



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

**RENATA XAVIER DE LIMA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, UMA APRECIÇÃO GEOGRÁFICA: O CASO DA  
E.M.E.F. ANTÔNIO LOURENÇO DA SILVA - SÍTIO FORTUNA, SERIDÓ – PB**

CAMPINA GRANDE

2014

**RENATA XAVIER DE LIMA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, UMA APRECIÇÃO GEOGRÁFICA: O CASO DA  
E.M.E.F. ANTÔNIO LOURENÇO DA SILVA - SÍTIO FORTUNA, SERIDÓ – PB**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura  
Plena em Geografia da Universidade Federal de  
Campina Grande, Centro de Humanidades,  
Campus I, para obtenção do título de Licenciado  
em Geografia.

Orientador:  
Prof. Dr. Paulo Sérgio Cunha Farias

Campina Grande

2014



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

**RENATA XAVIER DE LIMA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, UMA APRECIÇÃO GEOGRÁFICA: CASO DA E.  
M. E. F. ANTÔNIO LOURENÇO DA SILVA – SÍTIO FORTUNA, SERIDÓ – PB.**

Aprovado em: 10 de setembro de 2014.

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio Cunha Farias  
Orientador - UAEd/ UFCG

---

Profa. Dra. Keila Queiroz e Silva  
Examinadora - UAEd/ UFCG

---

Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho  
Examinador - UAG/UFCG

## Ficha catalográfica

*A Deus, meu porto seguro, e aos meus pais,  
José Lourenço e Valdenice, minha base, sem  
eles não teria chegado aqui, trabalho final de  
conclusão.*

**Dedico**

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiro ao meu Deus, razão do meu existir, do meu respirar e da certeza de que o melhor ainda está por vir. Sou extremamente grata por essa conquista em minha vida e na minha formação social e, mais que isso, por até aqui ter me ajudado o Senhor.

Aos meus pais, José Lourenço e Valdenice, que não mediram esforços para ver sua filha mais nova e a única dos oito filhos chegar ao nível superior, sei que para eles sou motivo de orgulho, mas o orgulho maior é meu por ter seres humanos tão incríveis ao meu lado, exemplo de caráter, humildade, e de coração enorme, amo-lhes muito.

Aos meus irmãos, Beta, Lizete, Tânia, Inácio, Jancieire e, em especial, a Edijane e Rubicelha, que sempre cuidaram de mim, que sempre fizeram todo o possível para que eu prosseguisse. As minhas sobrinhas Eliene e Elisângela que, em muitos momentos, foram uma mãe para mim. Enfim, agradeço a toda a minha família. Sei que estão felizes comigo.

Aos meus irmãos na fé, que oraram e torceram por mim, minha segunda família.

Aos meus amigos, cada um com suas particularidades, tão especiais. Pessoas incríveis que a vida me deu.

Aos meus colegas de trabalho que sempre me entenderam e cobriram minhas ausências em função do curso.

Ao meu orientador Paulo Sérgio C. Farias, que acreditou em mim quando eu mesma não acreditei, por sua dedicação em me orientar, por ter em muito contribuído para minha formação. Fui muito feliz em conhecer o ser humano admirável que é. Homem culto, mas de uma simplicidade admirável.

Ao meu professor Luiz Eugênio Carvalho, que de início seria meu orientador e que me ajudou e muito no momento em que mais me senti perdida. Grata.

Aos demais professores do curso de Geografia da UFCG, Campus I, pelas suas contribuições na minha formação. A Marcelo, da Coordenação, por sua disponibilidade em nos ajudar sempre.

Aos meus colegas de curso, turma 2010.1, em especial a Ana Paula que com sua bondade sem tamanho sempre me acolheu, aturou meus abusos e cuidou de mim, mais que uma amiga. A Juselma, com seu sorriso encantador, que em tantos momentos foram bálsamos em meio ao desespero da construção dos nossos TCC. E a Gorete, com seu coração puro e enorme, que apazigou tantos conflitos que surgiram nesse percurso. Nos momentos mais difíceis uma era o apoio da outra, levarei todas para sempre. Mas não poderia deixar de citar

os demais companheiros: Geraldo, Rozana, Marcela, Luana, George, Letícia, Gabriely, Helder, Elessandro, Climério, Euriques, Kleber, Alessandro, Beatriz e Luciana.

A Josly Ramos, minha sobrinha e amiga de infância, que me ajudou tanto nessa vida e colaborou no que pôde nesse trabalho.

A todos que fazem parte da E.M.E.F. Antônio Lourenço da Silva, em especial as professoras que se dispuseram a colaborar, com suas informações, com a concretização do meu estudo de caso.

Enfim, a todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para a minha formação. O meu muito obrigada!

## Resumo

O presente trabalho versa sobre a Educação do Campo como política nacional educacional específica para a população do espaço rural. Esta modalidade de educação nasceu no contexto das lutas dos movimentos sociais rurais e, a partir da década de 1990, inseriu-se em projetos e programas de educação governamentais. Contudo, foi somente em 04 de novembro de 2010 que se teve de fato um avanço na política de educação voltada para o campo, com a aprovação do Decreto nº 7.352/2010. Para entender essa temática, voltamos à questão do espaço agrário brasileiro que, historicamente, foi palco de disputas que refletiram diretamente na educação da população do campo. De um lado, os que almejavam uma educação com caráter emancipador – movimentos sociais rurais – e de outro, os que difundiam uma educação baseada nos moldes capitalistas, em virtude de um suposto progresso nesse espaço – os latifundiários e o agronegócio. Neste trabalho, buscamos analisar as razões das divergências entre o que é assegurado por lei e o que de fato existe na educação voltada para população do campo. Procuramos entender ainda como a educação tem chegado a essa população, analisando se, em termos de metodologias e conteúdos, o lugar do aluno tem sido incorporado ao ensino de Geografia e, conseqüentemente, se sua diversidade e identidade têm sido respeitadas/valorizadas ou substituídas pelos padrões impostos pela cultura dominante, baseada no modo de vida capitalista. Como recorte empírico da pesquisa, elegemos a realidade do município de Seridó-PB, tomando como base a Escola Municipal Antônio Lourenço da Silva, situada no sítio Fortuna. Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos como metodologia a revisão da literatura sobre a Educação do Campo, o lugar, o ensino de Geografia, a identidade e a diversidade, além de pesquisa na legislação específica sobre essa modalidade de educação. Além disso, empreendemos a pesquisa de campo, na qual, com a utilização de questionário semiestruturado, realizamos entrevistas na Secretaria de Educação do município e com as professoras da E.M.E.F. Antônio Lourenço da Silva. Por outro lado, em virtude das características do fenômeno estudado, elegemos como abordagem do mesmo a perspectiva qualitativa de pesquisa. Ao fim, em termos de metodologias e conteúdos de Geografia, constatamos que o que existe são propostas diferenciadas para a zona rural das aplicadas ao ensino no espaço urbano, mas, se levarmos em conta as diretrizes estabelecidas em lei, isso ainda está longe de ser o ideal para a população do campo no tocante à abordagem do lugar do aluno e, por conseguinte, a diversidade e identidade deles.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Ensino de Geografia; Lugar; Identidade; Escola Antônio Lourenço da Silva.

