moram, foi espaço de acampamento em outro momento histórico. Foi possível conhecer as múltiplas formas de vida que os cercam e as formas do outro organizar seu espaço⁴⁴.

Finalizando a etapa do estudo em *lócus*, houve o retorno para sala de aula e, em seguida, cada grupo foi convidado a falar sobre suas percepções/conclusões acerca das ações propostas. Com o resultado das falas, percebe-se que com as experiências da produção de audiovisual “os participantes têm a oportunidade de perceber melhor o mundo a sua volta e, por sua vez contribuir para a valorização da vida e para as transformações sociais” (MIGLIORIN, 2014, p.11).

Nesse momento, a execução das ações do projeto foram realizadas, de maneira dinâmica, favorecendo um novo olhar perante o assentamento. As atividades (dispositivos) do “Inventar com a diferença” contribuíram ainda para ampliar a discussão sobre história e memória.

No Módulo 3, intitulado “Tempestade de ideais”, foi exibido, em um primeiro momento, o *Filme carta*⁴⁵, o qual teve como objetivo intensificar a atenção dos envolvidos em relação ao assentamento, a partir das narrativas contadas por aqueles/as que participaram do processo de luta. Trata-se do projeto final da proposta de oficinas com metodologias participativas na escola. Assim, “Ao conectar histórias, sentidos, emoções, identidades e diversidades, o Filme-carta traz a possibilidade de se corresponder através do cinema” (MIGLIORIN, 2014, p.91).

O *Filme Carta* contou com a mensagem de três moradores entrevistados no dia anterior. As mensagens tiveram o direcionamento de “enviar uma mensagem falada, em forma de carta, para os estudantes”. Nesse sentido, as narrativas giraram em torno do incentivo aos estudos e às lutas para os estudantes da Escola Zumbi dos Palmares, e, também, de agradecimento, pois

⁴⁴ Os resultados do trabalho do grupo podem ser acessados no *Youtube*, no link.:
<https://www.youtube.com/watch>

foram elas e eles que sugeriram os nomes desses moradores como referência no assentamento.

Em seguida, foram exibidas as produções dos dispositivos de cada grupo. Entre cada vídeo, foi solicitado aos estudantes que realizassem uma “tempestade de ideias” sobre suas produções. Segundo Drumond (2009), a tempestade de ideias é uma ferramenta muito utilizada na extensão rural, na qual os membros de um grupo são estimulados a expressar seu ponto de vista sobre um tema.

Essa metodologia participativa vem sendo utilizada em diversas situações: “desde o levantamento de opiniões sobre a exequibilidade de processos participativos no manejo de UC, dentro de suas instituições gestoras, até a investigação, o planejamento, o monitoramento e a avaliação do processo” (DRUMOND, 2009, p.40). Nesta experiência, foi utilizada como estratégia de envolvimento dos resultados alcançados.

O potencial criador das etapas promoveu o encontro de diferentes experiências estéticas e de questionamentos. Vale destacar que os métodos participativos, utilizados no decorrer dessa experiência, foram primordiais, no sentido de promoverem os saberes relativos ao ensino de história e memórias, permitindo que os/as estudantes pudessem vivenciar um processo de autonomia do conhecimento e de exercício da capacidade crítica, contribuindo, assim, para sua própria formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao término deste trabalho, entende-se que nenhuma pesquisa ligada à educação escolar pode ser dada como finalizada, pois a escola está em constante movimento. Além disso, ao colocar o ensino de história e memória como foco central da presente pesquisa, foi necessário tê-lo como mediador de experiências e, também, considerando seu caráter e sua importância na Educação Popular, fica ainda mais difícil afirmar que uma pesquisa, que envolva essas temáticas, se encerre em uma dissertação.

Desse modo, esta pesquisa foi apresentada na certeza de ter aberto perspectivas para a realização de outros estudos ligados ao ensino de história e memória, na perspectiva da Educação do Campo.

A partir desta pesquisa, foi possível compreender que a história e memória do Assentamento Zumbi dos Palmares expressam o engajamento na luta pela terra e pela Reforma Agrária Popular; que os embates que os/as moradores/as vivenciaram e seu processo de resistência são importantes para o fortalecimento da comunidade.

Dessa forma, entende-se que essas memórias são fundamentais para que os/as estudantes da Escola Zumbi dos Palmares consigam fortalecer suas identidades e consigam fazer uma releitura da história da comunidade. Assim, a partir desses fatos, foram levantadas as seguintes questões para pensar o cerne desta pesquisa: o ensino de História, através de metodologias participativas, com o uso de oficinas pedagógicas que trabalhem a memória e a história local, se articula com as propostas pedagógicas do movimento social Sem Terra e com as diretrizes da Educação do campo?

