



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

DENIZE MARIA LEAL RAMALHO MONTEIRO

**A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS DE NÍVEL FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS, NO
MUNICÍPIO DE LAGOA SECA-PB**

CAMPINA GRANDE – PB
2019

DENIZE MARIA LEAL RAMALHO MONTEIRO

**A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS DE NÍVEL FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS, NO
MUNICÍPIO DE LAGOA SECA-PB**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Prof. Dra. Sonia Maria de Lira

CAMPINA GRANDE – PB
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
CURSO DE GEOGRAFIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA DE: **Denize Maria Leal Ramalho Monteiro**

TÍTULO: **A educação do/no campo no ensino de Geografia: A experiência das escolas de nível fundamental, anos finais, no município de Lagoa Seca - PB**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Campina Grande (PB), 19 de junho de 2019


Prof.^a Dra. Sônia Maria de Lira (UFCG - Orientadora)


Prof. Dr.. Paulo Sérgio Cunha Farias (MEMBRO EXTERNO)


Prof. Dr. Sérgio Luiz Malta de Azevedo (MEMBRO INTERNO)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais e ao meu esposo Jamerson Ranieri que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que permitiu que tudo isso acontecesse ao longo da minha vida e finalmente concluir o curso de Licenciatura em Geografia, me dando saúde e força para superar as dificuldades sendo meu refúgio e meu porto seguro.

Aos meus pais, Albanir Dionísio Ramalho e Sandra Leal Ramalho, pelo amor dedicado a mim, que mesmo na simplicidade me ensinaram os verdadeiros valores da vida e que foram minha inspiração como exemplo de luta e determinação.

Ao meu amado esposo Jamerson Raniere Monteiro de Souza por todo amor e carinho, por fazer me sentir segura e fortalecida nos momentos de dificuldades. Por não medir esforços para me ajudar me encorajando e enfrentando comigo essa batalha.

Ao meu irmão Fernando Leal Ramalho, a minha cunhada Raysla Almeida Ramalho e a minha sobrinha Clara Almeida Ramalho por celebrarem minhas conquistas e compartilhar comigo muitos momentos de alegria.

A todos os meus familiares e amigos que torceram por minhas vitórias e pelo apoio quando mais precisei. Em especial a minha tia Maria Irenilda Ramalho da Silveira, que, com muito carinho, me ofereceu abrigo em sua casa para que eu pudesse prosseguir nos meus estudos. E ao meu sogro José Martins e a minha sogra Rosilda Monteiro pelo carinho, suporte e atenção durante essa caminhada.

Sou grata a todos os professores da Unidade Acadêmica de Geografia que contribuíram com a minha trajetória acadêmica. E, especialmente, Sonia Maria de Lira, responsável pela orientação do meu trabalho, que tanto me ajudou. Obrigada pelos esclarecimentos, pela atenção pela paciência e pelo empenho dedicado a esta pesquisa.

Aos meus colegas de classe pelos momentos de amizade, apoio e descontração. Em especial aos amigos Darciley Gomes, Gustavo Félix, Joallisson Diniz, Oséias Ferreira, Poliana Esteves e Wellington Aragão, companheiros de trabalhos e irmãos na amizade que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida com certeza.

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a minha formação e para a realização deste trabalho, por meio de entrevistas e informações.

Por vezes sentimos que aquilo que
fazemos não é senão uma gota de
água no mar. Mas o mar seria menor
se lhe faltasse uma gota.

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

A educação geográfica do/no campo ainda precisa ser bem mais discutida, tendo em vista, que os conteúdos trazidos no currículo padrão permanecem muito longe da vida cotidiana destas populações. Sendo assim, é preciso que o professor pense e efetive conceitos e práticas espaciais que não se submetam apenas à chamada “educação bancária”, mas que desenvolva uma práxis verdadeiramente comprometida com a cidadania. O município de Lagoa Seca-PB, segundo dados do censo demográfico do IBGE de (2010), possui uma população estimada em 25.900 pessoas, das quais aproximadamente 60% residem no campo, devendo-se a uma conciliação de diversos fatores como: localização e características geográficas, histórico do povoamento, construção cultural e divisão fundiária. Entretanto, o município possui um número pequeno de escolas de Ensino Fundamental (anos finais) situadas no campo. Neste contexto, passamos a questionar se em tais escolas trabalham o conhecimento geográfico, valorizando a educação do campo. Por isso, temos como objetivo geral deste trabalho analisar como o ensino de geografia vem sendo encaminhado nas escolas públicas de Ensino Fundamental (anos finais) da zona rural do município de Lagoa Seca-PB. Esta pesquisa teve como encaminhamento metodológico um levantamento bibliográfico acerca do tema, análise de livros didáticos e documentos oficiais, e entrevistas com os docentes. Neste contexto, foi constatado que a educação do/no campo ainda é uma temática incipiente nos documentos oficiais, mas que introduzem algumas diretrizes importantes. O ensino de geografia desenvolvido nas escolas investigadas quase não prioriza os aspectos e as potencialidades locais, os saberes e a diversidade existente nesses espaços. Como também, o livro didático, principal recurso utilizado pelos docentes, apresenta um distanciamento do cotidiano dos estudantes, sendo este voltado para uma realidade urbano-industrial. Além disso, identificamos necessidades na formação e mudança na prática dos professores, que ainda desenvolvem atividades descontextualizadas.

Palavras-chave: Educação. Campo. Ensino. Geografia.

ABSTRACT

The geographic education of the field still needs to be much more discussed, keeping in mind that the contents brought in the standard curriculum remain far from the daily life of these populations. Therefore, it is necessary for the teacher to think and effect spatial concepts and practices that do not submit only to the so-called "banking education", but that develops a praxis that is truly committed to citizenship. The municipality of Lagoa Seca-PB, according to data from the IBGE demographic census of (2010), has an estimated population of 25,900, of which approximately 60% reside in the field, due to a conciliation of several factors such as location and geographical characteristics, settlement history, cultural construction and land division. However, the municipality has a small number of elementary schools (final years) located in the countryside. In this context, we begin to question whether such schools work in geographic knowledge, valuing the education of the field. Therefore, we have as general objective of this work to analyze how the teaching of geography has been sent in public elementary schools (final years) of the rural area of the municipality of Lagoa Seca-PB. This research had as a methodological approach a bibliographic survey about the subject, analysis of textbooks and official documents, and interviews with teachers. In this context, it was verified that the education of the field is still an incipient issue in the official documents, but that they introduce some important guidelines. The teaching of geography developed in the schools investigated almost does not prioritize the local aspects and potentialities, the knowledge and the diversity existing in these spaces. As well, the textbook, the main resource used by teachers, presents a distancing from the students' daily life, which is focused on an urban-industrial reality. In addition, we identify needs in the formation and change in the practice of teachers, who still develop decontextualized activities.

Keywords: Education. Field. Teaching. Geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa de Localização do Município de Lagoa Seca - PB	17
Figura 02 - Mapa de Localização das escolas	21
Figura 03 - Escola Izabel Vieira de Andrade	22
Figura 04 - Escola José Gomes	23
Figura 05 - Escola Machado de Assis	24
Figura 06 - Coleção de livros de geografia utilizados nas escolas	41
Figura 07 - Pôster de apresentação do capítulo Paisagem e Lugar	42
Figura 08 - Imagens utilizadas para explicar o conceito de paisagem	43
Figura 09 - Imagem da atividade do livro	44
Figura 10 - Imagem de introdução do capítulo “Brasil Rural”	45
Figura 11 - Texto introdutório do capítulo	46
Figura 12 - Classificação da agricultura de subsistência	47
Figura 13 - Consequências da modernização agrícola	48
Figura 14 - Pôster de apresentação do capítulo Região Nordeste	49
Figura 15 - Imagens da Região Nordeste	50
Figura 16 - Página sobre diversidade cultural do Brasil	50
Figura 17 - Atividade sobre observação da paisagem	53
Figura 18 - Paisagem típica do município de Lagoa Seca	54
Figura 19 - Paisagens do entorno das escolas pesquisadas	57
Figura 20 - Projeto Adote uma árvore	60

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB - Movimentos de Atingidos por Barragens

MMC - Movimento de Mulheres Camponesas

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra

PABAEE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

PIB - Produto Interno Bruto

PNLD - Programa Nacional de Livro Didático

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12	
I CAPÍTULO	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO.....	15
1.1	Caminho metodológico percorrido	15
1.2	Caracterizando a área de estudo	16
1.2.1	Aspectos geográficos do município de Lagoa Seca – PB.....	16
1.2.2	Caracterização das Escolas: Izabel Vieira de Andrade, José Gomes e Machado de Assis	20
II CAPÍTULO	A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA	25
2.1	A “educação rural” e a “educação do/no campo”	25
2.2	Breve resgate sobre a educação do/no campo no Brasil	27
2.3	LDB 9394/96 e Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo	32
2.4	BNCC, Educação no Campo e Ensino de Geografia	33
III CAPÍTULO	O ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO PODEM CAMINHAR JUNTOS?	35
3.1	Algumas considerações sobre o ensino de geografia	35
3.2	A questão do livro didático no ensino de Geografia	37
IV CAPÍTULO	O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NAS ESCOLAS DO CAMPO DE LAGOA SECA	40
4.1	Livros didáticos de Geografia usados nas escolas de Lagoa Seca e a educação do campo	40
4.2	Os docentes de Geografia e a formação para educação do campo	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61	
REFERÊNCIAS	63	
APÊNDICE	67	

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro historicamente não implantou políticas voltadas para o desenvolvimento de atividades escolares que instigassem o homem do campo (o camponês) a entender, através da educação, o seu papel social e a formação de sua consciência crítica. Os problemas vão desde a omissão do currículo das universidades na formação dos professores, passando pelas propostas pedagógicas e conteúdos escolares, bem como o interesse social do sistema hegemônico em não fornecer a este cidadão determinados entendimentos emancipatórios. Enfim, um desafio bastante complexo.

Segundo Vendramini (2004, p. 151), a vida e o trabalho das populações do campo passaram por grandes transformações a partir do século XX, quando o capitalismo começa a adentrar nas relações produtivas do campo sujeitando toda produção a este sistema, o que resultou na supressão da importância que a pequena produção tinha no fornecimento de alimentos. Santos (2017, p. 238-239) explica que “antes, eram as grandes cidades que se apresentavam como o império da técnica, objeto de modificações, supressões, acréscimos, cada vez mais sofisticados e mais carregados de artifício. Esse mundo artificial inclui, hoje, o mundo rural.” Na verdade, a penetração do modo de produção capitalista, assim como os avanços técnicos trazidos por ela ao campo brasileiro tem provocado no imaginário da população uma pseudo-solução para os principais problemas do campo, como se a partir da modernização da agricultura, todo camponês desfrutasse dos meios tecnológicos disponíveis e tivessem acesso a uma educação que contemplasse a diversidade contida no campo.

Essa ideia equivocada a qual a população passa a tomar como verdade vincula-se às veemências camufladas do capital. Santos (2017, p. 239) ainda enfatiza que “os espaços assim requalificados atendem sobretudo aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados plenamente às novas correntes mundiais”. No entanto, a verdadeira face desta modernização do campo tem acarretado uma série de problemas como: a distribuição desigual de terras, baixo rendimento na produção, mão de obra infantil, exploração/escravização do trabalhador, entre outros. Tais problemas vêm fazendo com que famílias camponesas deixem suas terras com a ilusão de encontrarem melhores condições de vida nos grandes centros urbanos.

Para Santos e Oliveira (2008, p. 16), esta forma de desenvolvimento empregada no país renega a necessidade da desconcentração de terra, favorece o latifundiário e viabiliza cada vez mais a instauração do agronegócio, o que faz com que a Reforma Agrária não seja mais requisito para o desenvolvimento do país. Esse entendimento reforça a necessidade da formação crítica

do cidadão camponês, o que, conseqüentemente, faz surgir como necessidade a criação de políticas voltadas para a produção familiar camponesa, principalmente através da educação do/no campo.

O descaso por parte do Estado para com a educação da população camponesa é inegável, podendo ser observado no histórico das condições educacionais e na realidade presente nas escolas do campo. Por isso, em um país de dimensões continentais como o Brasil é preciso reconhecer a heterogeneidade dos modos de vida no campo de forma reflexiva e crítica, e assim, fazer da educação um instrumento de reprodução social, liberdade e emancipação. Enfim, tomá-la a serviço da cidadania. Neste caso, este trabalho se justifica por tentar adentrar nesta discussão tão importante e atual.

A proposta de entender a educação do/no campo é uma tentativa de analisar os dois conceitos de forma imbricada. Assim como há a necessidade de escolas no campo, precisa-se também que essas escolas forneçam uma educação comprometida com as necessidades do homem do campo. Nesse sentido, é preciso que estas populações sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o sistema educacional do/no campo seja interligado e se retroalimente.

Neste cenário, constatou-se a partir dos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica do Ministério da Educação (2008) e (2018), que no intervalo desses últimos dez anos foram diminuídas 1.346.456 matrículas na educação básica das escolas rurais no Brasil, o que significa uma redução de 19,7%. A mesma tendência se reverbera no número de estabelecimentos, uma queda de 28.968, o que representa uma redução de 33,5%. Sendo que no Nordeste a redução foi de 1.021.079 matrículas e de 18.889 estabelecimentos, o que representa 75,8% da redução de matrículas e 65,2% do total de diminuição. Ou seja, nos últimos dez anos, a cada dez matrículas perdidas, sete foram no Nordeste e a cada dez escolas fechadas, seis foram nessa região.

Já na Paraíba diminuíram nesse mesmo intervalo de tempo 53.936 matrículas na educação básica das escolas rurais, o que representou uma queda de 26,2% em relação a 2008. Além disso, foram reduzidos 1.732 estabelecimentos de ensino, o que responde por uma queda de 46,2%. Ou seja, além da acentuada queda de matrículas, o número de escolas rurais diminuiu quase pela metade nesses últimos dez anos.

Diante de um cenário histórico de exclusão, por parte do Estado, a educação do campo tem sido alvo de diversas pesquisas em vários lugares do Brasil. Abrindo um leque de possibilidades de análise e até se situando enquanto campo de estudo. Dessa forma, essa temática vem sendo instigada por vários pesquisadores, principalmente das Ciências Sociais, a

partir de uma perspectiva crítica a discutir desde a formação dos professores até as metodologias utilizadas nas salas de aula, na busca de promover uma nova roupagem dessa modalidade de educação.

Nessa perspectiva, a Geografia apresenta-se como uma disciplina privilegiada, que proporciona aos sujeitos diferentes possibilidades de análises e leituras de mundo. Sendo assim, é preciso que o professor pense e efetive conceitos e práticas que não se submetam apenas à chamada “educação bancária”, mas que desenvolva uma práxis verdadeiramente comprometida com a reflexão crítica para estas populações. Nesse sentido, a educação geográfica pode contribuir a partir do seu leque de conceitos e conteúdos, desde que bem trabalhados e fundamentados, para a revalorização do espaço agrário contribua para o exercício da cidadania.

Diante disso, o presente trabalho objetiva analisar como o ensino de geografia vem sendo encaminhado nas escolas públicas de Ensino Fundamental localizadas no campo do município de Lagoa Seca-PB. A pesquisa da realidade em estudo encaminhou-se a partir de um ângulo qualitativo, partindo de levantamento bibliográfico, análise de livros didáticos e de documentos oficiais, análises de fotografias e entrevistas com os docentes.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos. Dentre os quais, o primeiro refere-se aos instrumentos metodológicos utilizados e a caracterização da área de estudo. No segundo, foi realizada uma breve discussão sobre a educação do/no campo e o ensino de geografia. Já no terceiro capítulo, a discussão consistiu em como o ensino de geografia e educação do/no campo podem caminhar juntos. E, por fim, no quarto capítulo realizou-se a apresentação dos resultados sobre o ensino de geografia e a educação no/do campo nas escolas do campo do município de Lagoa Seca.