## Abstract

This paper discusses the Rural Education as a national educational policy specific to the population of rural areas. This type of education was born in the context of the struggles of rural social movements and, from the decade of 1990, entered into projects and government education programs. However, it was only on November 4, 2010 that the policy for rural education had, indeed, a breakthrough, with the approval of Decree n ° 7352/2010. To understand this issue, we turn to the question of Brazilian agrarian space which, historically, was the stage of disputes that reflected directly in the education of the rural population. On one side, those who longed for an education with emancipatory character – rural social movements – and on the other side, those who diffused an education based on capitalist profiles because of a supposed progress in this space – the landowners and agribusiness. In this paper, we analyze the reasons for discrepancies between what is guaranteed by law and what actually exists in education concerning the rural population. We also seek to understand how education has come to this population, analyzing if, in terms of methodologies and content, the place of the student has been incorporated into the teaching of Geography and, consequently, if its diversity and identity have been respected/valued or replaced by standards imposed by the dominant culture, based on the capitalist mode of life. As empirical cut of the research, we chose the reality of the municipality of Seridó-PB, taking as a basis the Antônio Lourenço da Silva Municipal School, situated on the site Fortuna. To achieve the proposed objectives, the methodology used was the review of the literature about the Rural Education, the place, the teaching of Geography, identity and diversity, as well as research on specific legislation on this education modality. Furthermore, we undertook field research, in which, with the utilization of semi-structured questionnaire, we realized interviews in the Secretary of Education of the city and with the teachers of EMEF Antonio Lourenco da Silva. On the other hand, due to the characteristics of the studied phenomenon, we chose as approach of it the qualitative research perspective. At the end, in terms of methodologies and content of Geography, we found that there are different proposals for the countryside of those applied in the education in urban area, but, if we take into account the established guidelines by law, it is still far from being the ideal for the rural population regarding the approach of the place of the student and, therefore, the diversity and identity of them.

**Keywords:** Rural Education; Geography teaching; Place; Identity; Antonio da Silva Lourenço School.

## Lista de Figuras e Gráfico

Figura 01. Localização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Lourenço da Silva.....	40
Figura 02 e 03. Escola Antônio Lourenço da Silva.....	40
Figura 04. Sala de aula.....	41
Figura 05. Banheiro da escola.....	41
Figura 06. Sala onde funciona a cozinha e o pátio da escola.....	41
Figura 07. Cisterna da escola.....	42
Quadro. Divisão dos alunos da escola Antônio Lourenço da Silva por ano/série.....	43
Figura 08. Divisão da sala de aula em duas turmas.....	45
Figura 09. Divisão da sala de aula em duas turmas.....	46
Figura 10 e 11. Divisão da turma, única sala e duas professoras.....	46
Figura 12 e 13. Apresentação da história da escola no desfile – dia 07 de Setembro.....	48
Figura 14 e 15. Páginas do caderno de uma aluna- atividade sobre a cultura do lugar do aluno e identidade.....	49
Figura 16. Páginas do caderno de uma aluna – atividade sobre o campo.....	50

## **Lista de Siglas**

CGEO - Curso de Licenciatura em Geografia

CH- Centro de Humanidades

CONDRAF - Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para Agricultura Familiar

EJA- Educação de Jovens e Adultos

E.M.E.F. - Escola Municipal de Ensino Fundamental

GPT - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONERA - Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

UAG – Unidade Acadêmica de Geografia

UFMG - Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I: Educação do Campo e Políticas Públicas: histórico e perspectiva para o ensino de Geografia.....</b>	<b>17</b>
1.1 . Breve Histórico sobre a Educação do Campo.....	17
1.2 . Articulação da educação do campo com a Geografia.....	22
1.3. Categoria lugar.....	24
<b>CAPÍTULO II: Lugar como categoria para direcionamentos da Educação do Campo.....</b>	<b>26</b>
2.1. O lugar e o ensino geográfico.....	26
2.2. A identidade do campo: o lugar como mediador de experiência.....	29
2.3. Diversidade do campo <i>versus</i> ambiente escolar.....	31
<b>CAPÍTULO III: O lugar do povo do campo inclusão ou negação da sua identidade?.....</b>	<b>34</b>
3.1. Escola do campo como promotora dessa identidade?.....	34
3.2. Realidade do Sítio Fortuna, Seridó – PB.....	36
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>52</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>54</b>
<b>Apêndice A.</b> Roteiro de entrevista direcionado à Secretaria de Educação do município de Seridó-PB.....	58
<b>Apêndice B.</b> Roteiro de entrevista com as professoras da escola municipal Antônio Lourenço da Silva.....	59

## INTRODUÇÃO

A educação brasileira historicamente traz consigo vestígios de disputa entre interesses divergentes. De um lado, os que lutam por uma educação que forme cidadãos críticos e que respeite seus valores, educação com caráter emancipador e, de outro, os que almejam “domesticar” o mesmo público, educação baseada nos moldes capitalistas.