Constatou-se, nesta pesquisa, que seria necessária uma análise sobre a Educação do Campo, com o objetivo de compreender sua trajetória, aspectos teóricos e lutas, a partir do pressuposto de que tal área de atuação se circunscreve em um entendimento construído, de forma a afirmar a importância do ensino de história local e memória em escolas de áreas de assentamentos rurais.

Nesse sentido, houve uma reflexão sobre o momento atual da Educação do Campo no Brasil, e os dois projetos em disputa. O primeiro diz respeito ao

projeto hegemônico do agronegócio, que vem realizando projetos para implementar suas cartilhas de atraso para o trabalhador nas escolas do campo.

Diante desse contexto, torna-se importante chamar atenção ao projeto social educativo, desenvolvido pelo movimento Sem Terra, que vem na contracorrente do projeto em pauta pelo governo atual, pois tal projeto do movimento está pautado numa pedagogia da autonomia e emancipação dos sujeitos do campo, a partir de uma educação contextualizada e conscientizadora.

A Educação do Campo, a partir dos Movimentos Sociais, entre os quais se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com foco no Assentamento Zumbi dos Palmares, vem na diretiva de uma proposta de articulação coletiva.

Por outro lado, foi fortalecida, neste texto dissertativo, a interface entre o currículo do ensino de História e suas implicações na participação e diálogo com a comunidade escolar e seu entorno. Com relação a esta discussão, tal estudo contou com as contribuições de Batista (2006), que discute os conteúdos curriculares numa proposta de currículo centrada na prática vivencial, assim como as experiências locais em uma perspectiva contextualizada, orientada por Temas Geradores, de modo que os conhecimentos científicos ou sistematizados são ampliados, com base nas experiências de vida dos indivíduos.

A partir da indagação proferida neste estudo, foram realizadas análises sobre o ensino de História nos anos iniciais e as reflexões em torno dos saberes do campo, da história local e memória nas práticas educativas da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/Pb.

A disciplina de História contribui para a valorização da identidade territorial camponesa. O trabalho com a memória, partindo das proposições de Le Goff (1994), traz, para o ensino de História, associado ao conceito de historicidade, a sua inserção em uma perspectiva de tempo e em um contexto social articulado à vivência e à experiência dos sujeitos sociais.

A história local e memória, nas práticas educativas da Escola Zumbi dos Palmares, faz parte de sua trajetória e tem vivenciado uma construção permanente, para efetivar a Educação do Campo. Em vários momentos, a escola proporciona, para seus estudantes, a reflexão sobre a historicidade da comunidade.

Segundo as análises realizadas, 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 fase faz referência 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.

Entretanto, observa-se que o ensino de História, na escola em questão, se expressa, principalmente, no livro didático, visto que o livro adotado ainda valoriza o paradigma do capitalismo agrário como norteador de suas abordagens. Isso é preocupante, pois apresenta o campo, a partir de uma única dimensão. Por outro lado, destaca-se a compreensão do processo de luta na construção de uma escola do campo, que permitiu elucidar a importância e a necessidade de um livro didático que respeite as peculiaridades do trabalho e da vida no campo.

O papel de uma escola do campo, além alfabetizar, deve ser o de permitir que as pessoas que vivem no campo, possam se enxergar como cidadãos participantes na sociedade, e que sua participação é de fundamental importância nesse processo. A EMEIF Zumbi dos Palmares conseguiu, juntamente com o acampamento, resistir nesse processo de luta pela terra e por uma identidade camponesa, e hoje é um importante espaço de formação de crianças e adultos, que hoje vivem naquele assentamento.

Entendendo que o espaço da escola foi um território de conquistas, foram destacados, nesta dissertação, os resultados da Sequência Didática, realizada com a turma do 5º ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares. Portanto, o produto final desta pesquisa teve a intenção de apresentar um conjunto de atividades que possam desenvolver a reflexão sobre as histórias de vida da comunidade e valorizar os espaços em torno da escola.

Portanto, esta pesquisa favoreceu e oportunizou um contexto real de ensino e aprendizagem, sendo possível ampliar as abordagens de metodologias participativas. A sequência didática possibilitou momentos de ações concretas na atuação da sala de aula e fora dela, potencializando os processos de autonomia do conhecimento e de exercício da capacidade crítica.

Nesses termos, convém considerar que o paradigma da Educação do Campo contribui com o ensino de história e memória, e que muitos pesquisadores vêm realizando estudos nesse contexto. Com efeito, a proposta aqui apresentada contribuiu para o fortalecimento teórico do programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Em nível pessoal, o programa também propiciou momentos de aprendizagens, contribuindo para a realização desta experiência, de modo a ampliar o nosso repertório para a troca de saberes vivenciada na Escola Zumbi dos Palmares.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARROS, C. H. F. de. Ensino de História, Memória e História Local. **Revista Principia** - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, [S.l.], n. 21, p. 64-74, ago. 2015. ISSN 2447-9187. Disponível em: <<http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/149>>. Acesso em: 02 maio. 2017.