I CAPÍTULO

INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

As pesquisas sociais e, especificamente no campo educacional, enfocam sobre os cotidianos escolares, as políticas efetuadas, questões didáticas, principalmente. Neste contexto, trataremos aspectos da educação geográfica no contexto espacial do campo. Por isso, a seguir enfocaremos sobre as estratégias metodológicas da pesquisa e faremos uma breve caracterização da área estudada.

1. 1 Caminho metodológico percorrido

Para a construção deste trabalho buscou-se interpretar a realidade estudada de um ângulo qualitativo. Triviños (2013, p. 132) afirma que “a pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica, [...] pode utilizar recursos aleatórios para fixar a amostra.” O que permite ao pesquisador uma ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo.

Ademais, Triviños (op. cit, p. 127) também ressalta que devemos pensar “num fenômeno social educacional específico: o interacionismo que se produz na sala de aula entre professor e alunos. Isto é o que nos interessa analisar, estudar”. Por isso, nos debruçamos em investigar esta realidade do ensino de Geografia, em escolas com participação majoritária de estudantes das áreas campesinas.

Neste sentido, utilizamos a entrevista, visando sua vantagem de permitir a captação da informação desejada. Segundo Marconi e Lakatos (2013) a entrevista é:

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI e LAKATOS, 2013, p. 195).

O uso de fotografia também será de grande relevância para a pesquisa, pois ela se apresenta como documento e registro da realidade estudada, auxiliando sua análise. De acordo com Gil (2008, p. 195) a fotografia pode ser considerada como figura, já que, “o termo figura inclui desenhos, gráficos, mapas, esquemas, fotografias, fluxogramas, organogramas etc.” O autor também enfatiza que “as figuras são utilizadas para auxiliar visualmente na compreensão de conceitos complexos. Devem, portanto, ser utilizadas com parcimônia.” Ou seja, elas contribuem para a análise, mas não deve ser usada como fim, mas como meio.

Outro instrumento usado foi a pesquisa bibliográfica. Como afirma Gil (2008, p. 50), este tipo de pesquisa “[...] permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.” Por isso, averiguamos autores que refletem sobre a educação do/no campo e também livros didáticos do ensino da Geografia, identificando os aspectos da campesinidade trabalhados por eles, já que é o principal instrumento didático usado pelos docentes em sala de aula.

Os resultados foram expostos de forma descritivo-argumentativas a partir de transcrição e análise de entrevistas e fotografias. Por fim, este estudo contribuirá para ampliar a discussão temática da educação do campo no ensino de geografia e, possivelmente, para base de planejamento da secretaria municipal de educação e de agricultura, as quais poderão intensificar suas políticas públicas a fim de melhorar a distribuição das escolas e suas metodologias de ensino-aprendizagem.

1.2 Caracterizando a área de estudo

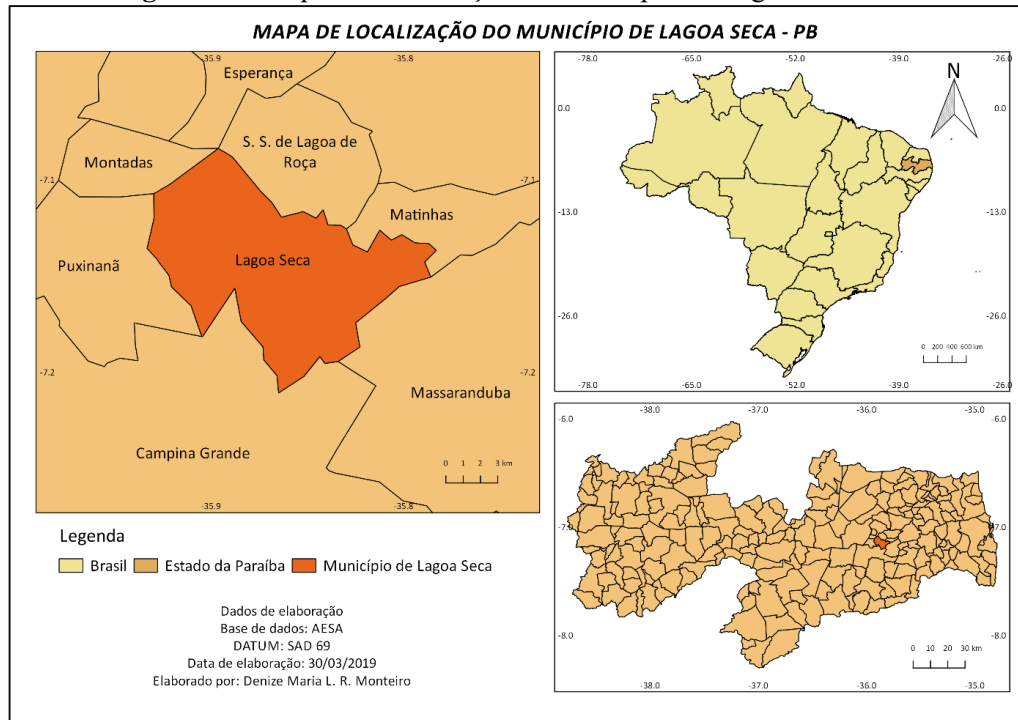
Localizado no interior da Paraíba, o município de Lagoa Seca, se destaca por suas características camponesas. Segundo os dados do Censo Demográfico do IBGE de (2010), esse possui uma população estimada em 25.900 pessoas, das quais aproximadamente 15.000, ou seja, 60% residem na zona rural do município e vivem de atividades tipicamente agrícolas. Devendo-se a uma conciliação de diversos fatores como: localização e características geográficas privilegiadas, histórico do povoamento, construção cultural e divisão fundiária (minifúndios voltados para a policultura). Apesar desse contexto, o município possui apenas três escolas de Ensino Fundamental anos finais situadas no campo, uma no sítio Alvinho, outra no sítio Campinote e outra na comunidade de Chã do Marinho, as quais faremos breve discussão no decorrer deste capítulo.

1.2.1 Aspectos geográficos do município de Lagoa Seca - PB

De acordo nova divisão regional do IBGE (2017), que divide os estados brasileiros em regiões geográficas imediatas e intermediárias, Lagoa Seca (Figura nº 01) localiza-se na Região Geográfica Intermediária e Região Geográfica Imediata de Campina Grande. Com uma área de 107,603 Km², faz limite com sete municípios: ao Norte com os municípios de São Sebastião de

Lagoa de Roça, Matinhas e Esperança (apenas 100 metros); ao Sul, com o município de Campina Grande; a Leste, com o município de Massaranduba; e a Oeste, com os municípios de Puxinanã e Montadas (Figura nº 1).

Figura 01 - Mapa de Localização do Município de Lagoa Seca - PB



Fonte: Monteiro, 2019.

Segundo dados do Google Earth, o referido município está situado nas seguintes coordenadas: latitude 7°09'35" Sul, e longitude 35°51'22" Oeste. Possuindo uma distância à capital João Pessoa de 129 km por rodovia. Desde 2009, participa da Região Metropolitana de Campina Grande uma das maiores do interior do Nordeste, com uma distância apenas de 7 km.

Souza (2015, p. 62) afirma que as formas de relevo do município estão incluídas totalmente no Planalto da Borborema, proporcionando variadas ondulações com pontos de até 675 metros de altitude. Este fator colabora para a ocorrência de um bom número de nascentes de rios no município, como a do Rio Mamanguape e do Baixo Paraíba, caracterizando-se como divisor de águas, tendo a maior parte do seu território incluída na bacia hidrográfica do primeiro.

O autor também cita que o município encontra-se com sua vegetação primitiva, a mata semidecidual, intensamente devastada. A caatinga se faz presente em áreas mínimas de difícil acesso. A maior parte da vegetação que existia encontra-se em estado de antropismo caracterizado pelas atividades agrícolas que ali se desenvolvem, sendo a maior parte dela destinada à produção de frutas e hortaliças.

Devido à proximidade, Lagoa Seca recebe influência direta do polo geoeconômico de Campina Grande que integra vários serviços, além de constituir o principal ponto de escoamento da produção de hortifrutigranjeiros do município. A economia da população camponesa também é baseada na pecuária principalmente de bovinos, suínos e ovinos. Na zona urbana, existe uma pequena rede de comércio que é relativamente bem diversificada com lojas de materiais de construção, supermercado, mercadinhos, lojas de roupas, calçados e bijuterias, farmácias, padarias, sorveterias, restaurantes, serralharias, movelarias, postos de gasolina, sacolões, principalmente. Entretanto, predominam na zona urbana pessoas que trabalham/vivem do comércio da agricultura familiar, alguns trabalhando no comércio lojista ou na indústria em Campina Grande, outros são trabalhadores públicos municipais locais e também aposentados.

Este município também se destaca no artesanato de estopa e de madeira, fruto da Escola de Economia Doméstica de Lagoa Seca, que se estabeleceu nas décadas de 1970 e 1980. Antes a comercialização era difícil, pois os artesãos não possuíam um espaço adequado para a comercialização e tinham que expor suas obras em feiras de outros municípios, estados e/ou em outras regiões do país, além de eventuais oportunidades dentro da própria cidade. Mas, com a busca de incentivar a produção cultural e reconhecer a riqueza do artesanato local, em 2017, foi lançada a primeira Festa do Artesanato. Uma atividade promovida pela Prefeitura municipal, que ocorre em praça pública e conta com ações voltadas para valorização dos produtos produzidos pelos mais de 200 artistas do município. Como também, foi disponibilizado um espaço fixo para que os artesãos possam expor e comercializar seus produtos.

Algumas potencialidades são pouco exploradas como turismo religioso e rural, destacando-se o Convento Ipuarana, a Imagem da Virgem dos Pobres, a Chácara Mariama, o Colégio Marista, Cachoeira do Pinga, dentre outros. Alguns são centros de encontro que recebem pessoas de diversos lugares do Brasil, apresentando a arquitetura barroca típica dos franciscanos alemães, a qual remonta ao período das grandes guerras mundiais e é marca da história da população local.

No caso do turismo rural, a paisagem campestre da produção agrícola se configura como bastante expressiva, embora também não seja explorado. Este, por ser considerado “Portal do Brejo” pelos habitantes locais se difere pelo verde das plantações de hortifrutigranjeiros de alguns municípios mais secos do entorno.

Apesar da preponderância das atividades terciárias em termos de composição do valor agregado, o setor agropecuário se destaca em termos de absorção da força de trabalho. Além disto, deve ser lembrado que todas as outras formas de trabalho estão a estas relacionadas.

Segundo os dados do Censo Agropecuário do IBGE (2017), o pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários era de 4.185 pessoas, o que mostra que a atuação na área agrícola detém a maioria da População Economicamente Ativa do município. O IDH médio calculado em 2010 era de 0,627 configurando um IDH médio. O PIB per capita em 2016 era de R\$ 9.236,18.

Contudo, apesar da pujança do setor agropecuário, o município tem sofrido a tendência do êxodo rural registrada em todo o Brasil, diagnosticada pelo IBGE (2010). Segundo esse censo, a população total é de 25.900 habitantes e destes 10.570 residiam na área urbana e 15.330 na área rural, respectivamente 40,8% e 59,2%, enquanto que no censo IBGE (2000) o total de habitantes foi de 24.174 habitantes dos quais 8.112 viviam na área urbana e 16.042 viviam em áreas rurais, 33,6% e 66,4%.

Segundo Santos (2007, p. 28), o início do povoamento do município foi favorecido devido suas condições naturais, por ser uma área propícia à agricultura. Desde cedo produzia-se a farinha de mandioca o que possibilitou a comercialização em várias cidades do Brejo paraibano, inclusive na cidade de Brejo de Areia, que foi importante para o surgimento de Lagoa Seca. A comercialização do algodão em Campina também foi outro fator que influenciou o desenvolvimento do município, pois Lagoa Seca era ponto de passagem dos transportes e da comercialização entre o Litoral, Brejo e Sertão. Então, constitui-se uma rota comercial entre Brejo de Areia e Campina Grande. As principais mercadorias eram a rapadura e a cachaça, estas eram carregadas nos lombos de burros pelos tropeiros que faziam esta rota. Nesse sentido, Souza (2015) complementa que:

O cultivo das terras, que atualmente pertencem a Lagoa Seca, de início foi estabelecido por fazendeiros que destinaram-se ao plantio da cana-de-açúcar, da mandioca e da produção de subsistência e remontam a segunda metade do século XIX e início do século XX. Um exemplo em Lagoa Seca é o engenho Araticum para a produção de cachaça e de rapadura. Nesta época as várias culturas que se desenvolviam no lugar, aproveitando a boa disponibilidade de água, atraíram muitas famílias para o trabalho nesses cultivos, advindas de diversas regiões da Paraíba, como das cidades do Brejo, do Cariri e do Sertão. O acesso à terra se manifestava de diversas maneiras. Sendo a mais comum o sistema de aforamento, enquanto os foreiros trabalhavam em seus pequenos cultivos em alguns dias, em outros trabalhavam no eito. (SOUZA, 2015, p. 65)

Assim, compreende-se que a história do campesinato em Lagoa Seca é fruto da luta pela permanência no campo, frente às dinâmicas do capitalismo. A lei da oferta e da procura, submete o pequeno produtor a mudar as características da plantação, ou seja, adaptar-se para

continuar sobrevivendo. Quando há a retração da demanda por um produto no campo ele procura cultivar outro, mas sem deixar a sua campesinidade.

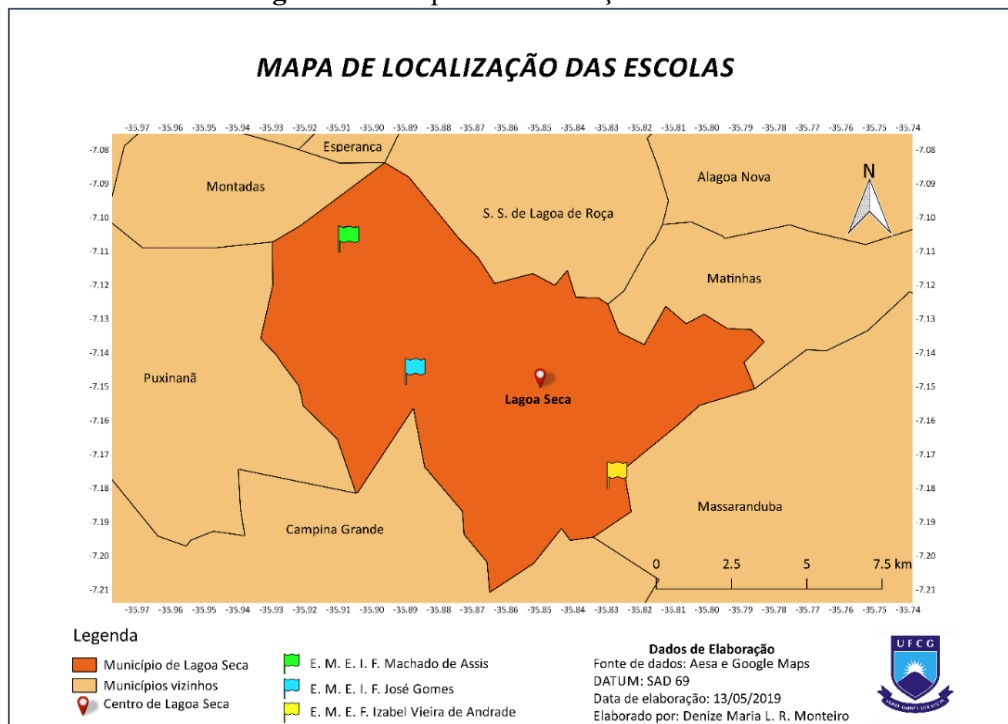
1.2.2 Caracterização das Escolas: Izabel Vieira, José Gomes e Machado de Assis

Segundo dados do IBGE (2018) o município de Lagoa Seca possui um total de 35 escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) municipais, estaduais e privadas. Entre essas escolas, segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (2018), estão distribuídos um total de 1.551 alunos, dos quais 996 distribuem-se na rede pública municipal.