No campo, onde a educação sempre teve caráter urbano, com definição de “educação rural”, o que era pensado em termos de conteúdos, metodologias e recursos didáticos para a população urbana era, e ainda é, em muitos casos, estendida para a população do campo, impondo a ideia de que o urbano é sinônimo de modernização, de avanço, enquanto que o rural é retrógrado, atrasado. Além disso, não se teve ou se tem nenhuma preocupação com as particularidades da população rural.

Diante desse cenário e no contexto das lutas dos movimentos sociais, surgiu a Educação do Campo que, a partir da década de 1990, inseriu-se em projetos e programas de educação governamentais.

Em 2010, finalmente a legislação brasileira passou a considerar as especificidades do ensino do campo, com a aprovação do Decreto N° 7.352/2010 e o que antes era executado apenas a partir de programas de governo, sem nenhuma garantia de permanência e continuidade, passa a ser garantido em lei.

No entanto, ao observar a realidade local de muitos municípios do interior paraibano, percebe-se a distância entre o que está definido na legislação e a realidade encontrada nas escolas de ensino do campo.

Aqui surge nosso tema-problema, o ensino para a população do campo, que embora dispondo de lei que garanta as especificidades em termos de respeito a sua diversidade, devendo inclusive valorizar a identidade da escola por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, tem sido uma realidade na maioria das escolas brasileiras, especificamente do interior paraibano, situadas na zona rural?

Como ex-aluna da escola rural do município de Seridó-PB, sempre convivi com a realidade desta modalidade de ensino e agora como licencianda em Geografia, foi despertada a vontade de buscar aprofundamento sobre as políticas públicas da educação do campo. Uma questão mais específica me atraiu, em especial, como o lugar do aluno tem sido incorporado ao ensino, sua diversidade tem sido respeitada, sua identidade tem sido valorizada ou

substituída pelos padrões impostos pela cultura dominante, baseada no modo de vida capitalista? Esses são questionamentos que buscamos responder nesse trabalho.

De forma geral, procuramos compreender por que há tantas discrepâncias entre o que é assegurado em lei, em termos de educação do campo, e o que de fato é oferecido pelo Poder Público, isso a partir da realidade do município de Seridó -PB, tomando como base a Escola Municipal Antônio Lourenço da Silva, situada no sítio Fortuna. De forma mais específica, buscamos entender a questão acima levantada, o lugar do aluno, sua diversidade e, conseqüentemente, sua identidade, como têm sido pensadas e trabalhadas nesse município, especificamente na escola citada?

A construção metodológica da pesquisa partiu da revisão bibliográfica, na qual procuramos estudar os autores que abordam a educação do campo, o lugar, o ensino de Geografia, a identidade e a diversidade das escolas rurais e a legislação que dispõe sobre a Educação do Campo. O passo seguinte da pesquisa foi a realização de pesquisa de campo para a aplicação das entrevistas e concretizar o estudo de caso empiricamente.

Segundo Ludwing (2012, p. 58), o estudo de caso refere-se “a uma investigação de fenômenos específicos e bem delimitados, sem preocupação de comparar ou generalizar”. Ainda de acordo com esse autor, para realizar um estudo de caso é necessário alguns passos, o primeiro deles é a delimitação do objeto, seguido da fase exploratória, da coleta de dados e da análise e interpretação dos dados. Partindo dessa ideia, delimitamos nosso objeto e fomos investigar como tem sido pensada a Educação do Campo na escola Antônio Lourenço da Silva. Seguindo da visita à campo e coleta dos dados, analisamos e construímos o texto acerca da realidade da educação do campo na escola citada.

Em virtude das características do fenômeno pesquisado, a abordagem da nossa pesquisa é de caráter qualitativo, pois buscamos analisar e interpretar aspectos relacionados ao comportamento humano. Assim sendo, de acordo com Minayo (2002) citado por Marconi e Lakatos (2011, p. 271), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivações, inspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo e dos fenômenos que não podem se reduzidos à operacionalização de variáveis”. Assim, quando tentamos compreender os impactos do capitalismo na educação do espaço rural, em especial na identidade do aluno, por exemplo, não podemos pensá-los a partir de variáveis, mas sim com o universo de significados que compõe a temática, com seus sujeitos e objetos.

Nossa pesquisa de campo foi realizada junto à Secretaria de Educação do Município. Nela, realizamos entrevista com a secretária de educação, com o intuito de obtermos os dados

gerias do município a respeito da educação. Nossa busca empírica, ou seja, nosso estudo de caso foi na Escola Municipal Antônio Lourenço da Silva. Nessa instituição de ensino, realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras que lá atuam. Por fim, na pesquisa de campo aplicamos diferentes recursos, tais como: registros fotográficos com câmeras digitais e aplicação de entrevistas com gravação de áudio pelo celular.

Os resultados da pesquisa estão organizados em três capítulos. No primeiro, intitulado: **“Educação do Campo e Políticas Públicas: histórico e perspectiva para o ensino de Geografia”**, abordamos a formação da modalidade da Educação do Campo, desde as lutas dos movimentos sociais até a sua garantia oficial em lei, através do decreto nº 7.352/2010 de 04 de novembro de 2010. Nele, buscamos compreender que a luta desses movimentos envolve questões históricas de disputa pela posse da terra e de busca pelo respeito à identidade do homem do campo. Abordamos, ainda, a possibilidade de articulação entre a educação do campo e o ensino de Geografia, para tanto, salientamos que a realidade dos alunos deve sempre ser observada, explicando, assim, a razão da escolha do conceito de lugar como o articulador entre essa modalidade de ensino e esta disciplina escolar.

No segundo capítulo, nomeado: **“Lugar como categoria para direcionamentos da educação do campo”**, ressaltamos a importância da categoria lugar para se abordar o cotidiano dos alunos em situação de aprendizagem no ensino de Geografia, para tanto, utilizamos o conceito de lugar na concepção humanista, o qual é entendido como espaço EM que os indivíduos desenvolvem relações de afetividade. Procuramos, também, apontar alguns caminhos e entraves dessa proposta. Além disso, abordamos a questão da identidade do campo, considerando o lugar como mediador de experiência e, por fim, analisamos se a diversidade do campo tem sido respeitada no ambiente escolar, se não, quais os caminhos possíveis para que isso ocorra.