BATISTA, M. S. X.; MELO, Nathalie de. **Formação continuada de Educadores na Perspectiva da Educação Popular do Campo em assentamentos da Reforma Agrária**. Relatório Final Prolicem/UFPB. João Pessoa, 2007.

_____. Educação escolar no campo: desafios e possibilidades nas classes multisseriadas. In: **Anais do VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária, VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária, I Jornada de geografia das águas**. João Pessoa, 2013.

_____. Movimentos Sociais e Educação do Campo (Re) construindo Território e a Identidade Camponesa. In: ALMEIDA, M. L. P.; JEZINE, E.(Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCOCUGLIA, A. C; JEZINE, E. (Orgs.). **Educação Popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2006.

BICALHO, R. S. A Educação do Campo e o Ensino de História: possibilidades de formação. In: **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 183 – 196, jan. / jun. 2011.

BITTENCOURT, C. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BORDA, O. F. **Causa popular**. Ciência popular: uma metodologia do conhecimento científico, através de ação. Publicação de la Rosca: Bogotá, 1972.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD Campo 2016: educação do campo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.

_____. Ministério da Educação. II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA): versão preliminar. Brasília: MEC/INEP,

MDA/INCRA/PRONERA, jul. 2015. CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual.** 2015.

_____. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. **Caderno de subsídios.** Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. **I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA).** Brasília: MEC/INEP, MDA/INCRA/PRONERA, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, DF, 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – História.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAIMI, I. **Sistematização do Setor de educação.** Escola Nacional Florestan Fernandes. São Paulo, 2016.

CALDART, R S. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. **Coleção Por uma Educação do Campo**, n. 5, Brasília-DF, 2004. Disponível em: <<http://www.nead.org.br/index.php?acao=artigo&id=27>>. Acesso em 12 set. 2016.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual.** Porto Alegre. 2015. (Texto não publicado)

CARCAIOLI, G. F.; FELICIANO, G. F. M.; PAVAN, T. P. Memória do II ENERA. **Sistematização parcial dos debates.** Luziânia. 2015. (Texto não publicado)

CARPANEDA; BRAGANÇA. (Língua Portuguesa, Geografia e História) **Coleção Novo Girassol Saberes e Fazer do Campo.** São Paulo: FTD, v. 1, 2016.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**, v. 2, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CERTEAU, M. de. **L'invention du quotidien 1. Arts de faire.** Paris, Gallimard, 1990.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHESNEAUX, J. Devemos fazer tábula rasa do passado? São Paulo: Ática, 1995. In: MELO, V. L. B. **História Local: contribuições para pensar, fazer e ensinar.** João Pessoa: UFPB, 2015.

COMILO, M. E. S.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: a Mística como Pedagogia dos Gestos no MST. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano III. n. 6, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2011/8/371_469_publicpg.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

COSTA, L. M. da. **A construção do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-Pb**: desafios e possibilidades para a educação do campo. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2010.

COSTALONGA, E. M. F. (Org). **Práticas pedagógicas em Educação do Campo**. Vitória, 2014. Disponível em: <<http://www.educacaodocampo.ufes.br/sites/educacaodocampo.ufes.br/files/field/anexo/proposta%20-modulo-3.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

CRUZ, P. J. S. C. (Org.). Extensão Popular: a reinvenção da Universidade. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; 2011. 420p. ISBN: 978-85-7970-094-1

D'AGOSTINI, A. **A Educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia – UFBA. Bahia, 2009.

DAL RI, N. M; VIEITEZ, C. G. **Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão**. São Paulo: Ícone. FAPESP, 2008.

DAVIS, N. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, J. (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1992.

DICK, B. Como relatar a Pesquisa-Ação. In: RICHARDSON, R. J. (Org). **Pesquisa-ação**: princípios e métodos. PPGE/ Editora Universitária: João Pessoa, 2003. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8721/8721_5.PDF>. Acesso em 12 set. 2016.

DRUMOND, M. A. **Técnicas e Ferramentas Participativas para a Gestão de Unidades de Conservação**. Programa Áreas Protegidas da Amazônia- ARPA e Cooperação Técnica Alemã-GTZ. Brasília: MMA, 2009.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo. 2004 (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5). Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. **Questão agrária, pesquisa e MST: questões da nossa época.** São Paulo: Cortez, 2001.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Sandra Netz e revisão técnica da edição de Teniza da Silveira. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. (Obra publicada, originalmente, em língua alemã, em 2002, com o título *Qualitative sozailforschung*).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, S. "Polícia invade escola do MST; uma pessoa fica ferida". **Jornal Brasil de Fato**, São Paulo, 04 nov. 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/11/04/policia-invade-escola-do-mst-uma-pessoa-ficou-ferida/>. Acesso em: 04 nov. 2016.