Com relação a distribuição das escolas do município de Lagoa Seca-PB, há seis escolas que possuem o Ensino Fundamental anos finais, das quais três foram objetos da pesquisa. Não investigamos, neste momento, a Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Francisca Martiniano da Rocha e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Damião Clemente, por estarem localizadas no centro do município, apesar de atender uma porcentagem significativa de alunos do campo e a Escola Municipal Anita Cabral localizada no povoado do Floriano, que atende apenas a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o ensino noturno. Contudo, também poderão ser investigadas em pesquisas posteriores.

Foram objeto deste estudo as escolas municipais: Izabel Vieira (Sítio Chã do Marinho), José Gomes (Sítio Alvinho) e Machado de Assis (Sítio Campinote) por serem as únicas escolas localizadas no campo que atendem a etapa do Ensino Fundamental anos finais na modalidade regular e totalizam um quantitativo de 328 alunos (Figura nº 02).

Figura 02 - Mapa de Localização das escolas



Fonte: Monteiro, 2019.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Izabel Vieira de Andrade (Figura nº 03) fundada em 2016, localiza-se no Sítio Chã do Marinho na divisa do município de Lagoa Seca com o município de Massaranduba. A escola recebe alunos da comunidade local e adjacentes, atendendo a etapa do Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano), com um total de 90 alunos e 08 professores.

Figura 03 - Escola Izabel Vieira de Andrade



Fonte: Acervo da autora.

Já a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Gomes (Figura nº 04), fundada em 1982 está localizada no Sítio Alvinho. Ela recebe alunos não só da comunidade, mas também de comunidades vizinhas como o Sítio Almeida I e II, Sítio Covão, Sítio Pau Ferro, Sítio Mata Redonda, Vila Ipuarana e Sítio Pai Domingos. Atende as etapas Educação Infantil (pré-escola) com 3 turmas e Ensino Fundamental (ano iniciais – 5 turmas e anos finais – 4 turmas). Possui um total de 272 alunos dos quais 105 são do Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano). O corpo docente da escola é constituído por 15 professores.

Figura 04 - Escola José Gomes



Fonte: Acervo da autora.

E, por fim, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Machado de Assis (Figura nº 05) fundada em 1953 que está localizada no Sítio Campinote, atendendo as etapas da Educação Infantil e Ensino fundamental, anos Iniciais e finais, além de receber alunos da comunidade local recebe de sítios vizinhos, entre eles: Sítio Pai Domingos, Sítio Almeida I e II, Sítio Retiro, Sítio Manguape e Sítio Caxangá. O corpo docente da escola é constituído por 14 professores regulares e 01 profissional de Atendimento Educacional Especializado. Com um total de 11 turmas, possui um total geral de 270 alunos, dos quais 133 fazem parte dos anos finais do Ensino fundamental.

Figura 05 - Escola Machado de Assis



Fonte: Acervo da autora.

Percebe-se que as escolas em estudo exercem um importante papel acerca da escolarização destes alunos dos espaços campestres do município. Entretanto, são escolas que não só recebem estudantes da comunidade local, mas ao mesmo tempo de localidades adjacentes. Como também, levando em consideração que 60% da população reside no campo, do total de matrículas de todo o município nos anos finais do Ensino Fundamental (1.551 alunos) da rede pública e privada, o somatório das três escolas estudadas resultam em uma amostra que atinge 328 matrículas. Nesta perspectiva, muitos estudantes residentes no campo têm que se deslocar para as escolas da cidade para ter acesso à educação, tornando-se basilar um aprofundamento da problemática acima apresentada em estudos posteriores.

II CAPÍTULO

A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A necessidade no ensino de geografia de que o entorno dos estudantes seja um *a priori* para a construção dos conhecimentos geográficos deve ser levada em consideração, visto que, os alunos trazem consigo experiências e saberes que podem contribuir significativamente para o enriquecimento da interação crítica e melhoramento do significado dos conteúdos aprendidos, conseqüentemente, para uma práxis transformadora da realidade.

2.1 A “educação rural” e a “educação do/no campo”

É importante ressaltar a diferença entre educação do/no campo e educação rural, já que, geralmente, há uma tendência em confundi-las. Segundo Torres e Simões (2019, p.3) “considera-se que a Educação rural conceitualmente como a conhecemos, surgiu, no Brasil, por volta de 1917, quando a migração rural/urbana passou a ser vista como um problema, sendo assim, utilizada como um dos instrumentos para contê-la”. Desse modo, segundo Petty, Tombim e Vera (1981, apud, Ribeiro 2012, p. 295) afirmam que “o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento”.

Contudo, a educação rural não passou de uma tentativa de replicar o modelo da educação urbana no campo, com os mesmos objetivos e as mesmas metodologias. Enfim, era um ensaio para homogeneizar a mão de obra do espaço camponês para a entrada definitiva do capitalismo nas suas relações de produção.

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012, p. 240)

Uma escola do campo que não considera a articulação com o trabalho, o ritmo de vida dos estudantes e suas necessidades está fadada a negligenciar o espaço em que está inserida. Além disso, a ausência de formação dos professores para estes aspectos e as condições de trabalho em que estão inseridos (salas multisseriadas, sem material adequado, espaços insuficientes, etc.) colaboram para o cenário desolador da escola do campo.

Já o conceito de “educação no campo” ressalta a necessidade da presença da escola no campo, pois estas vem diminuindo ao longo do tempo, valorizando um conjunto de metodologias educacionais voltadas para esta realidade; buscando discutir sobre esta modalidade de ensino, não se restringindo ao “onde”, mas ao “como” ocorre o desenvolvimento da educação deste grupo social camponês.

Contudo, é preciso reconhecer que existe no campo brasileiro uma diversidade de formas de produção e reprodução espacial que refletem o interesse dos grupos sociais e a luta de classes, este conflito também se reverbera nos interesses do Estado voltados para a educação do/no campo. De um lado, os representantes do agronegócio tem objetivo de racionalizar a terra às necessidades do capital, da produtividade e da lucratividade. Essa disseminação coloca em risco formas de produção tradicionais que racionalizam a terra de forma diferente, atendendo primeiramente as necessidades da família como o campesinato. O referido conflito, acaba se refletindo em expropriação de famílias camponesas e no domínio do campo pelo agronegócio. Pois, como afirma Fernandes (2008):

Temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida. (FERNANDES, 2008, p. 40)

Dessa forma, as necessidades dos camponeses devem estar presentes nas políticas educacionais, valorizando seus saberes e discutindo criticamente as condições em que se encontram na lógica capitalista. Sendo pertinente ressaltar que o processo educacional dos camponeses nem sempre acontece no local em que eles vivem, porque as escolas da cidade passam a atender parcelas significativas de alunos provenientes do campo.

Esta realidade viabiliza uma reflexão acerca de como as escolas urbanas tratam essa questão, visto que, muitas vezes esta particularidade nem é citada nos Projetos Político Pedagógico, ocorrendo de forma generalizada. O que torna relevante a observação de Rangel e Carmo (2011, p. 208), quando afirmam que “desse modo, o entendimento da construção da identidade desses sujeitos pressupõe a lógica da invisibilidade, ou seja, eles estão presentes nos lugares educativos, mas não possuem suas especificidades reconhecidas.”

O camponês tem uma identidade própria (cultura, costumes, conhecimentos tradicionais e etc.) que precisa ser reconhecida dentro do ambiente escolar, pois como aponta Caldart (2012):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 259)

Por conseguinte, torna-se basilar levar em consideração o conjunto de práticas e relações de cada realidade a que a Educação do Campo está atribuída. E, assim, é possível uma análise específica da práxis investigada.

2.2 Breve resgate sobre a educação do/no campo no Brasil

Desde o século XVI, no processo de colonização brasileiro, emergiu algumas ações educacionais. Inicialmente, somente destinadas aos filhos das elites agrárias, mas, posteriormente como um meio de dominação da população indígena que já ocupava o território brasileiro. A esse respeito Barros e Lihtnov (2016) revelam que:

A história da educação brasileira começa a ser escrita com a chegada dos jesuítas ao Brasil no ano de 1549. O ensino durante este período era extremamente fragmentado, reproduzindo a lógica utilizada na Europa naquele período, completamente alheio à realidade dos indígenas que aqui viviam. Isto porque o principal objetivo dos jesuítas não era educar os indígenas, mas sim catequizá-los, torná-los mão de obra, baseando seu ensino na submissão. Neste contexto, os padres passaram a “educar” os indígenas a serviço da Igreja Católica, indiferentes aos interesses do Estado, fato este que acabou ocasionando a expulsão dos jesuítas do solo brasileiro. (BARROS e LIHTNOV, 2016, p. 21)

Depois da expulsão dos jesuítas as práticas educacionais foram quase inexistentes no Brasil, sendo retomada em razão do declínio econômico português, após a chegada da corte, colocando a educação, exclusivamente, a serviço dos interesses da Metrópole, buscando formar mão de obra para suprir as necessidades da colônia.

A partir do século XIX surgem algumas ações mais propositivas no campo educacional, dividindo-se em dois graus: o primeiro não fazia distinção de pessoas, pois era voltado para instruí-las com conhecimentos básicos necessários a todos. E o segundo era destinado a artistas, comerciantes e agricultores, setores mais populares da população.

Segundo Bavaresco e Rauber (2014), as fazendas dos grandes latifúndios possuíam escolas para alfabetizar as crianças dos empregados, a fim de suprir as necessidades básicas de educação, servindo de instrumento para o favorecimento da própria elite e do governo.

Na primeira Constituição do Brasil (1824), a Assembleia Constituinte e Legislativa, criou uma legislação particular para educação, abrindo as portas para um novo discurso sobre o processo educacional, porém, as práticas continuaram as mesmas. De acordo com Ferreira e Brandão (2011, p. 4):

[...] o modelo de educação praticado no Brasil pelos diferentes governos entre o início do Império (1822), até meados do século XX, era uma educação para a elite econômica e intelectual, em prejuízo direto e indiscriminado dos pobres, negros e índios. Inclusive a primeira Lei, ainda no período imperial, quando se reporta à educação, não se ateu às especificidades diretas da zona rural onde a população brasileira vivia. (FERREIRA e BRANDÃO, 2011, p. 4)

Em 1889, com a instauração da forma republicana presidencialista de governo no Brasil, a escola passa a ser utilizada como mecanismo de incentivo ao processo de industrialização, influenciada pela filosofia positivista francesa. Desde os primórdios da colonização até a fase do extrativismo e da produção agrícola não necessitava-se de qualificação de mão de obra.

Em 1891, com a criação da segunda Constituição Brasileira, a educação passa a ter como objetivo principal a formação de mão de obra e não faz nenhuma referência à educação para a população camponesa. Segundo Barros e Lihtnov (2016):

Além da obrigatoriedade da escola primária, a Constituição de 1891 dispõe nos artigos 35 e 72 fundamentos sobre a descentralização das atividades educacionais, bem como a dissociação entre Estado e religião na educação. Mesmo com avanços emblemáticos, a Constituição não menciona a educação no rural e concentra-se na formação de mão de obra. (BARROS e LIHTNOV, 2016, p. 22)

No século XX, por volta de 1930, surgem os primeiros ensaios de uma educação para a população camponesa, baseando-se em projetos de modernização do campo, com a colaboração de organismos norte-americanos. Mas, novamente sem levar em consideração as especificidades deste meio. O que, diante do contexto da época, era bem contraditório, visto que, até 1930, a população brasileira ainda era eminentemente rural.

Para Paludo (2012), esse período entre 1889 a 1930 representa um dos momentos fortes de constituição da educação popular¹, que representa o momento que a base para o desenvolvimento do Brasil muda de foco, ou seja, a passagem do modelo agrário-exportador

¹ Educação popular é uma concepção de educação gerada entre os anos de 1960 a 1990. Cujo direcionamento central do processo educativo é o de estar a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares, dos trabalhadores. (PALUDO, 2001, apud PALUDO, 2012, p. 283)

para o modelo urbano-industrial. Pois, é entre 1920 e 1930 que a alfabetização se torna uma súplica das classes mais populares.

Na constituição de 1934, a educação passa a ser tratada como um “direito de todos”. No seu artigo 156, em seu parágrafo único, colocava o seguinte: “para a realização do ensino das zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. Isto revela que mesmo de forma acanhada, tal constituição começava a notar a necessidade de um custeamento para as escolas rurais.

Em 1938 houve a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), que passou a ser responsável pela administração da educação a nível nacional e de certa forma, representando algo favorável. Nos anos seguintes verificou-se um significativo crescimento do número de escolas no campo, porém, muitas delas sucateadas e em estado precário.

Na década de 1940, a busca pelo aumento da produtividade rural torna-se motivo para a criação de clubes agrícolas, que segundo Barros e Lihtnov (2016, p. 25), era uma “[...] medida incentivada pelo movimento do ruralismo pedagógico², cujo objetivo tinha como foco central o processo educativo na formação de alunos e professores direcionados ao campo.” Em 1946, é criado um decreto, Decreto-Lei 9613/46, que trata sobre questões da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que em seus artigos iniciais dispõe o seguinte:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes: Ver tópico

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.

² O ruralismo pedagógico foi uma corrente de pensamento que contrapunha-se à escola literária, de orientação urbana, que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês. E, com isso, acompanhava as críticas do escolanovismo dirigidas à transmissão e à memorização de conhecimentos dissociados da realidade brasileira. Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o “ruralismo pedagógico”, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso. (RIBEIRO, 2012, p. 298)

3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados. (BRASIL, Lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-lei 9613/46)

Sob os altos índices de analfabetismo na época, percebe-se que o objetivo dessa legislação é estabelecer condições de escolarização mínima, tanto voltada para o trabalho como também para a compreensão das mudanças ocorridas na sociedade em virtude do processo de urbanização que estava acontecendo.

Em 1950, surge o crédito rural através de associações, buscando dar suporte aos proprietários rurais diante da modernização agrícola. Sob influência dos Estados Unidos, no ano de 1956, o tecnicismo aflora nas escolas brasileiras, baseando-se em modelos estadunidenses, a partir da criação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE). Segundo Waschinewski e Rabelo (2017, p. 1) tratava-se de um programa que tinha como objetivo “[...] promover o aperfeiçoamento não só de professores/as como também administradores e supervisores escolares dos cursos normais de ensino primário, o PABAE buscou introduzir suas teorias e concepções por meio de seus materiais didáticos e seus cursos de aperfeiçoamento.”

A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (nº 4024/1961), não trouxe grandes avanços para a educação camponesa, pois a lei restringia-se somente às questões relacionadas a integração dos currículos. O que veio a se tornar mais crítico no período da ditadura militar, pois, o diálogo existente entre o governo e o povo foi interrompido.