No terceiro capítulo, intitulado: **“O lugar do povo do campo: inclusão ou negação da sua identidade?”**, ressaltamos a escola do campo especificamente, buscando mostrar como tem sido pensada essa escola. Buscamos mostrar se nos moldes atuais, ela tem focalizado a identidade da população por ele atendida, notadamente em relação ao lugar vivido pelas crianças ou ainda se ela tem sido promotora dessa identidade. Ainda nesse capítulo, analisamos a realidade de uma escola situada no ambiente rural, tomando como base a Escola Municipal Antônio Lourenço da Silva, localizada no sítio Fortuna do município de Seridó-PB, nosso campo de estudo. Buscamos ressaltar como essa escola tem sido pensada pelos gestores responsáveis, levando em conta o fato de existir uma política pública específica para a população do campo.

Nas “**Considerações Finais**”, tecemos algumas impressões sobre a educação rural do município de Seridó, isso a partir dos dados coletados em campo. Percebemos que, em se tratando de educação do campo, o município ainda precisa melhorar e muito, embora tenhamos constatado alguns pequenos avanços. Concluimos que trabalhar o lugar do aluno não só está estabelecido na lei que rege a educação do campo, como é de fundamental importância para que a identidade do aluno seja preservada em meio aos atuais padrões mundiais homogeneizados de vida, e que a ciência geográfica pode contribuir e muito com isso.

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS: HISTÓRICO E PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Para iniciar nossa análise, nesse capítulo buscamos compreender a formação da modalidade da Educação do Campo, desde as lutas dos movimentos sociais até sua garantia oficial em lei, através do decreto nº 7.352/2010 de 04 de novembro de 2010. Assim, procuramos compreender que a luta desses movimentos envolve questões históricas de disputa de terra e de busca pelo respeito a sua identidade. Nesse sentido, a educação do campo deve ser entendida além da dimensão escolar, considerando, em especial, as especificidades da população do campo.

Buscamos compreender também como se pode dá a articulação entre a educação do campo e o ensino de Geografia. Para tanto, a realidade dos alunos deve sempre ser observada, daí a razão da nossa escolha pelo conceito de lugar como o articulador entre essa modalidade de ensino e esta disciplina escolar.

#### 1.1 Breve histórico sobre a Educação do Campo

Historicamente, a educação brasileira traz consigo vestígios de disputa de interesses divergentes. De um lado, os que lutam por uma educação que forme cidadãos críticos e que respeite seus valores, educação com caráter emancipador e, de outro, os que almejam “domesticar” o mesmo público, educação baseada nos moldes capitalistas.

No campo, a educação sempre teve caráter urbano, com definição de “educação rural”, isso porque o que se era pensado em termos de conteúdos, metodologias e recursos didáticos para a população urbana era e ainda é, em muitos casos, estendida para a população do campo, impondo a ideia de que o urbano é sinônimo de modernização, de avanço, enquanto que o rural é retrógrado, atrasado. Além disso, não se teve ou se tem nenhuma preocupação com as particularidades da população rural, que, por mais que atualmente tenda a se inserir na cultura dominante, ainda restam aqueles que lutam em defesa de seu modo de vida. Sobre isso, Bicalho (2011) afirma que,

Durante décadas a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo “importado” da educação urbana. Esse tratamento

teve um fundo de descaso e subordinação dos valores presentes no meio rural e marcava uma inferioridade quando comparado ao espaço urbano. O campo encontrava-se estigmatizado na sociedade brasileira e os preconceitos, estereótipos e outras conotações multiplicavam-se cotidianamente (p.02).

Contudo, para os movimentos sociais, o campo é um espaço onde há embates políticos e inúmeras lutas. E, assim sendo, esses movimentos lutaram por uma educação que superasse a educação rural, buscando uma nova concepção de educação voltada para a população do campo.

Foi nesse contexto de lutas dos movimentos sociais rurais que a Educação do Campo surgiu e, a partir da década de 1990, foi inserida em projetos e programas de educação governamentais, a saber: a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”; a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA; o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para Agricultura Familiar - CONDRAF; o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPT (HENRIQUES, MARANGON et al., 2007, p. 12).

A “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” foi criada em 1998 e passou a gerir e promover as ações ligadas à escolarização da população do campo em nível nacional. Foi responsável pela realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - 1998 e 2004 - e pelas instituições das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, e do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 (HENRIQUES, MARANGON et al., 2007, p. 12).

Ainda no mesmo ano - 1998 - foi criado o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) que representou uma parceria entre Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo, com intuito de elevar a escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e formação de professores para escolas localizadas em assentamentos. No ano seguinte - 1999 - foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para Agricultura Familiar (CONDRAF), buscando a ampliação da participação dos movimentos sociais na formulação de políticas públicas para o campo e, em 2003, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) (HENRIQUES, MARANGON et al., 2007, p. 12).

Já a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, criada em 2004, denotou a inserção na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades (HENRIQUES, MARANGON et al., 2007, p. 12).

No entanto, foi somente em 04 de novembro de 2010, com a aprovação do Decreto nº 7.352/2010, que se teve, de fato, um avanço na política de educação voltada para o campo e o que antes era executado apenas a partir de programas de governo, sem nenhuma garantia de permanência e continuidade, passa a ser garantido em lei.

A Educação do Campo se consistiu, então, como resultado de movimentos sociais camponeses que almejavam uma política educacional que atendesse as necessidades da sua população. Nesse sentido, Caldart (2004, *apud* CAMACHO, 2011, p. 35) comenta que,

[...] a Educação do Campo é o resultado da luta do campesinato, bem como, um dos instrumentos de sua luta. Por isso, cumpre seu objetivo de formação educacional relacionada com os movimentos sociais, a fim de formar trabalhadores/moradores do campo comprometidos com as causas coletivas de nossa sociedade, que possam ser militantes dos movimentos sociais.