FREITAS, L. C. de. **Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na Escola.** Campinas, v. 35, n.129, p.1085-1114, out.-dez.,2014.

GIROUX, H.; SIMON, R. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular.** In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

GURGEL, N. L. e Thais. PPP na prática. **Revista Nova Escola.** ed. 11, Dezembro 2010/Janeiro 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml?page=1>>. Acesso em: 12 abril. 2017.

HILÁRIO, E. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em Junho de 2015.** In: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Entrevista concedida a Mauro Silva. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>> Acesso em: 20 jul. 2015.

INCRA. **Plano de Desenvolvimento de Assentamento PA – Zumbi dos Palmares.** MARI/PB – 2010.

KOLLING, E. **2º Enea reúne mais de 1500 educadoras e educadores do campo em Goiás.** Entrevista concedida para o site do MST. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/2015/09/21/abertura-2-enenra-construimos-a-ideia-de-que-a-libertacao-depender-do-povo-controlar-em-primeiro-lugar-o-conhecimento.html> > Acesso em: 08 nov. 2015.

KREMER, A. A nucleação escolar e o processo de desenraizamento nas comunidades rurais do município de Bom Retiro/SC. In: **Anais do I Seminário de pesquisa em Educação do Campo.** Santa Catarina: UFSC, 2010.

LE GOFF, J. **História e memória.** Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000130&pid=S0101-7330200800040000800012&lng=en>. Acesso em: 20 fev. 2015.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.12, n.3, p. 1530-1555 out./dez. 2014.

MAGALHAES, M. S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo [online]**. vol.11, n.21, p. 51. 2006. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v11n21a05.pdf. Acesso em: 23 jan. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARINHO, E. R. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universa, 2008.

MASSETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1997.

MELO, V. L. B. e. **História Local**: contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: UFPB, 2015.

MELO NETO, J. F. de. Metodologias participativas em Educação para os direitos humanos. In: ZENAIDE, M. N. T. et al. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores – Fundamentos culturais e educacionais da educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

_____. Pesquisa-ação: aspectos práticos nos movimentos sociais populares e em extensão popular. In: RICHARDSON, R. J. (Org). **Pesquisa-ação: princípios e métodos**. PPGE/ Editora Universitária: João Pessoa, 2003.

MICARELLO, H. A. L. S. **Professores da Pré-Escola: Trabalho, Saberes e Processos de Construção de Identidade**. Tese. Pontifícia Universidade Católica-PUC. Rio de Janeiro, 2006.

MIGLIORIN, C. *et al.* (Coord.). Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos. Universidade Federal Fluminense; Secretaria de Direitos Humanos e Ministério da Cultura. Niterói: UFF, 2014. Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2017.

MOITA, F. M.. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: **Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade**: desafios e compromissos. Caxambu - MG: ANPEd,

2006. Disponível em: <http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/GT06-1671.pdf>. Acesso em: 20 jul.2015.

MOLINA, M. C. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais Políticas Públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

_____. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MONIQUE, P. A.; PROENÇA, M. C. **Didática da História**: Patrimônio e história local. Lisboa: Texto, 1994.

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 2001.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Arquivo Popular. Manual Prático de conservação e organização. **Equipe Nacional do Arquivo e Memória do MST**. 3. ed. São Paulo: MST, 2016.

_____. Programa Agrário do MST. **Documento em construção para o VI II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II ENERA)** – Plano Geral. Boletim Educação-Número 12. Edição Especial. São Paulo, 2014. (Não publicado).

_____. Programa Agrário do MST. **Documento em construção para o VI Congresso**. São Paulo: MST, 2013.

_____. Caderno de Educação Nº 13, **Dossiê MST Escola**: Documentos e estudos de 1990 - 2001, Iterra/Veranópolis, 2005a.

_____. **Educação no MST**: Desafios e Diretrizes para superá-los. 2005b.

NEVES, D. P. Agricultura Familiar. In: CALDART, R. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p 498 – 501.

NORA, P. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**, In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, 1993.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, E. Dom Quixote, 1992.

NUNES, S. C. **Concepções de mundo no ensino de História**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1996.

OLIVEIRA, E. *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio./ago. 2003.

Disponível em file:///C:/Users/kamila/Downloads/dialogo-637.pdf. Acesso em 20 de set. 2015.

OLIVEIRA M. A. de; DALMAGRO S. L. A Questão Agrária, A Educação do Campo e os Projetos em Disputa. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.94-119, jul./dez.2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>.. Acesso em:

OLIVEIRA, M. E. B. de; GARCÍA, M. F. 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. 130, junho/2009. Disponível em: <<http://www.fct.unesp.br/ceget/pegada101/11mara.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

OLIVEIRA, R. M. de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, vol. 22, n. 68, jan./mar. 2017.

PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERLI, F. **Quando a consciência histórica é a consciência organizativa: formação política e ensino de História no MST**. São Paulo, v. 33, n.2, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v33n2/0101-9074-his-33-02-00567.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silencio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989.

REIS, C. S. A função social da propriedade rural e o acesso à terra como respeito à dignidade da pessoa humana. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XI, n. 53, maio 2008. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2912>. Acesso em: fev 2015.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas,1990.

SANTOS, C. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em Junho de 2015**. In: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Entrevista concedida para Mauro Silva. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>> Acesso em: 20 jul. 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em Junho de 2015**. In: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Disponível em: <

<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>> Acesso em: 20 de julho. 2015.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TOZONI-REIS, M. F. C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, n. 27, p. 93-110, 2006. Disponível em: .Acesso em: 25 ago. 2016.

VANTROBA, E. A. **Necessidades e perspectivas para a permanência do jovem do campo no seu ambiente**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2447-8.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

WANDERLEY, K. K. S.; MARTINS, L. F. **A luta do MST por uma escola do campo no Assentamento Zumbi dos Palmares, Município de Mari/PB**. Trabalho de Conclusão de curso. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2015.

WODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.); HALL, S.;_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZARREF, L. O risco da criminalização de movimentos sociais para a democracia. In: **Revista Fórum**. Entrevista concedida a Matheus Moreira. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2016/08/04/o-risco-da-criminalizacao-de-movimentos-sociais-para-a-democracia>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Estimado professor,

Gostaria que você colaborasse respondendo a este questionário. Ressaltamos que o mesmo é parte integrante de uma pesquisa de campo necessária para a construção do nosso trabalho de dissertação. Ao participar da pesquisa será mantida o seu anonimato. Sendo importante que você responda com clareza e sinceridade.

Agradecemos a sua valiosa contribuição!

Orientanda: Kamila Karine dos Santos Wanderley Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Cristina de Aragão Araújo

QUESTÕES

Data da entrevista: __/__/____.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Sexo: () Masculino () Feminino Idade: _____

Cidade onde reside: _____ Zona rural () Zona urbana ()

Escolaridade

Curso de Graduação: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Curso de Pós-Graduação: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

II – DADOS PROFISSIONAIS

- 1- Há quanto tempo atua no magistério da Educação Básica?
- 2- Há quanto tempo atua na Escola Zumbi dos Palmares? 3- Qual a turma que você leciona?

III – CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 4- Como você vê o processo de ensino aprendizagem da Educação do Campo, a partir da realidade da Escola Zumbi dos Palmares.
- 5- Que dificuldades você tem de trabalhar os saberes relativos a história e a memória do assentamento?
- 6- Na sua opinião, a proposta da Secretaria de Educação do Município, para o currículo da escola do assentamento, possibilita que você trabalhe com os saberes do campo na sua realidade escolar?
- 7- Você fez algum curso de formação continuada no trato da discussão de Educação do Campo para proposta do assentamento?
- 8- Qual sua opinião sobre o material pedagógico (ex. livro didático) utilizado nas escolas do campo? A proposta do material que você utiliza em sala de aula se articula com a realidade social das crianças do assentamento?
- 9- Você trabalha a história do assentamento, a memória e luta do movimento social Sem Terra nas aulas de História? Fale sobre.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOS E DAS ESTUDANTES (PRIMEIRO CONTATO)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Estimado estudante,

Gostaria que você colaborasse respondendo a este questionário. Ressaltamos que o mesmo é parte integrante de uma pesquisa de campo necessária para a construção do nosso trabalho de dissertação. Ao participar da pesquisa será mantida o seu anonimato. Sendo importante que você responda com clareza e sinceridade.

Agradecemos a sua valiosa contribuição!

Orientanda: Kamila Karine dos Santos Wanderley Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Cristina de Aragão Araújo

QUESTÕES

Nome: Sexo: () Masculino () Feminino Idade:

Série:

Local onde reside:

1. Você gosta das aulas de História? Marque um (x) e em seguida justifique sua resposta. () sim () não

Justifique:

2. Que dificuldades você sente nas aulas de História?

3. Você conhece morador ou alguém da sua família que sabe a histórias de luta desse assentamento? () sim () não

4. Você conhece o símbolo abaixo? () sim () não

- Onde no assentamento você já viu esse símbolo?