No dia 11 de agosto de 1971 foi promulgada a LDBEN 5692/71, que ficou em vigor até a promulgação da atual, lei 9394/96. Todavia, por conta da ditadura a educação emancipatória foi completamente expurgada do texto. Nesse sentido, a temática da educação no campo restringia-se ao núcleo, pois em seu artigo 4º prevê um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º grau e uma parte diversificada, destacando sobre peculiaridades locais. Como também, a organização do calendário em decorrência das atividades rurais é tratada no segundo parágrafo do artigo 11º quando afirma que “na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.” Entretanto, o Estado neste período privilegiou a preparação da população para o mercado de trabalho que era majoritariamente urbano.

Segundo Júnior e Bittar (2008, p. 335-336) “[...] a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan “Brasil Grande Potência”. Assim, é com base nesse novo arranjo de modelo econômico que o governo militar introduz as reformas educacionais. Ademais, o

cenário do regime militar e do processo de modernização da agricultura através da inserção de tecnologias no campo, denominado de Revolução Verde, acentuou ainda mais a exclusão social no campo.

A constituição de 1988 possibilitou novos debates acerca da educação, porém, ela não incluiu nenhuma questão específica sobre educação do campo. Por essa razão entra em cena o protagonismo dos movimentos sociais que atuaram e reivindicaram para alcançar a construção conceitual da Educação do Campo. Caldart (2012) enfatiza que:

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. (CALDART, 2012, p. 261)

A década de 1990 foi marcante na consolidação de movimentos que buscavam a universalização do direito à educação básica e de outras modalidades de ensino, inclusive a educação do campo. O I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997, foi um marco da luta política que demonstrou a insatisfação dos trabalhadores do campo e duas organizações com a educação básica e superior destinadas ao público do campo brasileiro, contribuindo para a elaboração do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído pelo governo federal em 1998.

Diante dos mais diversos embates a respeito da educação, e mais especificamente do campo, percebe-se que a diversidade existente no campo nunca foi colocada como prioridade. O modelo neoliberal vigente demonstra resistência em debater sobre a temática, visto que, os representantes do mesmo são favorecidos pela exclusão desse contingente.

Para a educação do/no campo são necessárias práticas pedagógicas que devem ser coerentes com o modo de vida da população camponesa. Contudo, nas escolas do campo, há uma repetição da educação urbana, que é voltada principalmente para o trabalhador urbano.

No Brasil, quem tem desenvolvido metodologias para as escolas do/no campo são principalmente os movimentos sociais populares, a exemplo do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra), MMC (Movimento de Mulheres Camponesas) e MAB (Movimentos de Atingidos por Barragens), os quais têm inserido nos seus programas pedagógicos discussões pertinentes aos seus respectivos objetos de luta. A luta de classes, a concentração fundiária, a identidade, as questões de raça, de gênero, do capital internacional, das migrações, etc. têm sido enfocados enquanto conteúdo e prática. Entretanto, essa práxis tem

ficado restrita aos movimentos, pouco influenciando a maioria das escolas do/no campo no país, inclusive no ensino de Geografia.

2.3 LDB 9394/96 e Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) traz algumas colocações acerca da Educação do Campo. De maneira sucinta, este documento apresenta elementos que demonstram reconhecer as especificidades existentes no âmbito espaço campestre. No artigo 28 do presente do documento é disposto:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

Para Rodrigues e Bonfim (2017):

A LDB/96 foi um avanço com relação à educação do campo, pois delineou as principais ideias que norteiam esse tipo de educação, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar que no campo diverge do calendário das escolas do meio urbano, por conta de situações climáticas e fases do ciclo agrícola. (RODRIGUES e BONFIM, 2017, p. 1379)

Entretanto, compreende-se que, em relação a Educação do Campo, a lei deixou a desejar. A medida que esta é citada em um único artigo e numa perspectiva rural, deixando evidente sua percepção atrasada e sua carência em não considerar novas teorias de educação como basilares durante o processo de ensino-aprendizagem. Sem mensurar que mesmo havendo a lei truncada, ela não é colocada em prática.

É em virtude dessa desatenção, através dos movimentos sociais articulados com membros da Conferência Nacional sobre Educação do Campo (1998), que surge a pretensão em criar uma legislação própria para a população camponesa. Assim, é criada as Diretrizes

Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, vislumbrando uma concepção distinta à trazida pela LDB. Oliveira e Boiago (2012) explicam que:

A concepção de Educação do Campo proposta pelas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2001) vai além da concepção de educação rural que se tinha, a saber, uma educação que considerava apenas a dimensão econômica. A nova concepção abrange a emancipação humana, o atendimento as especificidades do campo, levando em consideração aspectos da cultura camponesa, da identidade dos sujeitos em questão, das relações sócio-ambientais e também das organizações políticas. (OLIVEIRA e BOIAGO, 2012, p. 5)

Os autores explicam que as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo foram criadas em resposta aos movimentos sociais, principalmente o MST. Seu conteúdo é acompanhado de um relatório que apresenta o contexto histórico do caminho percorrido pela Educação do Campo, destacando a dívida histórica que o Brasil tem para com a população camponesa, que durante toda a trajetória foi renegada.

No parágrafo único do artigo 2º, a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002, explicita que:

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 no país. (Resolução CNE/CEB 1, 2002)

De acordo com o texto da resolução, compreende-se que circunda um conjunto de princípios e procedimentos que têm por objetivo o reconhecimento da identidade própria contida nas escolas do campo. A criação dessas diretrizes representou a efetivação do protagonismo dos movimentos sociais envolvidos na luta pelo direito à educação satisfatória aos povos do campo.

2.4 BNCC, Educação no Campo e Ensino de Geografia

Partindo para uma breve análise acerca da atual versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no dia 20 de dezembro de 2017, observa-se a omissão do documento em relação a Educação do Campo. Pois, o termo educação do campo é citado apenas uma vez em todo o documento, aparecendo dentro do tópico: Base Nacional Comum Curricular e currículos, citado da seguinte forma:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, **Educação do Campo**, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2017, p. 17, grifo nosso)

Dentro do componente curricular de Geografia (págs. 361 e 364), estão presentes alguns elementos relacionados ao campo, tratando de questões relacionadas ao contexto urbano e ao contexto rural, tais como: desigualdade socioeconômica da população mundial, fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural. Como também destaca a importância de que os alunos diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos.

Sabendo que a BNCC foi estabelecida como um documento norteador da Educação Básica, isto representa a falta de reconhecimento sobre a importância de uma educação pautada nas especificidades do campo. Desse modo, ela pode ser um empecilho para o desenvolvimento da educação do/no campo, na medida em que a própria visa uma uniformização dos conteúdos em todas as escolas de educação básica nacional. Presume-se que os próximos livros didáticos serão pautados na atual BNCC, o que inviabiliza que a educação geográfica amplie a discussão sobre as questões rurais, tanto no campo quanto na cidade.

III CAPÍTULO

O ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO PODEM CAMINHAR JUNTOS?

A propagação do capitalismo no campo brasileiro, representado pelo agronegócio, revela que a luta dos camponeses não se restringe somente à garantia de permanência ou conquista de seus territórios. O protagonismo dos movimentos sociais visa, também, a construção de uma educação pautada na luta emancipatória em oposição aos ditames do capital e a educação bancária difundida nas escolas. Freire (1987) explica que:

Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 33)

Para que se tenha uma educação do/no campo verdadeira e transformadora deve-se levar em consideração a realidade da vida camponesa. Nesse caso, busca-se compreender todas suas vertentes e reconhecer a diversidade que existe no campo, bem como, a importância da resistência e da reprodução desta população para o enfrentamento de diversos problemas da sociedade brasileira, como por exemplo: a soberania alimentar, o alto consumo de agrotóxicos, o êxodo rural e etc.

3.1 Algumas considerações sobre o ensino de geografia

A Geografia é considerada uma ciência de caráter social, por ser vinculada à realidade humana. Deste modo, o ensino de geografia deve ser pautado no desenvolvimento do senso crítico e na discussão sobre os grandes problemas do mundo. Milton Santos (2012, p. 261), em sua obra “Por uma Geografia Nova”, explica que a Geografia, sendo uma ciência do homem, “deve tentar dominar o futuro para o homem, isto é, *para todos os homens* e não só para um pequeno número deles. [...] E a geografia, tantas vezes a serviço da dominação, tem de ser urgentemente reformulada para ser o que sempre quis ser: uma ciência do homem.”

Por essa razão, que o ensino de geografia deve ser repensado, principalmente nas escolas do campo, de forma que permita ao estudante camponês uma interpretação crítica de sua realidade, para transformá-la, o que não é viável através de um ensino mnemônico. Pois, como afirma Freire (1996):

Educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal [...]. (FREIRE, 1996, p. 24)

Para o autor, a educação deve cumprir seu papel emancipatório de libertar o educando da crença em discursos e conteúdos prontos e elaborados para atender aos interesses do poder hegemônico. Desse modo, o educando passa a ser o centro do processo, com liberdade para aprender e contestar deveria ser o principal objetivo da educação para a posterior intervenção na realidade.

Cavalcanti (2002, p. 12-13) reforça que, “o trabalho da educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social.” A autora também enfatiza que sendo a escola um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, as propostas atuais de um ensino crítico de Geografia buscam trabalhar os conteúdos escolares de forma crítica, criativa e questionadora, para, assim, confrontá-los.

Portanto, a Educação do Campo e a Geografia devem caminhar juntas, dialogando entre si, ambas sustentando uma face emancipatória. Callai (2001) alega que:

O ensino de geografia, bem como dos demais componentes curriculares, tem que considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto político, social e econômico do mundo e em especial do Brasil. Tanto a escola como a disciplina de geografia devem ser consideradas no âmbito da sociedade da qual fazem parte. (CALLAI, 2001, p. 134)

Apesar do que afirma a autora, historicamente a escola, como também o ensino de geografia, têm sido reféns de diversas práticas e propostas que não condizem com tais objetivos. Não é difícil perceber que diversos materiais disponibilizados nas escolas vêm sobrecarregados dos interesses hegemônicos, que vislumbram o educando apenas para formação de força de trabalho, principalmente para atividades tradicionalmente urbanas, como a indústria. Esses aspectos caracterizam um modelo chamado de educação corporativa³, a qual, impõe os modos de ser, pensar e agir em favor do capital.

³ A educação corporativa é um modelo de formação no qual a empresa ocupa o lugar da escola, desenvolvendo programas de educação formal, informal e não formal de trabalhadores, de fornecedores e da comunidade, para aumento de produtividade, valorização do capital de marca e como estratégia hegemônica de difusão da concepção de mundo da classe dominante. (TIRADENTES, 2012, p. 247)

Percebe-se que o ensino de Geografia ainda se apresenta de maneira tradicional nas escolas, conservando um caráter mnemônico e descritivo, transmitindo conteúdos já formulados e engessados, colocando o professor como o principal agente do processo educativo. E, como já discutido, a educação do campo é uma proposta educacional que baseia-se numa pedagogia que seja condizente com a luta emancipatória do homem do campo, e com isso o ensino de geografia não pode negligenciar essa realidade.

Dentro do contexto de tal ensino, o campo e cidade, o rural e o urbano são tratados como “água e óleo”, como conceitos desintegrados, que não se complementam. Porém, sabe-se que, direta ou indiretamente, é do campo que deriva a sustentação de maior parte da população mundial, seja ela urbana ou rural. Conforme Rua (1993):

A Geografia sempre se interessou pelo fato agrário, mas, por muito tempo, a maioria dos estudos tem apresentado uma visão dicotômica: ora se isola o rural do urbano e o agrícola do pastoril; ora se separa a agricultura "tradicional" da agricultura "moderna". Muitas vezes estuda-se a agricultura de arroz dos deltas da Ásia das Monções ou a agricultura de “plantations” sem se pensar nas possíveis articulações existente entre estes outros tipos de agricultura. (RUA, 1993, p. 112-113)

O autor também ressalta que tais questões são bastante desafiadoras para os geógrafos, sendo difícil dar conta do particular sem desvinculá-lo do geral, sendo preciso retomar questões pertinentes à interligação desses espaços, a partir da nova divisão do trabalho entre campo e cidade. Ele diz que “se antes o campo produzia excedentes que enviava à cidade, e consumia alguns produtos que a cidade produzia, agora passa a ter funções bem mais definidas, que demonstram a crescente vinculação campo-cidade”. (RUA, op. cit., p. 115)

A partir desta percepção de coexistência, é possível refletir sobre questões mais complexas considerando que essa divisão é bastante desvantajosa para os estudos sobre o campo. Inclusive, nos livros didáticos, esses aspectos são pouco discutidos e, quando o são, é de forma dicotômica, como já foi tratado anteriormente.

3.2 A questão do livro didático no ensino de Geografia

Dentro desse contexto, outra questão pertinente refere-se ao livro didático. Compreende-se que ele é um instrumento de apoio, às vezes o único, sendo um dos recursos mais utilizados na educação pública brasileira. Porém, frequentemente tem sido utilizado como uma espécie de “manual de receitas” que deve ser seguido rigorosamente sem que haja nenhuma ponderação.

Neste sentido, entende-se que o ensino inflexível e fincado no livro didático, a depender de seu conteúdo, impede uma reflexão crítica acerca dos conteúdos colocados e faz com que o professor utilize-o como definidor de todo o processo de ensino, refletindo negativamente na apropriação dos conhecimentos. Castrogiovanni e Goulart (1988) enfatizam que:

O livro deve oportunizar a reformulação de idéias e conceitos anteriormente empregados, inclusive do próprio texto. Isto significa que a leitura do mesmo à luz da realidade, interpretando cada colocação, a partir de seu cotidiano, permitindo que professor e aluno utilizem suas vivências e experiências no sentido de contribuir para o entendimento da Geografia como ciência transformadora, assim como possibilitando uma imediata utilização e valorização deste campo do conhecimento. (CASTROGIOVANNI e GOULART, 1988, p. 19)

Quando se traz esta realidade para educação do/no campo, os impasses do livro didático se intensificam, pois, muitos deles nas escolas do campo não promovem uma conexão dos conteúdos com a vida cotidiana de famílias camponesas. Estes problemas podem estar relacionados diretamente aos interesses mercadológicos, tendo em vista que a maior parte da população brasileira vive nas cidades e tem atividades a elas relacionadas. As editoras tendem a produzir um material baseado nessa realidade, negligenciando conteúdos que contemplem o campo, evitando assim, maiores gastos.

Isto tem relação com uma visão equivocada e depreciada existente sobre o campo impelida pelo setor dirigente da economia brasileira. Rua (1993) pontua que nas últimas décadas têm sido atribuídos à agricultura os seguintes papéis dentro do processo geral de crescimento econômico:

- 1- Oferecer adequadamente os alimentos e matérias-primas para o setor urbano, sempre a preços, relativamente, cada vez mais reduzidos.
- 2- Produzir excedentes exportáveis para a obtenção de divisas, com vistas ao pagamento das importações e da dívida externa, relacionadas, bem o sabemos, principalmente, ao setor urbano-industrial da economia.
- 3- Transferir “excedentes populacionais do campo para a cidade, a fim de constituir um exército industrial de reserva.
- 4- Contribuir, com a poupança gerada no setor primário, para a formação de capital na indústria, acentuando uma desigual distribuição de riquezas entre cidade e campo.
- 5- Consumir, cada vez mais, produtos industrializados (bens de consumo frequente, adubos, defensivos, máquinas agrícolas, etc.). (RUA, 1993, p. 118)

Estes problemas atrelados ao campo são precariamente discutidos nos livros utilizados. Muitos autores negligenciam também estes conteúdos por uma perspectiva ideológica, pois, dentro da visão desenvolvimentista e neoliberal, a realidade camponesa é tida como arcaica e

um obstáculo para a reprodução do capitalismo, bem como, de seus avanços técnicos. Nestes materiais, por vezes, o que é destacado sob estes aspectos é a produção do agronegócio.