Entende-se, a partir disso, que a luta por uma educação no campo envolveu não somente questões ligadas às políticas educacionais, buscou-se, antes de tudo, romper com a exploração do camponês e do agricultor pela ordem econômica, social e política vigente. Pensando nisso, Camacho (2011, p. 09) diz que a Educação do Campo, dos movimentos camponeses, busca romper com a Educação Rural, que é uma educação domesticadora, neoliberal e urbanizada, comprometida com a reprodução do processo de manutenção da ordem estabelecida, de desterritorialização do campesinato e da subordinação do campesinato ao capital.

Assim, para entendermos esse processo de busca por uma educação voltada para a população do campo em oposição à educação vigente, baseada nos moldes capitalistas, em que o discurso parte da ideia de que o trabalhador do campo necessita se modernizar para acompanhar os novos tempos, devemos voltar ao contexto em que se deu a construção do espaço agrário brasileiro.

Historicamente esse espaço - agrário brasileiro - foi marcado pela exclusão social e “ausência” do Estado em políticas públicas que atendesse as reais necessidades dos pequenos agricultores familiares. Nesse sentido, Reis (2008) afirma que “a distribuição da terra no Brasil está assente em um processo marcado pela exclusão, sendo distribuída a poucos e, inicialmente, sem qualquer limite territorial, o que gerou o início da formação dos latifúndios”, assim, percebe-se que quase sempre, ou mesmo sempre, uma minoria de latifundiários foi ou são os beneficiários no cenário agrário brasileiro. Lima (2010), citando Carvalho (2005), diz que,

[...] o agronegócio burguês é não só economicamente dominante como político-ideologicamente hegemônico. Ele controla não apenas os comportamentos estratégicos e táticos dos governos e determina o rumo de parcela relevante da economia rural, mas, também, a maioria das mentes das massas populares no campo e das suas instituições de representações, formais e informais (p.09).

Desse modo, a forma de apropriação e exploração do espaço agrário brasileiro reflete diretamente nos serviços de educação voltados para a população que aí reside. Dessa forma, podemos apreender que no campo brasileiro as relações sociais apresentam dois projetos políticos em disputa, de um lado o agronegócio, “moderno e globalizado” e, de outro, o camponês, retrógrado e, assim, a educação também está em disputa, conforme ressalta Menezes Neto (2011, p. 25).

Assim sendo, a educação do campo deve ser entendida além da dimensão escolar, considerando em especial as especificidades da população do campo. Nesse sentido, Molina e Sá (2012, p.468) afirmam que,

[...] o conceito de Educação do Campo estende-se para além da dimensão escolar, reconhecendo e valorizando as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de reprodução social nos quais estão envolvidos os sujeitos do campo, parte relevante deste movimento tem se dado em torno da luta pela redução das desigualdades no direito à educação escolar no território rural.

Percebe-se, com isso, que a Educação do Campo pensa o campo como um ambiente integrado, levando em conta o modo de vida de sua gente, a organização do trabalho, sua organização política, suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos.

O Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 é a lei que rege a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esta política busca a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo. Como princípios dessa modalidade de ensino, temos no art.2º, do decreto nº 7.352/2010:

I-respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e de etnia;  
II-incentivo a formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III-desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;  
 IV-valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como a flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e  
 V-controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

Percebe-se que a concretização, a partir da legislação e das diretrizes para a educação do campo, foi essencial para as populações do espaço rural. Contudo, insuficiente, uma vez que a realidade nessa modalidade de ensino em muitos municípios do interior brasileiro é bem distante do que se tem definido em lei.

A educação do campo, como paradigma que busca romper com a concepção de educação aplicada pela cultura dominante e elitista, encontra entraves no espaço agrário, que, segundo Pinheiro (2011, p.1),

[...] tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros [...].

Entende, com isto, que há, ainda, apesar dos avanços, lacunas na educação do campo no Brasil, pois mesmo com as inovações desse espaço, principalmente a partir da Revolução Verde que aconteceu durante a ditadura militar – entre as décadas de 1950 e 1970, não se teve de forma concreta as mesmas inovações na educação voltada para essa população. Nesse sentido, Pinheiro (2011, p. 2) diz que,

[...] no campo inovaram: no maquinário, no aumento da produção de grão, nos agrotóxicos, alteração dos genes das sementes para exportação em larga escala. Mas os que têm usufruído desses avanços são pequenos grupos de latifundiários, empresários, banqueiros e políticos nacionais e internacionais. Enquanto a outros é negado o acesso a terra para sobreviver e garantir o sustento de outros brasileiros.

Assim sendo, a educação do campo se apresenta como alternativa para a população do campo romper com esse paradigma rural que busca produtividade e lucro, levando em conta

as particularidades e identidades dessa população e contribuindo, dessa forma, com sua sustentabilidade.

Pensando nisso, veremos como o ensino de Geografia pode contribuir para que a população da zona rural possa romper com esse desafio, e como sua articulação com a educação do campo pode contribuir para a valorização de suas identidades.

## **1.2 Articulação da educação do campo com o ensino de Geografia**

Segundo Santos (1999, p.51), “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solitário e também contraditório, de sistemas de objetos e de sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dar”. A partir desse conceito, entende-se que o conjunto de elementos que formam a educação do campo se enquadra nos sistemas de objetos e nos sistemas de ações. A legislação que a rege seria os sistemas de ações, já os sistemas de objetos seriam tudo aquilo que se tornou concreto no ambiente educacional do espaço agrário a partir de tais ações.

Assim, também comenta Godoy (2004, *apud* MARINHO, 2012, p. 46) sobre a produção do espaço,

[...] a produção do espaço consiste, então, na produção de objetos geográficos que segue uma lógica econômica, cumprindo funções diferenciadas ligadas às necessidades de reprodução das relações sociais de produção, bem como da divisão de trabalho. Tem-se assim, um espaço desigualmente construído, onde o mesmo é a materialidade e a mediação entre sistemas de produção e de reprodução do trabalho, tanto em sua dimensão técnica quanto material. Em outros termos, o espaço seria um sistema de sistemas, ou como defende Santos (1996), um sistema de objetos e de ações.