5. Para você o que é viver e morar em um assentamento?

APÊNDICE C- PLANO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



SEQUÊNCIA DIDÁTICA: HISTÓRIA LOCAL E MEMÓRIA DO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES⁴⁶

Conteúdo: História local e memória do assentamento Zumbi dos Palmares

Componente curricular: Comunidade, memória e história

Ano/Série: 5º ano do Ensino Fundamental

Tempo previsto (número de aulas): 8 aulas

Justificativa

A sequência didática, aqui proposta, insere-se na perspectiva da Educação do Campo. Nesta experiência de História local e memória, busca-se reafirmar a identidade da criança camponesa, assegurada nos princípios construídos na luta. Além disso, por uma Educação do Campo⁴⁷, que vise os propósitos de afirmação dos sujeitos do campo e suas realidades sociais, tendo como protagonistas os Movimentos Sociais⁴⁸.

A partir dos conceitos de identidade e memória, e da construção de uma Educação do Campo, este estudo busca articular o ensino da história local na aprendizagem das crianças do Assentamento Zumbi dos Palmares, na zona rural do município de Mari/PB. Vale destacar que a escola *lócus* da pesquisa foi construída a partir da mobilização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual se propõe a educar nos princípios absorvidos no seu

⁴⁶ Sequência didática aplicada no mês de março de 2017, na Escola Zumbi dos Palmares-Mari/PB.

⁴⁷ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002 (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2002).

⁴⁸ MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores; MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens; Quilombolas; Caiçaras; Ribeirinhos; Pescadores; Movimento Indígena, entre outros.

cotidiano, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento da memória local e da relação desta com a formação da identidade e resistência.

Objetivos

- Estabelecer relação entre presente/passado;
- Analisar fontes, utilizando diferentes formas de linguagem (texto escrito, audiovisual e metodologias participativas);
- Identificar moradores que participaram do processo de luta do assentamento;
- Refletir sobre o processo e os sujeitos envolvidos.
-

MÓDULO 1 – DISCUTINDO O TEMA GERADOR

Material necessário: papel ofício, data show e computador.

1º momento: Apresentação das crianças por imagens: Solicitar, através de desenhos, que as crianças possam se apresentar e falar a profissão dos pais.

2º momento: Apresentar três imagens da escola do assentamento. Uma antiga, uma intermediária e outra mais atual.

- Solicitar, inicialmente, que os/as estudantes procurem reconhecer o que mudou na paisagem – nos tipos de construções, até mesmo nas características técnicas da imagem.
- Neste momento, proferir as seguintes perguntas: Vocês conhecem o prédio antigo? Onde ele fica? Vocês já visitaram este prédio? O que precisa melhorar nessa nova Escola?

3º momento: Vídeo: Sem Terrinhas em Movimento.

- Neste momento, fazer a seguinte indagação: o que passou no vídeo, que existe aqui nesse assentamento?

4º momento: Proposta para turma:

- Solicitar sugestões de nomes de pessoas da comunidade que possam ajudar no vídeo coletivo sobre a História da comunidade;
- Os nomes serão escritos na lousa;
- Após esta etapa, consultar a gestora da escola se os nomes sugeridos são de fácil acesso para a filmagem.

5º momento: questionário da pesquisa para casa (em anexo)

- Recolher as produções, para a análise dos conhecimentos que eles têm a respeito desse assunto.

-

MÓDULO 2 – OFICINA DE HISTÓRIA LOCAL E MEMÓRIA – EM BUSCA DE NOSSAS RAÍZES

Material necessário: campo de ação

1º momento: Retomar as discussões das aulas anteriores e realizar uma exposição sobre a história da comunidade.

2º momento: Estratégia e dinâmica de trabalho: Dividir a turma em quatro grupos. Essa dinâmica de trabalho é fundamental, pois proporciona a troca de conhecimentos, como também viabiliza as dificuldades que possam aparecer durante as atividades propostas.

3º momento: Orientar os adultos que irão acompanhar os grupos para as atividades direcionadas e seguir para realização das ações.

✓ Ação 1: Histórias de objetos

1. Encontrar uma pessoa que viveu o processo de luta da escola, que fale sobre algum objeto que esteja há muitos anos na família ou que seja, de alguma forma, significativo para esta pessoa nesse processo.
2. Utilizar a câmera para gravar somente a narração (o áudio).
3. Separadamente, filmar este objeto ou produzir imagens que criem relação com esta narração.
4. Montar as imagens filmadas e a narração.
5. A narração deve durar entre um (1) e três (3) minutos.

Sons ao redor

Assim como as imagens rodeiam o homem, os sons também constituem paisagens: algumas mais agressivas, outras mais delicadas. Ao representar o assentamento, a partir dos sons que ele produz, sejam ruídos na rua, da

natureza, sons de animais, músicas, etc., o exercício visa intensificar a escuta e as formas dos sons do mundo em que vivemos.

-Pesquisar diferentes sons na comunidade.

1. Apenas o som importa.
2. Com o gravador do celular ou câmera fotográfica, cada estudante grava até dois (2) sons representativos da comunidade. A imagem não deve aparecer.
3. Os estudantes devem ouvir os áudios captados e pedir para que os colegas identifiquem os sons.