Outro aspecto que podemos considerar trata-se de uma questão política. Embora, a legislação federal garanta autonomia aos professores na escolha dos livros didáticos, esta realidade não é respeitada em boa parte das escolas públicas. Pois, esse recurso, como afirma Pontuschka et al (2009, p. 339) “apresenta múltiplos aspectos, sendo uma produção cultural e, aos mesmo tempo, uma mercadoria, devendo, portanto, atender a determinado mercado.”

Para as editoras a obrigatoriedade do livro didáticos no ensino básico é uma vantagem extremamente importante. Há em muitas realidades de escolas, em tempos de escolha de livro, um verdadeiro assédio por parte dos representantes das grandes empresas editoriais frente aos professores, em que muitas vezes podem ser oferecidas vantagens a estes, caso o seu livro seja escolhido. E isto conseqüentemente pode comprometer a escolha de materiais mais adequados.

Por fim, destacamos a precarização do trabalho docente nas escolas brasileiras, em que encontramos salas multisseriadas, superlotação, professores sem a formação adequada e sobrecarga de trabalho, o que impede que a avaliação do livro didático ocorra de forma apropriada. Como aponta Pontuschka (2009, p. 340) “o professor, ao escolher um livro didático, não pode fazê-lo de forma aleatória, pois alguma reflexão necessita ser realizada se o mestre tiver a consciência de que o alvo é, no presente caso, o aprendizado geográfico.”

A crítica da referida autora propicia uma reflexão acerca da ciência geográfica e a transposição didática de seus conteúdos nos livros. Compreendendo que muitas vezes o livro didático que é disponibilizado nas escolas vem enrustido de interesses e intenções. Desse modo, mais adiante, buscou-se verificar como os livros utilizados nas escolas estudadas incorporam discussões sobre questões pertinentes ao campo, como também, se os docentes de geografia possuem formação voltada para educação do campo e estes incluem práticas relacionadas com esta realidade.

IV CAPÍTULO

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NAS ESCOLAS DO CAMPO DE LAGOA SECA

Como foi discutido anteriormente, para que o livro didático seja utilizado como um recurso auxiliar, e não definidor de todo processo de ensino aprendizagem, ele deve facilitar a reflexão geográfica de alunos e professores. Porém, ainda existem elementos que reprimem essa utilização pedagógica em prol da construção do conhecimento, tornando separadas as relações entre os conteúdos e a realidade dos alunos. Por esse motivo Pontuschka (2009) aponta:

[...] a necessidade de um professor bem formado, que saiba relacionar os conteúdos e as imagens do livro com as diferentes linguagens disponíveis e com o cotidiano de seus alunos, tornando a sala de aula um lugar de diálogo e de confronto de ideias diferenciadas. [...] Nem a proposta de um livro nem as ideias do professor são infalíveis; portanto, a relatividade do conhecimento precisa estar sempre presente na análise de qualquer produção didática, a fim de que se trabalhe com o aluno o dinamismo na construção do saber. (PONTUSCHKA et al, 2009, p. 343)

Nessa perspectiva, buscou-se fazer uma breve análise acerca dos livros didáticos de Geografia utilizados nas referentes escolas pesquisadas, verificando se tais livros discutem ou enfatizam questões vinculadas ao campo.

4.1 Livros didáticos de Geografia usados nas escolas de Lagoa Seca e a educação do campo

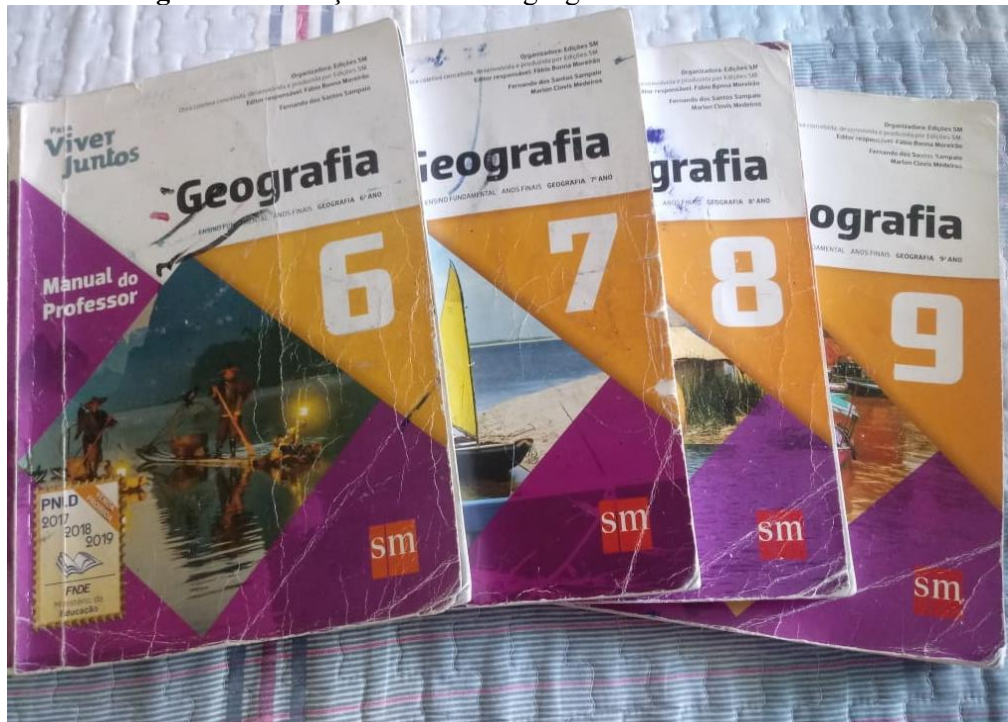
Os livros de Geografia utilizados nas três escolas são da coleção “Para Viver Juntos”, de Fábio Bonna Moreirão e Fernando dos Santos Sampaio, mesma coleção utilizada nas escolas municipais urbanas. Segundo o Guia do Livro Didático do PNLD de 2017, os livros de Geografia desta coleção têm por objetivo promover a educação geográfica, articulando os conteúdos, conceitos e procedimentos de ensino de forma coerente e crítica, dando atenção também para reflexão e valorização dos saberes prévios e do cotidiano do aluno, de forma que os articule aos conhecimentos locais e globais. Entretanto, é necessário considerar o que afirmam Silva e Nascimento (2018):

É importante se ter em mente que tais materiais são produtos de um grupo de atores sociais ligados ao mercado editorial, que buscaram cumprir o edital de inscrição das obras, obtendo relativo sucesso. Nesse sentido, pode-se lançar a provocação de que os livros constituintes do Guia do Livro Didático 2017, e de outros Guias, não são, necessariamente, os melhores, mas são aqueles

livros que conseguiram cumprir, à luz da avaliação pedagógica, minimamente os critérios estabelecidos pelo edital. (SILVA E NASCIMENTO, 2018, p. 564)

Sendo assim, os autores colocam os pré-requisitos estabelecidos nos editais, prejudicando a construção de um material didático que, de fato, favoreça à construção do conhecimento geográfico coletivo, repassando para o professor a responsabilidade de adequá-los à realidade local, complementando as análises espaciais cotidianas. Mas, estes materiais poderiam apontar estratégias para que as inter-relações locais, regionais e globais pudessem ser feitas. No entanto, isto não acontece, como pudemos evidenciar nos livros das escolas pesquisadas. Os livros do 6º ano ao 9º são divididos em nove unidades (Figura nº 06). Entretanto, a pesquisa dará ênfase a alguns que se destacam.

Figura 06 - Coleção de livros de geografia utilizados nas escolas



Fonte: Acervo da autora.

No livro do 6º ano são apresentados os seguintes conteúdos: 1- Paisagem e lugar; 2- Orientação e localização; 3- Interpretação cartográfica; 4- O planeta Terra; 5- A crosta terrestre; 6- Formação e modelagem do relevo terrestre; 7- A hidrosfera terrestre; 8- A atmosfera terrestre e 9- A biosfera.

No capítulo 1 deste livro são tratadas questões conceituais sobre Paisagem e Lugar, que podem ser exemplificados no pôster de apresentação utilizando uma imagem do bairro de Ponta Negra e da ponte sobre o Rio Negro, em Manaus (AM), em 2014 (Figura nº 07). A coleção utiliza uma imagem de uma cidade para introduzir a temática, e também aborda o conceito de

Figura 08 - Imagens utilizadas para explicar o conceito de paisagem



Fonte: Acervo da autora

Este aspecto se repete nas imagens utilizadas nas atividades que o livro propõe. A questão pede que o aluno observe e descreva os elementos da paisagem, utilizando uma imagem de latifúndio (Figura nº 09), reforçando a ideia de difusão do agronegócio e consequentemente distanciando do cotidiano do aluno, que tem como principal base a agricultura familiar. Em nenhum momento a obra utiliza imagens que se aproximem da realidade da qual os estudantes fazem parte. A este respeito Callai (2001) aponta que:

Em geral se descrevem paisagens distantes e, com as próximas, fazem descrições tão impessoais que não parecem ser o mundo que se vive. O desafio é tornar as coisas mais concretas e mais reais. Um ensino consequente deve estar ligado com a vida, ter presente a historicidade das vidas individuais e dos grupos sociais, com um sentido para buscar conhecimento existente e conseguir produzir conhecimento próprio. (CALLAI, 2001, p. 143)

Figura 09 - Imagem da atividade do livro

Fonte: Acervo da autora.

O autor fragmenta os elementos sociais e naturais da paisagem sem inter-relacioná-los, dicotomizando estes elementos, embora Santos esclareça que:

[...] Se no passado havia a paisagem natural, hoje essa modalidade de paisagem praticamente já não existe. Se um lugar não é fisicamente tocado pela força do homem, ele é, todavia, objeto de preocupações e de intenções econômicas ou políticas. Tudo hoje se situa no campo de interesse da história, sendo, desse modo, social. (SANTOS, 2014, p. 71)

De forma sucinta o conceito de lugar é trabalhado da página 14 à 24 incluindo textos e atividades, baseando-se nos temas Espaço vivido, Cultura e espaço. Novamente, são utilizadas imagens de lugares urbanizados para tratar Cultura e espaço, sendo lugares bem distantes do contexto dos estudantes, como o palácio de Versalhes, próximo à cidade de Paris, na França, e a cidade de Istambul, na Turquia.

Logo, se o docente restringir-se somente ao uso dessas imagens será difícil para o aluno abstrair o conceito de lugar, pois é a partir da criação de laços afetivos entre o homem e o meio que é construída a ideia de lugar, mas sem descartar o externo. Santos (2017, p. 314) explicita que “cada lugar é, à sua maneira, o mundo. [...] Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais”. Em seguida o autor ainda chama atenção sobre a questão de que “para apreender essa nova realidade do lugar, não basta adotar um tratamento localista, já que o mundo se encontra em toda parte. Também devemos evitar o “risco de nos perder em uma simplificação cega”, a partir de uma

noção de particularidade que apenas leve em conta “os fenômenos gerais dominados pelas forças sociais globais”. Desse modo, a construção do conceito de lugar por parte do aluno proporciona a valorização de sua identidade e de sua cultura, desfazendo a visão negativa que ele tem do campo que tanto é reproduzida pela mídia.

No livro do 7º ano são as seguintes temáticas trabalhadas: 1- O território brasileiro; 2- A população brasileira; 3- Trabalho, Sociedade e Consumo; 4- Brasil Rural; 5- Indústria, 6- Urbanização Brasileira, 7- As regiões Sudeste e Sul, 8- As regiões Norte e Centro-Oeste e 9- Região Nordeste.

Trata a temática de forma demarcada por um único capítulo: “Brasil Rural”, que vai da página 96 até a 121 e vem seguido das unidades “Indústria” e “Urbanização Brasileira”. Este isolamento demonstra que o livro ainda aborda de forma dicotômica, dando a ideia de que a existência do rural exclui o urbano e vice-versa, não considerando as transformações ocorridas nos espaços rural e urbano e a existência de relações socioespaciais entre ambos.

Figura 10 - Imagem de introdução do capítulo “Brasil Rural”



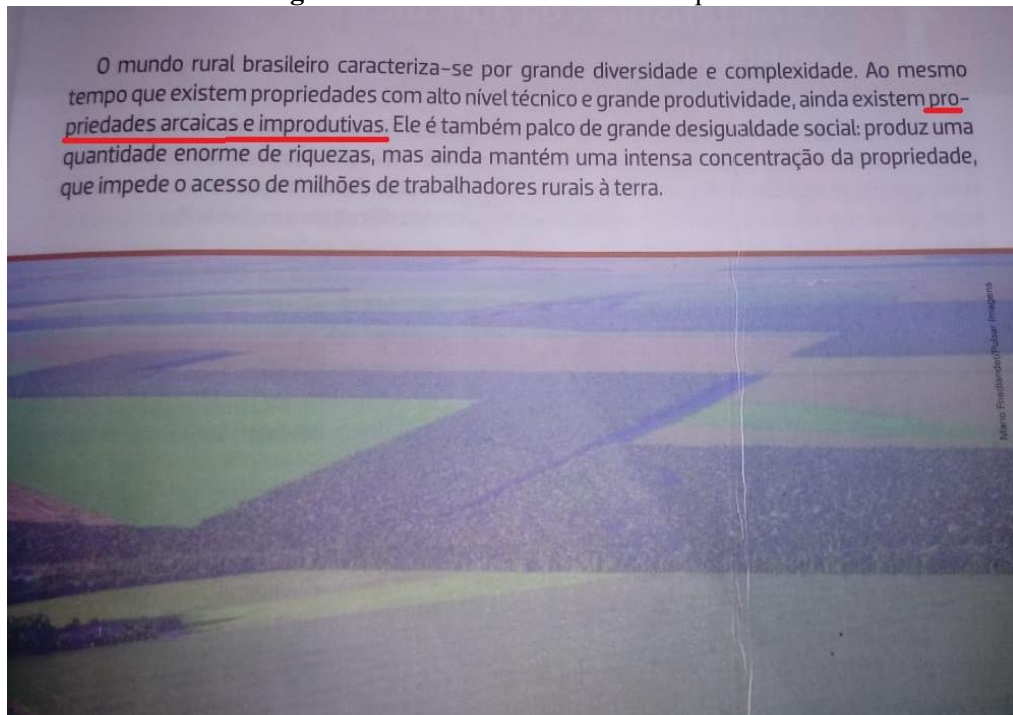
Fonte: Acervo da autora.

A imagem de capa do capítulo tem por objetivo trazer consigo importante representação do conteúdo. Deste modo, o que observamos na obra é que o mundo rural brasileiro, apesar de ser marcado por profundas disparidades e complexidades, é apresentado de forma generalizada por uma imagem de uma grande propriedade moderna (Figura nº 10). Com características do agronegócio. Essa primeira imagem da Paisagem da área rural de Sorriso no Mato Grosso

contrasta substancialmente da paisagem rural vivenciada pelos alunos de Lagoa Seca na Paraíba que não devem se reconhecer na mesma.

Outro problema evidente é encontrado logo no texto introdutório do capítulo que resume os elementos centrais dos conteúdos que serão estudados: “O mundo rural brasileiro caracteriza-se por grande diversidade e complexidade. Ao mesmo tempo que existem propriedades com alto nível técnico e grande produtividade, ainda existem propriedades arcaicas e improdutivas.” (SAMPAIO, 2015, p. 97). Nesse contexto, chama a atenção a forma que as propriedades que não possuem alto nível técnico e grande produtividade, geralmente as pequenas, porque são chamadas: “propriedades arcaicas e improdutivas” (Figura nº 11).