Percebe-se a partir disso, que na construção do espaço entre ações e objetos há sempre uma intencionalidade e que essas ações e objetos são inseparáveis. Sobre essa intencionalidade, afirma-nos Santos (1999, p.73), “Essa noção é igualmente eficaz na contemplação do processo de produção e de produção das coisas, considerados como um resultado de relação entre homem e o mundo, entre o homem e o seu entorno”.

Assim, a Geografia como ciência que tem como objeto de estudo o espaço, pode e muito contribuir para a compreensão das espacialidades dos sujeitos do campo, especialmente daqueles da educação do campo. E, como ciência que possui relação inerente à realidade, pode desenvolver no estudante, em se tratando de educação do campo, estudante camponês, a

capacidade de interpretar criticamente a realidade em que ele se encontra inserido, com o intuito de promover uma ação transformadora sobre a mesma.

Contudo, é válido salientar que, apesar da geografia ter possibilidades de ser uma ferramenta importante para o entendimento da realidade, o ensino desta, durante muito tempo, servia apenas para transmitir informações. Sobre isto, Camacho (2011, p. 27), citando Oliveira (1994), diz que, “esta realidade nos expõe a necessidade de transformação da geografia ainda ensinada nas escolas, em busca de uma geografia transformadora, para que se consiga produzir/reproduzir um conhecimento vivo, que se renova e se transforma”.

Para tanto, a realidade dos alunos deve sempre ser observada, visto que a construção de um ensino crítico de geografia deve partir dessa realidade (CAMACHO, 2011). Conhecer seu espaço para além do que os moldes atuais expõem, é de fundamental importância para os sujeitos da educação do campo, só aí então, poderão atuar de forma transformadora neste. Nesse contexto, o ensino de geografia se torna indispensável, pois como nos afirma Camacho (2011, p. 29), “conhecimento geográfico não é privilégio da escola, pois está presente no dia-a-dia de todos”.

Assim, cabe ao professor/educador levar o aluno a refletir sobre sua realidade, e aí o conceito de lugar pode e deve ser tomado como base, pois o ensino do lugar onde mora o aluno significa a construção de valores de pertencimento e identidade. Para Straforini (2004 *apud*, CAMACHO, 2011, p. 29),

[...] Faltam-nos muito esses valores de identidade e pertencimento num mundo que se pretende homogêneo, mas que é contraditório e diverso tanto nas relações entre os homens, e destes com a natureza, assim como no espaço que estamos construindo no cotidiano de nossas vidas. (2004, p.18).

Podemos perceber a partir disso, a importância de se construir uma identidade em meio à homogeneização “imposta” pela lógica do capitalismo globalização, onde os lugares tendem a perder suas essências em meio à transformação em espaços de produção e reprodução do capitalismo.

Contudo, devemos ter em mente que esses espaços rurais dos alunos camponeses nem sempre ou quase nunca são considerados. Como já vimos, a educação proposta para os mesmos é aquela com metodologias, conteúdos e recursos didáticos pensados para a população urbana. Daí a importância de se trabalhar a categoria lugar, pois, como nos afirma Callai (2000, p. 84), “Compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem”. Veremos esse conceito - lugar - no próximo tópico.

### 1.3 A categoria lugar

Entender o lugar é compreender

uma relação possível entre questões políticas e econômicas e teias de significações e vivências expressas localmente sem perder-se de vista suas relações estruturais globais ou as novas relações espaciais determinadas por um mundo em constante mutação (FERREIRA, 2000, p.81).

Nesse sentido, cremos ser de fundamental importância conhecer/entender o “nosso” lugar para então compreendermos o que é global e, assim, entender suas correlações e interdependências.

Ainda sobre isto, Motta (2013, p.96) diz que “o lugar é o espaço onde acontecem as relações de coexistência. É onde as pessoas movem-se, individual e coletivamente, construindo uma realidade compartilhada”. Pensando nisso, vemos que os lugares tendem com sua própria racionalidade confrontar a racionalidade homogeneizante que a ordem mundial tenta impor (LOPES, 2012, p.27).

É, justamente refletindo sobre essa última ideia, que conseguimos vislumbrar o camponês. Historicamente, essa classe luta contra essa racionalidade imposta pela ordem mundial/global. Buscando o respeito as suas particularidades, o direito à terra, pois com o avanço da modernização capitalista no campo e sua intensificação a partir da Revolução Verde - décadas de 1950 e 1970 – o modo de produção imposto a esse ambiente, “o exclui” ou em muitos casos forço-o ao rompimento como seu modo de vida e, conseqüentemente, a perda da essência do seu lugar. Sobre isso, Eduardo (2010) comenta,

O desenvolvimento imperioso das forças produtivas, intensificado, no decorrer da história, com a tônica da expansão das relações capitalista e dos conflitos de classes, proporcionou, progressivamente, a destruturação e o rompimento com a saudosa autogestão do lugar, com os princípios de desenvolvimentos territoriais autóctones. Os lugares na contemporaneidade, incessante e intencionalmente, são redefinidos [...] Instaura-se o desenvolvimento, negligenciando as temporalidades locais e os almejos territoriais de suas populações (EDUARDO, 2010, p.182).

Nesse contexto, a educação do campo surge com o objetivo de formar criticamente sujeitos do campo para que entendam que esse desenvolvimento beneficia apenas os grandes proprietários, os latifundiários. Além disso, o pequeno agricultor fica, na maioria das vezes, subordinados a essa lógica, pois não tem condições estruturais e intelectuais para perceber o

que está por trás do “progresso” do seu lugar, oriundo da lógica capitalista. Pois, como nos afirma Callai (2000),

Um lugar é a reprodução, num determinado tempo e espaço do global, do mundo. As relações não são pautadas pelo espaço, pela proximidade, pela contiguidade, muito pelo contrário, ultrapassam as distâncias lineares e contínuas, estabelecendo-se a partir de interesses, que são externos na maioria das vezes (p.107-108).

Os camponeses, por sua vez, entendendo essa lógica capitalista e suas consequências para o ambiente rural, tendem a buscar romper com os modos de vida impostos pela mesma. Como nos pondera Callai (2000, p.107),

[...] na medida em que ocorre este movimento de globalização, que tendem a homogeneizar todos os espaços, a diferenciação, pelo contrário, se intensifica, pois os grupos sociais, as pessoas, não reagem da mesma forma. Cada lugar vai ter marcas que lhe permitem construir identidades.