Atenção: é importante que o instrumento de captação sonora esteja próximo à fonte sonora.

✓ Ação 2: Molduras e máscaras

O dispositivo visa colocar o estudante em uma situação, na qual ele possa definir o que deve ser visto na imagem e o que deve ficar no extracampo. Trata-se de exercitar enquadramentos, reelaborar o olhar, para ver diferente; observar, a partir do olhar do outro, porque o olhar de cada um e modo de ver é sempre parcial e localizado, é um recorte do mundo. Entretanto, o que o homem não enxerga, não deixa de existir e de merecer atenção.

-Filmar, através de molduras e máscaras, uma porta, uma janela.

1. Visitar a casa de vizinhos e parentes.
2. Filmar, até (02) dois minutos, através de portas, janelas e máscaras de papel, a resposta do morador da casa para a seguinte pergunta: "O que você vê a partir daqui?"
3. Filmar o plano (a imagem que a pessoa vê) e o contraplano (a imagem da pessoa, falando o que vê), sempre observando e enquadrando a partir das molduras e/ou máscaras.

✓ Ação 3: Volta no quarteirão

-Fotografar ao redor do quarteirão da escola.

-Documentar imagens do entorno da escola, para além da percepção imediata do dia a dia. O objetivo deste exercício é intensificar o olhar sobre o território da

escola e suas imediações e redescobri-lo; partir das pessoas que transitam em seu entorno, notar o que está próximo e o que já não se percebe mais.

1. Cada estudante realiza quatro (4) fotos que revelem o quarteirão da escola. A regra do jogo é não sair do quarteirão.

2. Visualizar todas as fotografias produzidas pelos estudantes. O debate sobre as fotos pode chamar atenção para as múltiplas formas de se enxergar o entorno da escola e sua diversidade.

Obs: este exercício pode ser complementado posteriormente com o uso de equipamento de áudio e vídeo, ao se filmar o relato dos estudantes sobre as imagens em volta do quarteirão.

✓ Ação 4: Espaços vazios

Às vezes, a casa de uma pessoa conta mais sobre ela que seu próprio testemunho. Neste sentido, faz-se necessário documentar a forma como as pessoas constroem seus espaços familiares, de intimidade, observando como as crenças, hábitos e valores se expressam, através dos objetos, e sua organização no ambiente doméstico. Além de conhecer as múltiplas formas de vida que nos cercam e as formas do outro organizar seu espaço.

Fotografar o interior das casas, sem a presença de pessoas no quadro.

1. Selecionar até cinco casas diferentes para fotografar.

2. Realizar uma (1) fotografia por estudante dentro dessas casas.

3. Visualizar todas as fotografias realizadas.

4. Estimular, no debate sobre as fotos produzidas, as narrativas possíveis sobre a casa, a história e as formas de vida ali presentes.

4º momento – Ao retornar para a sala, cada grupo irá registrar suas percepções/concussões sobre as ações propostas.

Obs: o professor irá organizar o material coletado para apresentar na aula seguinte.

MÓDULO 3 – Conclusões das atividades propostas

Material necessário: data show, computador, cola, tesoura e cartolina.

1º momento: Será exibida a produção de vídeos e imagens de cada grupo. Entre cada vídeo, o professor fará observações com relação ao objetivo de cada produção.

2º momento: Tempestade de ideias – solicitar que os/as estudantes busquem coletar as seguintes informações: Qual a principal mensagem dos vídeos produzidos? Quais os momentos em que podem ser encontrados o passado, o presente e o futuro?

3º momento: Haverá a formação de quatro (04) grupos em sala e, em seguida, ocorrerá a distribuição de alguns materiais para cada grupo. Cada equipe corresponderá a uma ação desenvolvida na oficina prática, sendo responsável por discutir um pouco sobre o que compreendeu, destacando os principais pontos que o grupo ficou responsável. Ao final, será realizada uma exposição, a partir de um painel construído por cada grupo, com o auxílio da professora, no qual cada grupo terá um tempo de 10 minutos para apresentar a classe o que fora solicitado. Em seguida, todos os cartazes ficarão expostos na escola.

Avaliação: Os estudantes serão avaliados, levando em consideração a participação ao longo das atividades; a participação em grupo; a valorização do tema explorado, bem como o desenvolvimento e elaboração da exposição com base nos objetivos propostos.

Referências:

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História Local:** contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: UFPB, 2015.