Figura 11 - Texto introdutório do capítulo

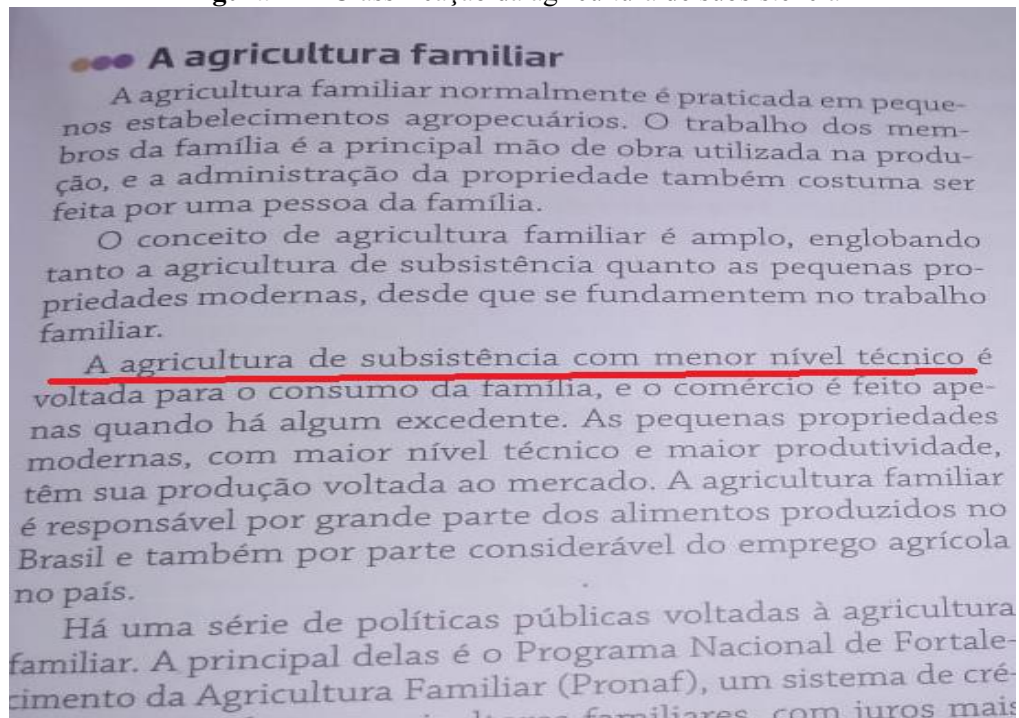


Fonte: Acervo da autora.

Percebe-se a superficialidade do autor ao considerar algumas propriedades como “arcaicas”, que tem sentido de antiquadas, ultrapassadas e superadas. Nesse sentido, o autor do livro elege como elemento central de classificação do campo, a produtividade, esquecendo-se portanto que este também é um local de vivência. Pelo contexto em que se utiliza a mencionada nomenclatura, compreende-se que o autor fala daquelas que não possuem alto nível técnico, ou seja, as pequenas propriedades nas quais, em geral, é praticada a agricultura familiar de subsistência e que constitui a realidade da maioria dos alunos destas escolas. Assim, reforça ainda mais a visão negativa acerca do rural entre estes alunos, atribuindo o lado positivo ao agronegócio. Isto pode ser confirmado pelo que está escrito na página 101 do livro (Figura nº

12), na imagem abaixo, que classifica a agricultura de subsistência como a com menor nível técnico, e portanto, arcaica.

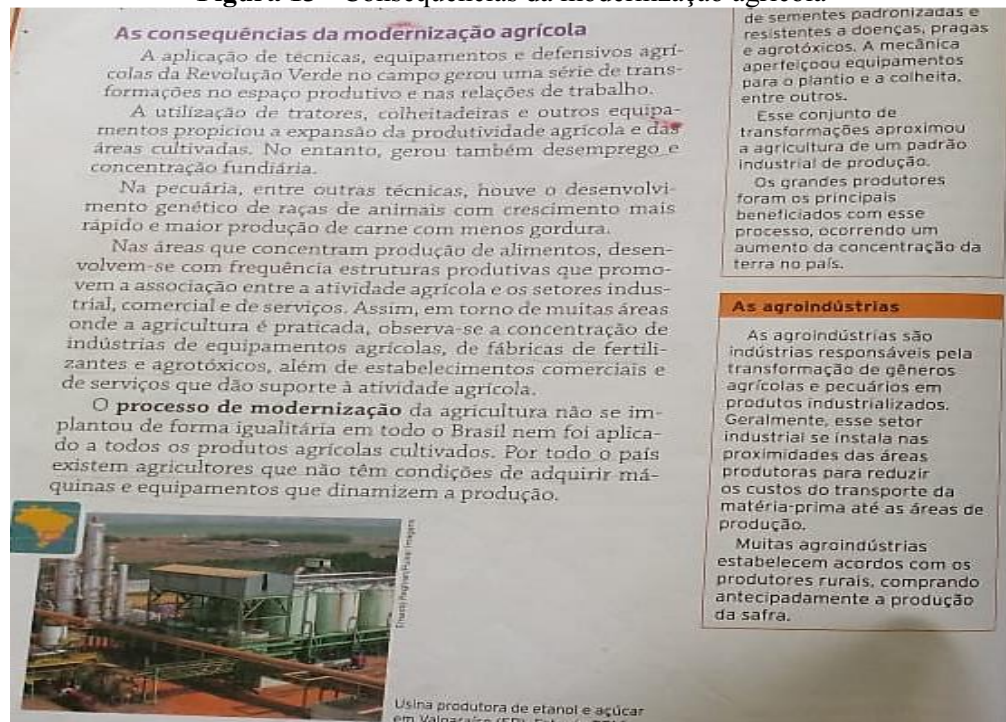
Figura 12 - Classificação da agricultura de subsistência



Fonte: Acervo da autora.

Verifica-se o predomínio de uma abordagem acerca do campo voltada para aspectos econômicos, que se comprova pela caracterização da modernização do campo no Brasil (módulo 2) a partir dos tópicos: A importância do agronegócio (p. 104), A pecuária no Brasil (p. 105), A pequena propriedade moderna (p. 106), O Brasil na agricultura mundial (p. 107) e a Produção de Biomassa (p. 108). Em nenhum momento deste módulo são problematizadas as consequências acarretadas por essa modernização. Tampouco reflete sobre os impactos ambientais e tendências importantes como agricultura orgânica e agroecologia.

Figura 13 - Consequências da modernização agrícola



Fonte: Acervo da autora.

No tópico sobre “Consequências da modernização agrícola” (figura nº 13) são destacados principalmente os aspectos positivos como a implementação de novas técnicas, equipamentos, defensivos químicos, agrotóxicos, industrialização, maquinário que permitiu expansão das áreas cultivadas e aumento da produtividade, sendo o desemprego e a concentração fundiária apenas citados, sem nenhum aprofundamento. O tópico também trouxe destaque ao processo de modernização da agricultura como elemento diferenciador das regiões, sem refletir sobre os aspectos negativos dessa modernização.

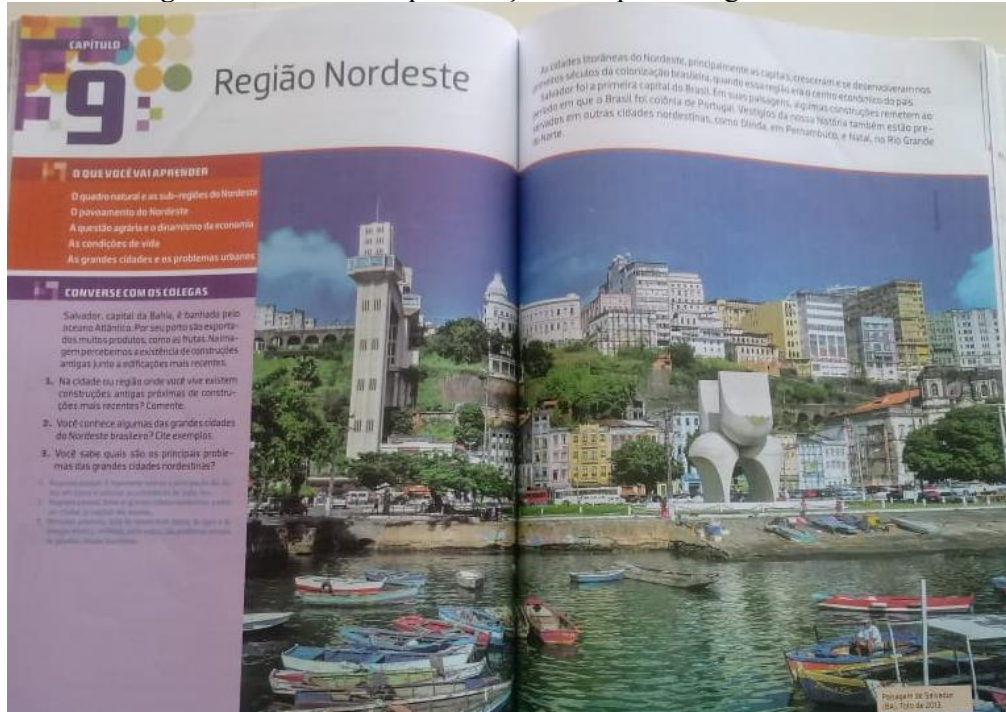
No módulo 3, que tem como título Problemas do mundo rural, são abordados alguns temas como: A questão do trabalhador rural (p. 110), Os assalariados rurais temporários (p. 111), Reforma Agrária (p. 112) e Os assentamentos e a reforma agrária (p. 113). Apesar, de reconhecer a importância dos movimentos sociais do campo, principalmente do MST, abordando a sua estrutura e função, o módulo não faz menção a poluição química ocasionada pelo uso exacerbado de agrotóxico no Brasil, principalmente pelo agronegócio, nem mesmo a destruição de formações vegetais com a prática de queimadas para “limpeza” do terreno e com o desmatamento para comercialização e produção de carvão vegetal.

A partir da leitura dos conteúdos dispostos no capítulo “Brasil Rural”, nota-se que não existe uma descrição real da estrutura social existente na agricultura brasileira. Muitos elementos importantes são ocultados na obra, como por exemplo a constituição do rural por diversos grupos com identidades culturais, hábitos e regionalismos diversos, a solidariedade

existente dentro desses grupos e sua organização política, o sentimento de apego à terra e de identidade, os conhecimentos tradicionais, como também, a diversidade de seguimentos de povos do campo como: ribeirinhos, ilhéus, sitiantes, pequenos proprietários, remanescentes de quilombos, indígenas, acampados, reassentados, aposentados do trabalho rural, moradores assalariados e etc. A realidade da exploração a que esses sujeitos estão submetidos é emudecida pelos textos.

É comum encontrar nos materiais didáticos que apresentam a região Nordeste a ênfase numa visão estereotipada, atribuindo a essa região somente miséria e atraso, e que é reproduzida e reforçada pela elite da própria região, visando manter o domínio político sobre ela. Ao contrário disso, o livro traz no pôster introdutório uma imagem de Salvador (BA) com elementos bem diversificados com cores vivas e construções (figura nº 14), enfatizando que foi uma cidade nordestina a primeira capital do país. Ela é abordada a partir de características gerais como o quadro natural, as atividades econômicas e características da ocupação e, por fim, população e qualidade de vida. No decorrer das demais páginas também são utilizadas imagens que mostram a variedade de riquezas econômicas que a região possui (figura nº 15).

Figura 14 - Pôster de apresentação do capítulo Região Nordeste



Fonte: Acervo da autora.

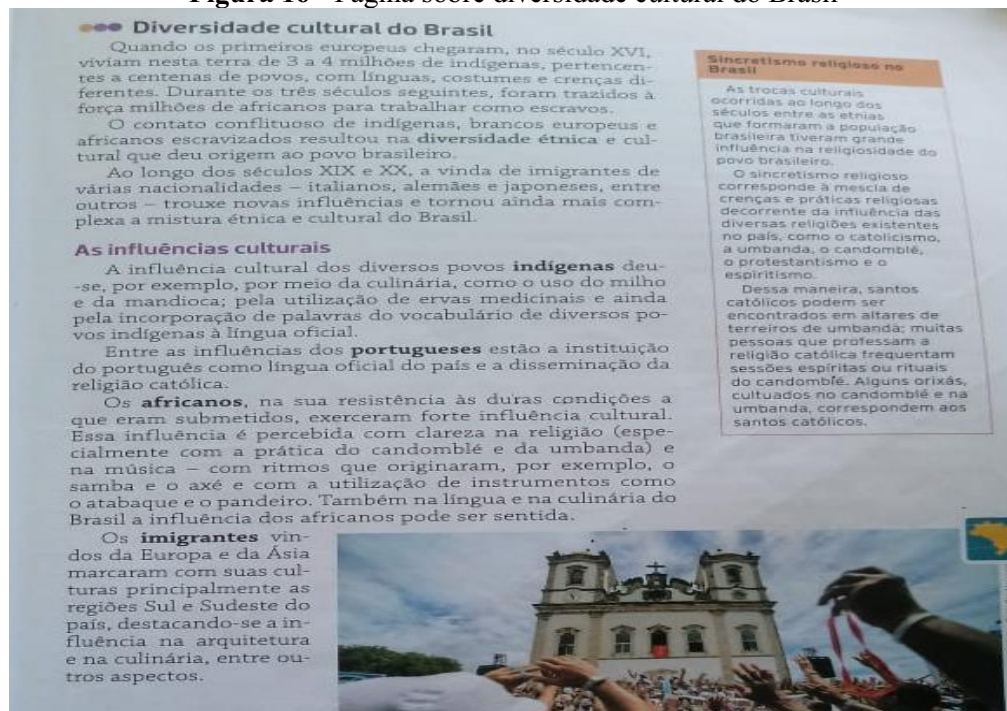
Figura 15 - Imagens da Região Nordeste



Fonte: Acervo da autora.

Contudo, o livro não aborda a rica diversidade cultural da região, já que dentro dela não existem somente diferenças físicas, econômicas e sociais. Essa temática é abordada de forma implícita no primeiro capítulo do livro, O território brasileiro, em uma única página (15) que fala sobre a Diversidade cultural do Brasil (figura nº 16).

Figura 16 - Página sobre diversidade cultural do Brasil



Fonte: Acervo da autora.

O Nordeste é uma região com uma heterogeneidade cultural que deve ser vista como importante para o país e não como um problema. O livro deveria abordar a importância da cultura na formação social da região, como a contribuição dos indígenas e dos negros quilombolas para o artesanato, a religião, a língua e as atividades de subsistência: a pesca e o plantio de alimentos, por exemplo, dentre tantos outros elementos que poderiam ser citados como a música, a culinária, os festejos e etc. Sem esquecer das peculiaridades culturais do homem do campo, seus costumes, sua resistência e seu apego com a terra. Portanto, o professor deve partir de uma perspectiva de desconstrução desse estigma negativo que se atribuiu historicamente à região Nordeste.

Além disso, dentre todos os capítulos que compõem o livro, a região Nordeste é trabalhada no último, enquanto que a região Sul e Sudeste são as primeiras a serem apresentadas dentre as cinco regiões. Isto pode ser um problema se o professor seguir à regra a sequência dos conteúdos do livro, pois é comum não dar tempo trabalhar todo o conteúdo e conseqüentemente os alunos não estudarem sobre a sua própria região.

8º ano: 1- Um mundo de diferenças; 2- Mundo Globalizado; 3- O mundo no século XXI: população e desafios; 4- América: aspectos gerais, 5- América do Norte, 6- América do Sul e América Central, 7- África: um continente de contrastes, 8- África: desenvolvimento econômico e 9- África: população e urbanização.