Foi pensando nisso, que os camponeses lutaram por uma educação voltada para essa população, que respeitasse suas identidades e que formasse indivíduos não fragmentados na sua totalidade e, assim, capazes de enxergar a perversidade dessa lógica que tende a “destruir” o lugar do homem do campo, no sentido de homogeneizá-lo aos moldes globais, em sua busca por lucratividade.

Esse seria o objetivo da Educação do Campo, que, segundo Camacho (2010, p. 34), é “construída como uma forma de resistência à invasão dos territórios rurais pela agropecuária capitalista. Pois, o capitalismo, territorializado no campo, significa o fim do campesinato enquanto classe e, logo, a sua proletarização”. Além disso, os moldes capitalistas esquecem que a população aí residente tem história, cultura e identidade que devem ser respeitadas.

A compreensão do lugar é, dessa forma, indispensável para a não subordinação do homem do campo aos padrões “impostos” pelo capitalismo globalizante ao seu ambiente/lugar, tendo como principal argumento o progresso do mesmo e, conseqüentemente, de sua gente, atualmente vista como atrasada, em virtude da preservação de sua identidade e da sua cultura.

Pensando nisto, veremos, no próximo capítulo, quais os possíveis caminhos para a educação do campo e para o ensino da geografia a partir da categoria lugar, até que ponto se pode pensar a educação do ambiente rural a partir do lugar dos seus sujeitos, quais as possibilidades e quais os entraves para se alcançar isso?

## CAPÍTULO II

### LUGAR COMO CATEGORIA PARA DIRECIONAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este segundo capítulo aborda, num primeiro momento, a importância da categoria lugar para se compreender o cotidiano dos alunos em situação de aprendizagem no ensino de Geografia. Procuramos, também, apontar alguns caminhos e entraves dessa proposta.

Além disso, abordamos também a questão da identidade do campo, considerando o lugar como mediador de experiência. Como o lugar pode ser mediador dessa experiência e qual(is) caminho(s) pode(m) ser trilhado(s) para que isso se concretize e como a educação do campo pode contribuir para isso?

Analisamos ainda se a diversidade do campo tem sido respeitada no ambiente escolar. Se não, quais os caminhos seguir para que isso ocorra?

#### 2.1. O lugar e o ensino geográfico

Na Geografia o conceito de lugar tem duas acepções principais, consideradas em dois eixos epistemológicos: o da Geografia Humanista e o da Dialética Marxista. Para Leite (1998, p.10), o lugar na concepção humanista é entendido como espaço onde os indivíduos desenvolvem relações de afetividade e essas relações só acontecem porque há interesses pré-determinados ou são dotadas de intencionalidades. Para Cavalcante (1998, p. 89), o lugar “é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, do experienciado”. Segundo Tuan (2013, p. 169), o “lugar é uma pausa no movimento. [...] A pausa permite que uma localidade se torne o centro de valor reconhecido”.

Já na concepção marxista, o lugar é “considerado tanto como produto de uma dinâmica que é única, quanto como uma expressão da globalidade” (LEITE, 1998, p. 15). Sobre essa ótica, o lugar pode ser considerado no contexto do processo de globalização e, assim, sofreria impactos das transformações provocadas por esse processo, conforme suas particularidades e em função de suas possibilidades. (CAVALCANTI, 1998, p. 90). Sobre isto, essa autora pondera que,

A eficácia das ações em nível global estaria, assim, na dependência da possibilidade de sua materialidade nos lugares. Do mesmo modo, no local se realizariam as resistências ao fenômeno da globalização e às suas consequências, pois é onde podem manifestar-se a identidade, o coletivo, o sujeito. (CAVALCANTI, 1998, p. 90).

Aqui retorna a questão já discutida anteriormente, a globalização tendendo impor padrões homogêneos de modo de vida e, conseqüentemente, uma homogeneização aos lugares. Em contrapartida, temos a resistência de alguns grupos, “povos”, por entender a perversidade e as perdas que essa globalização impõe.

Diante dessa análise, qual dessas concepções científica de lugar está mais próxima do significado entendido por alunos? Como no ensino de Geografia podemos trabalhar o conceito de lugar em se tratando de um ambiente rural? Para Cavalcanti (1998, p. 91) a concepção humanista é a mais produtiva, pois, como nos aponta,

Se a relação entre sujeito e objeto no processo de conhecimento como um todo tem uma dimensão subjetiva, no caso desse conceito o apelo subjetivo parece ser mais forte, uma vez que antes de conceituar os alunos já têm uma experiência direta com o lugar, com seu lugar. (CAVALCANTI, 1998, p.91).

Essa experiência direta com seu lugar deve ser sempre levada em conta no ambiente escolar e, mais ainda, no ensino de Geografia, pois a lógica hoje do Ensino Básico é oposta, os livros didáticos, por exemplo, sempre vêm recheados de informações fora do contexto dos alunos, no caso do Nordeste, isso é bem explícito, principalmente, se atentarmos para a educação dos alunos do campo, especificamente.

Essa realidade se torna mais grave se considerarmos o ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que, os professores desses anos são pedagogos que, na maioria das vezes, no ensino de Geografia apresentam conteúdos desconexos ou sem relação entre si e com a realidade vivida pelos alunos. Sobre isso, Farias (2007) comenta,

[...] acreditamos ser importante que, junto com os fundamentos da educação, o licenciando em Pedagogia aprenda alguns fundamentos (conceito e teorias) da Geografia, para melhor organizar e ministrar os conteúdos desta disciplina nas suas aulas nos primeiros anos do Ensino Fundamental (p. 166).

[...] um plano para a formação geográfica do professor dos anos iniciais pode seguir algumas diretrizes que lhe permitam o domínio das concepções e dos conceitos próprios da Geografia, possibilitando-lhes, assim, a utilização desses referenciais para construir o conhecimento geográfico, libertando-o da dependência do livro didático, que originário, em grande medida, do mercado editorial do Centro-Sul, muitas vezes não corresponde aos objetivos traçados para o ensino nas redes municipais e estadual da Paraíba (FARIAS, p. 170-171).