MIGLIORIN, C. et al. (Org.). **Inventar com a diferença:** cinema e direitos humanos. Universidade Federal Fluminense; Secretaria de Direitos Humanos e Ministério da Cultura. Niterói: UFF, 2014. Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2017.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: **Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade:** desafios e compromissos. Caxambu - MG: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/GT06-1671.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SEM TERRINHA EM MOVIMENTO. [Filme-vídeo]. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=CQF6a838wD0&t=18s>>. Acesso em:

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS MORADORES

Nome

Idade

Profissão

Local de Nascimento

- Você participou da luta pela terra no Assentamento Zumbi dos Palmares?
- Para o você qual a importância do MST na História de luta pela terra desse assentamento?
- Como foi a participação dos moradores no processo de luta pela terra?
- Quais as dificuldades que o povo sentiu no processo de luta pela terra?
- Na sua opinião, qual a importância de levar para escola história desse assentamento?



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE MARI
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL ZUMBI DOS PALMARES
ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES
CNPJ : 091156560001-24

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado "**METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL ZUMBI DOS PALMARES – MARI/ PB**" desenvolvida pela aluna **KAMILA KARINE DOS SANTOS WANDERLEY** do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP-UEPB), sob orientação do Prof. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo.

Mari, 05 de Maio de 2016.

Celyane do Nascimento Cruz
Assinatura do Responsável Institucional
matrícula: 3550

Cons. da Esc. Mun. Zumbi dos Palmares
CNPJ. 09.115.656/0001-24
Assent. Zumbi dos Palmares - Mari - PB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
PLATAFORMA BRASIL**



Título da Pesquisa: O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E MEMÓRIA ATRAVÉS DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL ZUMBI DOS PALMARES – MARI/ PB

CAAE: 56368716.6.0000.5187

Pesquisador Responsável: Kamilla Karine dos Santos Wanderley

Data da relatoria: 25/05/2016

Situação do projeto: APROVADO.

Apresentação do Projeto: Projeto intitulado: “O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E MEMÓRIA ATRAVÉS DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL ZUMBI DOS PALMARES – MARI/ PB”, encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres humanos, da Universidade Estadual da Paraíba, para Análise e parecer com fins de elaboração e desenvolvimento de pesquisa, em atendimento aos requisitos para elaboração da Dissertação de Conclusão do Curso, nível Mestrado Profissional em Formação de Professores, da UEPB. O presente projeto de pesquisa visa desenvolver propostas de metodologias participativas, no ensino de História, na abordagem da história local e memória, a partir das experiências da formação da identidade social, da turma multisseriada do 4^a e 5^a anos, da Escola do Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no município de Mari/PB. A nossa proposta é identificar a concepção do ensino de História, mediatizada pelo Projeto Político Pedagógico. Como referencial teórico balizando o nosso trabalho, discutiremos a partir de Bento (2010), Nunes (2002), Pinsky (2005), Caldart (2004-2012), Molina (2004), Batista (2006), Verdejo (2006), Marissawa (2001), entre outros. Como abordagem metodológica trabalharemos com a pesquisa-ação, na abordagem de Baldissera (2001), articulada com Análise de Conteúdo. Trabalhamos com a pesquisa bibliográfica e documental, através de textos e documentos que nos permitem analisar a proposta no contexto da Educação do Campo. Os sujeitos da

pesquisa serão os estudantes da turma multisseriada do 4ª e 5ª da escola, além destes participaram da pesquisa a professora da turma, e moradores que fizeram parte do processo de luta pela terra no assentamento. A partir das ideias de identidade e memória e a construção de uma Educação do Campo referente ao ensino de história local, podemos analisar que a versão da História que se propõe a Pedagogia do Movimento Sem Terra aprendida no cotidiano desse movimento vem contribuindo no desenvolvimento da memória e da relação desta com a formação da identidade social.

Objetivo Geral da Pesquisa: Desenvolver propostas de metodologias participativas, no ensino de História, na abordagem da história local e memória, a partir das experiências da formação da identidade social, da turma multisseriada do 4ª e 5ª anos, da Escola do Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no município de Mari/PB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições, percebe-se que a mesma não trará riscos aos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Trata-se de pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa serão os estudantes da turma multisseriada do 4ª e 5ª da escola, além destes participaram da pesquisa a professora da turma multisseriada, e moradores que fizeram parte do processo de luta pela terra no assentamento Zumbi dos Palmares. A presente proposta de pesquisa é de suma importância quanto papel e atribuições das Instituições de Ensino Superior (IES), mormente pesquisa (bem como extensão), estando dentro do perfil das pesquisas de construção do ensino-aprendizagem significativa, perfilando a formação profissional baseada na tríade conhecimento-habilidade-competência, preconizada pelo MEC. Portanto, tem retorno social, caráter de pesquisa científica e, contribuição na formação de profissionais da área de humanas (graduando e pós-graduados), dentre outras áreas do saber científico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Todos os documentos necessários e comprobatórios encontram-se acostados ao projeto.

Recomendações: O projeto encontra-se completo. Não há o que se recomendar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Sem pendências. Diante do exposto, somos pela aprovação, salvo melhor juízo.

Campina Grande, 25 de maio de 2016