Em seu capítulo 1, o livro aborda as diferentes formas de regionalizar o mundo e aponta as diferenças nele existentes. Essas diferenças apresentam-se tanto na perspectiva física/natural como social. Seria pertinente que o professor dialogasse essa temática com a do capítulo seguinte, pois ao tratar a temática Mundo Globalizado poderia despertar nos estudantes a apreciação das múltiplas atividades que se desenvolvem na localidade, o consumo de produtos globalizados e a velocidade das informações. Tendo em vista que as relações entre campo e cidade estão cada vez mais intensas, como também a rapidez da circulação de pessoas, capitais, informações e serviços. E esse dinamismo está conexo com as novas tecnologias em telecomunicação e transportes, evidenciando o processo de globalização nesses espaços campestres.

Entretanto, destacando as diferenciações de cada área, porque a motocicleta, por exemplo, mesmo estando presente tanto no campo quanto na cidade, assume funções diferentes em ambos. Enquanto que na cidade ela é instrumento de um motoboy, no campo ela serve de transporte para o criador buscar o gado no pasto por exemplo. Constrói-se o conhecimento de que por maiores que sejam os aspectos urbanos presentes no rural e vice-versa, ambos preservam suas características e se mantêm vivos. Ainda que não sejam exclusivas, as

manifestações culturais e as relações sociais são próprias de cada lugar, a fim de que o aluno compreenda que ele pode se manter conectado com o mundo sem perder seu enraizamento com o campo.

Ao trabalhar o tema O mundo no século XXI: população e desafios e América do Sul, seria interessante problematizar com nos países emergentes, como alguns da América Latina, vem crescendo o número de pessoas que residem em área rural que dedicam-se ao exercício de atividades secundárias e terciárias associadas às atividades primárias. Um exemplo disso é o comércio, a indústria, o artesanato (caraterística forte de Lagoa Seca) e serviços, analisando a importância que essas atividades têm na renda da população local. Como também, a migração dessa população em busca de emprego e, como citado nesta pesquisa, para o acesso à educação.

Outro aspecto pertinente que pode ser trabalhado com os alunos é o continente africano. Alguns países da África possuem diversos aspectos semelhantes ao Brasil como a cultura, língua, hábitos alimentares, crenças religiosas e seu histórico de colonização. E, principalmente, os aspectos naturais como as áreas florestadas e a vegetação esparsa de Savana chamada de Caatinga no Brasil. A agricultura tem grande importância econômica na África, em 2014, 60% da população africana vivia em áreas rurais. Entretanto, assim como na região Nordeste, existem áreas de semiaridez ou aridez, e os períodos de estiagens são um grave problema para essa atividade, mas que podem ser amenizados com uma nova proposta de convivência com estas áreas.

9º ano: 1- Europa: aspectos físicos e naturais, 2- Formação territorial, população e urbanização europeia, 3- Europa Ocidental, 4- Rússia e Europa Oriental, 5- Ásia: aspectos gerais, 6- O Leste e o Sudeste Asiáticos, 7- Ásia Central e Meridional, 8- Oriente Médio e 9- Oceania e regiões polares. Dentro destas unidades são abordados conteúdos a elas relacionados, utilizando imagens, fotografias, mapas, gráficos e ilustrações.

Neste livro, apesar de concentrar nele conteúdos sobre territórios internacionais, como os continentes: europeu, asiático e oceânico, encontrou-se no final de um capítulo (p. 151) (Figura nº 17), de forma isolada em um box extra, uma atividade interessante que pode ser explorada pelo professor enfatizando paisagens locais.

Figura 17 - Atividade sobre observação da paisagem

APRENDER A...


Analisar paisagens a partir de observações de campo Responda sempre na caderno.

Observar pessoalmente uma paisagem e a melhor estratégia para analisá-la, pois possibilita a apreensão de detalhes que não são captados por imagens ou descrições textuais. Um trabalho de campo pode, ainda, complementar pesquisas de registros históricos e entrevistas com os moradores mais antigos, com o objetivo de perceber transformações espaciais.

Os trabalhos de observação de campo têm por objetivos essenciais:

- analisar a paisagem por meio dos recursos sensoriais (sobretudo a visão);
- reconhecer os elementos que compoem a paisagem observada;
- propiciar a reflexão sobre as relações entre esses elementos.

Desse modo, imagine-se fazendo um trabalho de campo para analisar uma paisagem de Tóquio, representada na fotografia a seguir.



Jardim Nacional de Shinjuku Gyoen, em Tóquio, Japão. Foto de 2015.

1. Identifique os elementos naturais e os elementos construídos pelos seres humanos. Note que a paisagem mostrada na fotografia mostra tanto elementos naturais, como as árvores e o lago, quanto elementos construídos pelos seres humanos, como a cerca e os bancos.
2. Observe e registre (por meio de textos, desenhos, etc.) detalhes sobre a paisagem, como quais são os elementos e sua disposição. Faça anotações e levante hipóteses sobre a movimentação das pessoas, a infraestrutura disponível, a qualidade do ar, a preservação da natureza, entre outras que indiquem características da paisagem observada.
3. Com base nos registros, é importante refletir sobre o nível de interferência humana na paisagem, a possibilidade de usos do espaço, a satisfação dos habitantes a respeito do local visitado, etc. No caso da paisagem mostrada acima, é possível concluir que as pessoas estão contemplando os elementos naturais e que os elementos construídos pelos seres humanos presentes nela favorecem essa postura. Além disso, a partir da observação da limpeza do local pode-se perceber que a população tem grande cuidado e respeito com a natureza.

Atividade

1. Escolha um local perto da sua casa e realize uma observação de campo. Registre os elementos que observar e, por fim, faça uma análise a partir de seus registros. Anote as conclusões.

151

Fonte: Acervo da autora.

A atividade consistia em o aluno escolher um local perto de sua casa e realizar uma observação de campo, registrando os elementos que fossem observados e, por fim, fazer uma análise a partir de seus registros anotando suas conclusões. A partir de uma paisagem típica do município de Lagoa Seca (Figura nº 18) essa atividade poderia analisar diversos aspectos da vida social e econômica local como a interação entre o campo e a cidade, a produção da renda e do consumo, a evolução das técnicas de cultivo, questões sobre mão de obra e etc.

Figura 18 - Paisagem típica do município de Lagoa Seca



Fonte: Acervo da autora.

Estas atividades deveriam ocupar um papel de maior centralidade nos livros didáticos, sendo um complemento dos conteúdos, servindo como fator de comparação. O fato desta atividade, tão importante na construção dos conceitos geográficos, vir no final do capítulo de forma isolada em um box extra, faz com que muitos docentes não deem a devida importância ao exercício, descartando-o.

Essa realidade encontrada nos livros didáticos analisados demonstra a superficialidade e a incompletude evidente sobre o rural brasileiro nos livros de geografia e, por conseguinte, no ensino de geografia, inclusive interferindo negativamente no imaginário do aluno que está envolto por essa realidade. A reflexão expõe a necessidade da problematização e complementação por parte do professor. O que se faz necessário que o mesmo possua uma formação que o prepare para ir além do livro didático, introduzindo no currículo de geografia conteúdos e práticas relacionadas à educação camponesa que parta da vivência dos alunos. Diante do exposto se fez necessário investigar aspectos referentes à formação e às práticas utilizadas pelos professores das escolas estudadas.

4.2 Os docentes de Geografia e a formação para educação do campo

Para atender os objetivos desta pesquisa realizou-se entre os dias nove e treze de maio de 2019 três entrevistas semiestruturadas (ver apêndice) respectivamente com três professores

de geografia das escolas que foram acima citadas. Deste modo, para preservar as identidades deles, preferimos chamá-los de Professor A; B e C.

A primeira temática inserida foi sobre o contato com o tema Educação do campo na formação docente.

Professor A - *Bom, primeiramente, minha formação não é Geografia, minha formação é História. E como o emprego também é contratado, você meio que se submete às condições que são propostas. Na minha graduação, na minha formação, não vi nada.*

Professor B - *Não, diretamente não. Educação do campo eu tive mais contato com a extensão e com o meu trabalho, mas durante as aulas regulares não. Não teve nenhuma disciplina, nenhum conteúdo voltado pra trabalhar o campo. Até mesmo uma comparação entre a cidade e o campo.*

Professor C - *Teve, mas assim na teoria. Na prática, não.*

Observa-se nas respostas que não houve formação apropriada para se trabalhar no ensino de geografia aspectos da realidade camponesa. As justificativas vão desde a falta de licenciatura em Geografia, a falta de disciplinas no curso que abordem a temática e a falta de prática em trabalhos pedagógicos desta natureza. No tocante ao professor ser de outra área é um elemento que ainda é mais preocupante, porque um professor de História não está preparado para trabalhar a conceituação geográfica. Sendo assim, provavelmente apresentará apenas o que o livro didático traz, que é insuficiente.

Neste contexto, outra discussão apresentada através da entrevista foi se a Secretaria de Educação local oferece ou já ofereceu formação continuada com o tema Educação do Campo, tendo em vista que o município de Lagoa Seca tem como características majoritárias da sua população em áreas rurais.

Professor A - *Pelo menos no fundamental II não, em nenhum momento eu vi formação proposta pela SEDUC que falasse sobre isso. Porém, a única formação que eu tive sobre educação no campo, foi quando eu trabalhava aqui no município também, só que eu passei um tempo trabalhando numa creche. Ai na creche teve uma formação pra educação do campo, ai nesse período, sim. Mas, foi na educação infantil. Foi na gestão passada, que foi pra todas as escolas do campo, mas aí, nesse período eu tava na Educação infantil. Então, foi bem interessante, a gente tinha que fazer projetos e levar pra mostrar, sobre a história da localidade eu montei um projeto, foi bem interessante, mas no fundamental II, não.*

Professor B - *Olha, aqui eu tô a pouco tempo. Quando eu tava há alguns anos atrás, tinha vários tipos de formações que voltava, mas não era diretamente para a educação no campo. Era tipo adequação daquele conteúdo, daquela atividade pra o campo, mas não especificamente pra educação no campo. Havia uma adequação de alguns conteúdos que vinham do PNAE, de projetos de fora, de planejamentos. E mais, assim, no Infantil. No fundamental II, anos finais, como você tá pesquisando, que eu tenha participado ou que eu tenha visto, nenhum.*

Professor C - *Não, aqui não. Nunca participei não em relação a isso não.*

A partir das respostas obtidas pode-se observar uma negligência por parte da Secretaria de Educação local sobre a temática. De certo modo, ignora-se a realidade de boa parte das escolas municipais que estão em sua maioria no campo. Justamente, porque é nos anos finais do Ensino Fundamental que o estudante já possui um nível de abstração que favorece estas análises espaciais mais críticas, isto não acontece. E é interessante que só se trabalha o lugar, prioritariamente na Educação Infantil. Não que sejamos contrários a isso, mas os conteúdos geográficos do 6º ano também abordam as questões do lugar e esta formação para os professores de Geografia não é considerada.

Diante disso, decidiu-se por questionar a visão dos professores sobre o livro didático que é disponibilizado aos alunos nestas escolas e que foi anteriormente analisado, com relação às questões relacionadas à realidade camponesa.

Professor A - *Assim, depende da turma, por exemplo, 7º ano trabalha essa questão rural. Nas outras turmas, é muito superficial. Acho que o conteúdo abordado mesmo, assim, que volta pra essa questão do campo ou do rural, foca mais no 7º ano. É tipo um conteúdo específico. Eles não traz uma linguagem, acho que poderia ser até um livro que aproximasse mais da realidade do campo, porque é diferente. Mas não, não acho que o livro de geografia disponibiliza isso.*

Professor B - *Olha, alguns capítulos eu vejo que quando é especificamente aquele assunto, que tem a ver com o campo, mas quando não se trata daquela área específica que é cobrado, não há nenhuma menção.*

Professor C - *Não, eu acho é mais assim, a cidade, em relação ao urbano. Ele não retrata assim bem não. O conteúdo que eu dou é mais o conteúdo voltado pra urbanização. Se fala, é pouco. Eu acho que fala muito pouco.*

Um ponto positivo observado é que os professores reconhecem a superficialidade do livro didático utilizado, enfatizando a campesinidade local, ressaltando possuir conteúdos distantes da realidade dos estudantes, que resume toda a temática em um único capítulo do livro do 7º ano, mas priorizando aspectos urbano-industriais que não se relacionam com os aspectos rurais.

Dessa forma, surge a necessidade do complemento do currículo por parte do professor, que precisa introduzir no ensino de geografia conteúdos e práticas relacionadas à educação do campo. Diante disso, resolveu-se questionar sobre este aspecto.

Professor A - *Não, eu confesso que não. A não ser como falei do 7º ano né, que como é parte do conteúdo, eu trabalho o conteúdo. Mas, assim, estudo exclusivamente pra educação no campo não. Inclusive, eu nem lembrava muito disso, quando vi aqui educação do campo, foi que eu lembrei daquela formação, ai meio que veio a memória, mas eu nem lembrava.*

Professor B - *Na explicação eu faço mais a comparação, da realidade que a gente vive pra a que o livro aborda. Porque às vezes tá falando lá de uma realidade que o livro traz e que na prática não tem nada a ver com o que a gente vive, que eu também moro no campo, e que pra os alunos, se pra mim já é difícil como fazer a relação, imagina pra eles, aí eu tô sempre fazendo essa ponte.*

Professor C - *Não. Porque eu já dou aula que mais enfatiza essa parte é no 7º ano. Não incluo porque os alunos não são assim, alunos adequados pra sair pra o campo, pra ter essas aulas. Se a gente deixar pra fazer uma aula de campo, eles já querem fugir, querem sair, querem ir embora, aí não tem condição. Eu acho que não tem condição, só com uma disciplina assim voltada.*

Uma das professoras expôs a dificuldade da realização de aulas/estudos de campo com os alunos, relatando a falta de interesse por parte deles, o que dificultaria a construção dos conceitos geográficos, pois como afirma Cavalcanti (2002, p. 91) “o objetivo do estudo do meio no ensino é o de mobilizar em primeiro lugar as sensações e percepções dos alunos no processo de conhecimento para em seguida proceder-se à elaboração conceitual.”. Entretanto, diante deste obstáculo, o professor pode valer-se da utilização de fotografias e imagens das áreas em estudo para que os alunos possam observar, analisar, comparar e identificar suas semelhanças e diferenças.

Figura 19 - Paisagens do entorno das escolas pesquisadas



Fonte: Acervo da autora.

Dessa forma, a paisagem do entorno das escolas poderia ser um instrumento interessante nesta perspectiva. O professor poderia motivar os alunos, realizando concurso de fotografia enfatizando os elementos presentes na paisagem, relacionando com os conceitos geográficos.

Também poderiam ser produzidos pequenos filmes e até documentários destacando o solo, a vegetação, o relevo e o clima destes lugares, além de aspectos sociais em suas inter-relações.

A partir das respostas dadas pelos professores, considerou-se que a introdução de conteúdos e práticas no ensino de Geografia para a educação do campo são insuficientes. Deste modo, essa realidade contribui significativamente para que o aluno não veja na escola sentido para sua vida, já que ele não se enxerga dentro dos conteúdos e práticas abordadas. Também se observa o grande apego e dependência dos professores ao livro didático, que acaba definindo a prática destes em sala de aula. Enfim, é uma pena que conhecimentos e vivências que poderiam enriquecer a aprendizagem não sejam valorizados e utilizados para a formação crítica destes sujeitos. Mas, acreditamos que a nossa pesquisa possa ter contribuído para que alguns destes profissionais passem a ter práticas futuras que se preocupem mais com esta discussão.

Outro aspecto que se observou é se a escola no geral desenvolve práticas pedagógicas voltadas para o campo.

Professor A – *A única prática que a gente fez foi num projeto do meio ambiente que a gente meio que plantou, fez as plantações, horta e algumas árvores, foram as únicas coisas, assim.*

Professor B - *Bom, antes eu participei de um trabalho, de uma pesquisa e agora teve esse evento que era as crônicas que foi relatando a história do sítio do Alvinho. Então assim, ainda que não seja diretamente, há o trabalho da história da comunidade, então acho que já trata o campo também.*

Professor C - *Não. Assim, a única coisa que teve relacionada ao campo foi na disciplina de Ciências. Que foi feito a horta, só que os alunos não contribuíram, os da manhã fizeram, mas os da tarde, as professoras não orientaram pra não pisotear, aí terminou acabando com a horta. Acho que foi que mais se aproximou assim.*

De acordo com o exposto pelos docentes, as escolas, ainda que de forma sucinta chegaram a desenvolver projetos relacionados a história do lugar e a construção de hortas. Algumas ações partem de projetos isolados de professores de forma desarticulada e sem continuidade. A falta da interdisciplinaridade com o objetivo de fortalecer a educação a partir de uma perspectiva de inclusão do aluno do campo na escola, termina por afastá-lo ainda mais resultando em evasão e repetência.

Por último, questionou-se de que forma os conhecimentos geográficos poderiam contribuir para a formação crítica da população camponesa. Tendo em vista que o homem do campo, na maioria das vezes, está inserido em uma realidade de intensa exploração (expropriação, dependência, violência e etc.) e carece de uma consciência política de papel social e econômico, como por exemplo, na questão do meio ambiente, na soberania alimentar, no êxodo rural.

Professor A – *Eu acho assim, tem que partir muito da realidade do aluno né. A gente sabe que a realidade do aluno, hoje, aqui, nessa escola, é totalmente diferente do aluno do “Irmão Damião” por exemplo, então quando o aluno começa a estudar, por exemplo, o 6º que a gente vai trabalhar com **paisagem, o conceito de lugar**, então tem que trazer muito da realidade deles, pra que eles percebam, entendam aquele conteúdo com base na realidade que eles vivem, que é totalmente diferente. A nossa formação em nenhum momento ela nos auxilia ou nos prepara para o que a gente vai vivenciar, de jeito nenhum. É só teoria e você tem que sair de lá sabendo das teorias e o que você vem pra prática, a forma de como você tem que trabalhar, é a experiência que lhe ensina. Então, é complicado essa situação, porque você vem meio que perdido quando você começa a trabalhar, você com medo, meu Deus e agora? O que é que eu vou fazer? Como é que vai ser? Então, a formação é muito falha nesse sentido. (GRIFO NOSSO)*

Professor B - *Acho que o primeiro ponto é a **valorização do campo**, porque quando a gente tá trabalhando em sala de aula que sempre que fala do campo, **os alunos tem aquela crítica por morar no campo**, já são esquecidos, são menosprezados, que o campo não presta, que mora no campo é pobre, tá passando fome. E o campo, eu vejo que é uma das áreas mais ricas que se souber trabalhar a pessoa pode viver, não tanto em termos financeiros, mas depende também do investimento e do estudo, mas em qualidade de vida. Então, quando tô sempre é... trabalhando isso com os alunos, é o primeiro ponto que eu gosto de destacar com eles em relação a geografia. Tentar mostrar pra eles o quanto o campo é rico, e quanto o campo pode ser aproveitado se houver, primeiramente, estudo, interesse e dedicação de quem tá no campo. (GRIFO NOSSO)*

Professor C - *Eles poderiam junto com a secretaria de educação, de agricultura em conjunto com os professores, eu entendo assim. Os alunos fogem, vão para escola pra não ir pro campo. Porque **trabalha demais, trabalha no sol e não tem o lucro né**. Ai **a questão do solo né, porque tem lixão** aqui em Lagoa Seca, a questão do agrotóxico, acho que contribuiria muito.*

Diante do que foi explicitado pelos professores entrevistados neste último questionamento, percebe-se o amplo leque do debate que se possibilitou, como questões sobre meio ambiente, já que o lixo da cidade é depositado em um lixão na zona rural, trazendo vários problemas ambientais para o solo, a água, a vegetação e para a comunidade. O que foi positivo é que todos reconhecem na geografia as possibilidades de trabalhar o campo de diferentes maneiras que podem tornar a aprendizagem mais significativa e acolhedora. Entretanto, as falas destacam os entraves que vêm desde a formação acadêmica, a falta de estrutura das escolas, a falta de uma política educacional articulada que vise contribuir com essa temática justamente nessa área. Os professores também relataram a visão negativa que os alunos possuem a respeito do campo. Isto muitas vezes é estimulado pelos meios de comunicação, pelos materiais didáticos que servem ao capital e a sua lógica, construindo nos jovens um imaginário que o urbano é um paraíso e o rural é pobre, arcaico e ultrapassado. Cabe, então, ao professor o papel

de desconstrução dessa lógica, da valorização dos saberes por eles trazidos e pela inclusão destes na prática cotidiana.

Dias após a entrevista com os docentes, uma das professoras entrevistadas desenvolveu com seus alunos do 7º e 8º ano um projeto chamado: “Adote uma árvore: arborização da escola IVA” na escola Izabel Vieira de Andrade, da comunidade da Chã do Marinho. A professora trabalhou conceitos como meio ambiente, sustentabilidade e reflorestamento.

Figura 20 - Projeto Adote uma árvore



Fonte: Pereira, 2019.

Como afirma Lira (2014, p. 205) “somente com a participação ativa do estudante no mundo objetivo e seu desenvolvimento cultural, em que as informações sobre a realidade são transformadas e recriadas, poderá haver uma ação consciente sobre o meio que viva” e assim, segundo os relatos da professora, essa atividade contou com uma significativa participação do alunado, pois foi propiciado um ambiente diferente de aprendizado prático assim como preconiza os princípios da educação emancipatória que zela por uma práxis transformadora da realidade, demonstrando que a pesquisa já despertou inquietações e mudanças de prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica de uma educação voltada para a realidade do campo é marcada por desprezo por parte do Estado, resultando em lutas de alguns movimentos sociais. Pois, sabe-se que para uma verdadeira educação que valorize a camponêsidade, são necessários mais momentos formativos. Por isso a importância de uma proposta educacional que baseie-se numa pedagogia emancipatória/libertadora. Portanto, uma escola que localizada no campo não reconhece o especificidades do espaço no qual ela está inserida, acaba tornando-se sem utilidade para a população camponesa, porque conhecimento que não serve para transformar, não tem utilidade (Paulo Freire, 1996).

O protagonismo dos movimentos sociais em busca de uma educação efetiva tem sido de grande importância para a conquista de políticas e programas próprios. Atualmente, a educação do campo é mencionada de maneira tímida em documentos que conduzem a educação brasileira. Além disso, o que está disposto em leis e em projetos não é o que ocorre na prática. Pois, como ela não interessa ao capital, ainda que exista um aumento na oferta em decorrência do clamor da população, a qualidade é diminuída.

Nesse contexto a geografia torna-se um instrumento importantíssimo para auxiliar o camponês no entendimento da sua realidade. Partindo de um ensino crítico, o ensino de geografia deve partir do cotidiano dos estudantes, discutindo-o com mais profundidade, estabelecendo um diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento trazido por eles à sala de aula. É fazer um estudo do lugar em que o aluno vive, construindo valores de identidade e pertencimento. E, assim, possibilitar ao estudante uma reflexão sobre as relações socioespaciais e as suas contradições de classe.

Historicamente, o povoamento e o desenvolvimento do município de Lagoa Seca ocorreu em detrimento dos aspectos geográficos locais. A boa disponibilidade de água e os solos profundos e férteis favoreceu o desenvolvimento de algumas culturas como o sisal, a cana-de-açúcar, a mandioca, batata doce, feijão, milho e etc. Essa essência rural do município ainda se mantém, resultando na permanência de 60% da população na zona rural. Deste modo, manifesta-se a presença de uma educação nas escolas que contribua para a emancipação e a reprodução da classe camponesa.

Infelizmente, a partir da pesquisa nas escolas supracitadas, verificou-se que as circunstâncias de aprendizagem nas quais os estudantes se encontram ainda estão longe de serem capazes de fornecer autonomia a essa população do campo. Os livros didáticos de geografia abordam os conteúdos de forma avessa ao cotidiano dos estudantes. Como também,

menosprezam a realidade deles classificando-a como arcaica, existindo também a predominância de uma hierarquia dentro dos conteúdos abordados, outros até omitidos como a questão cultural nordestina, evidenciando a ideologia hegemônica vigente.

Essa superficialidade com que trata os temas torna-se algo preocupante, visto que, verificou-se nas três escolas que o livro dita todo o processo de ensino aprendizagem. Por isso, mesmo que os problemas da educação ofertada a esse público não se restrinja somente ao material didático disponibilizado, o livro de geografia pode ser um importante aporte para a construção de um conhecimento que valorize o modo de vida, os saberes e as ações desse povo.

Outra barreira é a fragilidade em relação à formação dos professores para atuar nestas escolas. Além da falta de contato com a temática durante a formação acadêmica inicial, verificou-se que os docentes não receberam nenhuma formação continuada direcionada à educação do campo. Isto faz com que estes profissionais não compreendam a importância de uma educação emancipatória para esses estudantes, sustentando sua prática no, “verdadeiro e inquestionável”, livro didático. Por essa razão, é indispensável a inserção de práticas condizentes no currículo de geografia em conjunto com a escola, o que não será favorecida pela BNCC atual, conforme já foi tratado neste texto.

Enfim, sabendo-se que esses problemas envolvem outros fatores e diante da complexidade da temática, esta pesquisa requer um aprofundamento posterior visando continuar a discussão acerca da realidade estudada com outras investigações. Contudo, os resultados alcançados aqui servirão de incentivo para provocar debates que irão oportunizar proposta com a intenção de amenizar estes impasses. Acreditamos que a própria pesquisa já trouxe algumas destas inquietações para os docentes entrevistados.

REFERÊNCIAS

BARROS, Lânderson Antória; LIHTNOV, Dione Dutra. Reflexões sobre a Educação rural e do campo: As leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil. *In: Geographia Meridionalis*. v. 02, n. 01, p. 20-37, 2016.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; RAUBER, Vanessa Daiane. Educação do campo: uma trajetória de lutas e conquistas. *In: Unoesc & Ciência – ACHS*. v. 5, n. 1, p. 85-92. Joaçaba, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002.

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017.

_____, Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____, Lei Orgânica do Ensino Agrícola - **Decreto-lei 9613/46** | Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.

_____, Câmara dos Deputados. **LDB - LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 de março de 2019.

_____, **Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

_____, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso: 20 de janeiro de 2019.

_____, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso: 20 de janeiro de 2019.

_____, **Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?**. Terra Livre. São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; GOULART, Lígia Beatriz. A Questão do Livro Didático em Geografia: elementos para uma análise. Associação Brasileira de Geógrafos. In: **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre: 16: 17-20, 1988.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (*Org.*). **Por uma educação do campo**. Brasília: Incra; MDA, 2008.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. In: **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2017**: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

_____. **Censo Agropecuário 2010**: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. **Censo demográfico de 2000**: População. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9663-censo-demografico-2000.html?edicao=9771&t=downloads>. Acesso em 05 de abril de 2019.

_____. **Censo demográfico de 2010**: Cidades. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acesso em 05 de abril de 2019.

_____. **IBGE Cidades 2018**: Lagoa Seca. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/lagoa-seca/panorama>. Acesso em: 19 de março de 2019.

_____. **A Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias 2017**: Mapa das Regiões Geográficas Estado da Paraíba. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm. Acesso em: 18 de maio de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2008. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 19 de março de 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 19 de março de 2019.

JÚNIOR, Amarílio Ferreira; BITTAR, Marisa. **Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez.

JUSBRASIL, **Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71** de 11 de agosto de 1971. Disponível: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 20 de março de 2019.

LIRA, Sonia Maria de. O ensino de geografia, a construção do conhecimento geográfico e a operacionalização da prática docente. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macário de. **A formação docente em geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUFPG, 2014. p. 299-319.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MONTEIRO, Denize Maria Leal Ramalho. **Mapa de Localização do Município de Lagoa Seca-PB**. Lagoa Seca: QGIS 2.18.22, 2019. 1 Figura.

_____. **Mapa de Localização das escolas**. Lagoa Seca: QGIS 2.18.22, 2019. 2 Figura.

OLIVEIRA, Caroline Mari de; BOIAGO, Daiane Letícia. Bases Legais para uma Educação do e no Campo e as experiências educativas de uma Escola de Agroecologia na região norte do Paraná. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, Djanira Rafaella Silva. **Projeto Adote uma árvore**. 2019. Figura 22.

PETTY, M.; TOMBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31-64. In: RIBEIRO, Marlene. Educação Rural, In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branco do. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslilian Correia Cruz. A Educação do Campo e seus aspectos legais. In: **XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. 2017.

RUA, João et al. **Para Ensinar Geografia: contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro, RJ: Access Editora, 1993.

SAMPAIO, Fernando dos Santos. **Para viver juntos: Geografia. Anos finais: ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano).** São Paulo: Edições SM, 2015.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; OLIVEIRA, César José de. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. *In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do campo.*** Brasília: Inca; MDA, 2008.

SANTOS, Elizangela Jerônimo dos. **Tarimba: aspectos históricos e culturais de Lagoa Seca (1929 – 1969) – Bauru, SP: Canal6, 2007.**

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. 9. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

_____. **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia.** 6. ed. 2. reimpres. . São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

_____. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica.** 6. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, Luan do C. da S.; NASCIMENTO, Diego T. F. **Coleções Didáticas De Geografia Para os Anos Finais Do Ensino Fundamental: Potencialidades De Construção Do Conhecimento.** *In: IX Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia.* Caldas Novas-GO, p. 558-565, 2018.

SOUZA, Jamerson R. Monteiro de. **Resistência e recriação camponesa a partir do Programa de Aquisição de Alimentos no município de Lagoa Seca-PB.** João Pessoa: Dissertação de Mestrado em Geografia, UFPB, 2015.

TIRADENTES, Aparecida. Educação Corporativa. *In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo.*** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TORRES, Míriam Rosa; SIMÕES, Willian. **Educação do Campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil.** Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 22. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

WASCHINEWSKI, Susane da Costa; RABELO, Giane. Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar (PABAE): a escola agora é outra. *In: **II Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos.*** 2017.

VENDRAMINI, Célia Regina. **A escola diante do multifacetado espaço rural.** Perspectiva. Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 145-165, jan./jun. 2004.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES- CH
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA – UAG
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – CGEO

Roteiro de entrevista com docentes das escolas do campo de ensino fundamental (anos finais)
do município de Lagoa Seca – PB.

Nome do Entrevistado: _____

- 1- Na sua formação docente, você teve contato com o tema Educação do Campo? Explique.
- 2- A Secretaria de Educação local oferece ou já ofereceu aos professores formação continuada sobre o tema Educação do Campo? Explique.
- 3- Na sua opinião, o livro didático de geografia disponibilizado aos alunos trata de forma adequada sobre questões relacionadas à realidade camponesa? Explique.
- 4- Você inclui no currículo de geografia conteúdos e práticas relacionadas à Educação do Campo? Quais?
- 5- A escola desenvolve ou já desenvolveu práticas pedagógicas voltadas para o campo?
- 6- Na sua opinião, de que forma os conhecimentos geográficos poderiam contribuir para a formação crítica da população camponesa?