Entendemos, a partir disso, que o aluno deve conhecer primeiro seu lugar, independente de sua escala, para assim, poder perceber a lógica atual do mundo e suas

implicações na sua vida cotidiana. Aqui, o lugar ainda é enxergado na perspectiva humanista. Isso, inclusive, está abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental,

É fundamental também que o professor conheça quais são as ideias e os conhecimentos que seus alunos têm sobre o lugar em que vivem, sobre outros lugares e a relação entre eles. Afinal, mesmo que ainda não tenham tido contato com o conhecimento geográfico de forma organizada, os alunos são portadores de muitas informações e ideias sobre o meio em que estão inseridos e sobre o mundo, têm acesso ao conhecimento produzido por seus familiares e pessoas próximas e, muitas vezes, às informações veiculadas pelos meios de comunicação. (BRASIL, 1997, p.87).

No entanto, Cavalcanti (1998, p. 91) nos alerta que não se pode/deve contentar com o conhecimento do aluno apenas na esfera do cotidiano, visto que a concepção de lugar não é algo inacabado. Para Farias (2007, p.191), “o lugar não se explica por se mesmo, torna-se recorrente compreendê-lo em suas relações com outros lugares [...]”. Assim, os alunos e, no nosso caso os alunos do espaço rural, devem ampliar esse entendimento do vivido para o concebido, para, então, entender as implicações do externo no seu espaço/lugar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental aponta alguns direcionamentos para os professores trabalhar o ensino dessa disciplina. Vejamos:

[...] Ensinar os alunos a ler uma imagem, a observar uma paisagem ou ainda a ler um texto — mesmo que a leitura não seja realizada diretamente por eles — para pesquisar e obter informações faz parte do trabalho do professor desse ciclo. Do mesmo modo, cabe a ele estimular e intermediar discussões entre os próprios alunos, para que possam aprender a compartilhar seus conhecimentos, elaborar perguntas, confrontar suas opiniões, ouvir seus semelhantes e se posicionar diante do grupo. (BRASIL, 1997, p. 88).

Pensando nisso, e fazendo um paralelo com a educação do campo, vemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como instância maior de direcionamento da educação nacional, ao definir as incumbências dos professores, “não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área do conhecimento ou disciplina, para jovens e adultos [...] (ROCHA, 2011, p. 42)”.

Dessa forma, a formação de profissionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, necessita ser reavaliada, tanto com relação ao ensino de Geografia, como ao de qualquer outra disciplina, pois num país onde, na maioria das escolas,

esta etapa de ensino se realiza em classes com turmas multisseriadas, o processo de ensino-aprendizagem ficará deficiente. Em se tratando dos alunos do campo, que na grande maioria das vezes são “obrigados” aos mesmos conteúdos e metodologias dos alunos da área urbana, isso se torna crítico.

Diante desse contexto, o lugar desses alunos pode não ser trabalhado e, mais ainda, a cultura globalizante passa a ser o normal e acaba em muitos casos moldando o modo de vida dessa população e esmagando suas identidades. É justamente sobre a identidade dessa população que iremos discutir no próximo tópico, como o lugar pode contribuir para isso.

## **2.2. A identidade do campo: o lugar como mediador de experiência**

De acordo com Hall (2006), o conceito de identidade assume três concepções diferentes: a primeira, a identidade do sujeito do Iluminismo; a segunda, do sujeito sociológico e, a terceira, do sujeito pós-moderno.

A identidade do sujeito do Iluminismo se baseia no indivíduo “[...] totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior [...]”. Nesta perspectiva, o “centro essencial do universo do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2006, p. 10-11).

Já a identidade do sujeito sociológico, sobre a perspectiva desse mesmo autor (op. cit., p. 11), refletia à questão de que o núcleo interior do sujeito no mundo moderno não era autônomo, mas que era formada na relação com outras pessoas. Assim,

A identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. [...] A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”- entre o mundo pessoal e o mundo público (HALL, 2006, p. 11).

A última concepção de identidade é a do sujeito pós-moderno, visto como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 2006, p. 13).

Para entender a identidade da população do campo podemos tomar por base a concepção do sujeito sociológico, quando considera a interação da essência interior com sua modificação a partir do diálogo com mundos culturais exteriores, exemplificando: quando o pequeno agricultor, com sua cultura, seu modo de produção, ver-se em diálogo/ “confronto” com os latifundiários que trazem para o mesmo ambiente o que é externo, aparentemente

bom, modos de produção baseados no sistema capitalista. O problema é, até que ponto essa modificação pode interferir na identidade particular dessa população, pois como já tratamos anteriormente o mundo moderno capitalista impõe formas de identificação, que não só modificam, mas que esmagam a essência da identidade daqueles diferentes da sua até aqui.

No campo, isso se dá através dos grandes latifundiários e do agronegócio quando impõem a ideia de modernização aos pequenos proprietários, que, na maioria das vezes, acabam absorvendo o modo de vida apresentados por eles e perdendo sua identidade. Aqui vale salientar que, nessa perspectiva moderna, o individualismo ganha força. Sobre essa perda/substituição de identidade, Farias (2012, p.218) comenta, “[...] por trás do declínio das metaidentidades e da emergência das políticas de identidades relacionadas aos mais variados campos simbólicos estão os ventos gelados ou quentes soprados pela globalização”. Ou nas palavras de Hall (2006, p.69), “as identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno-global” [...] novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar”.

Sobre isso, Farias (2012) comenta,

Na base dessas mudanças está a reestruturação tecnológicas do mecanismo de produção, da circulação, da distribuição, e as mudanças nos hábitos de consumo, com a adoção das tecnologias baseadas na microeletrônica, que renovou a tecnosfera necessária à reprodução do capitalismo [...] (FARIAS, 2012, p.219).

A conservação/permanência da identidade da população do campo pode ser pensada através do conceito de lugar, pois, segundo Hall (2006, p. 72), “os lugares permanecem fixos; é neles que temos “raízes” [...] é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado [...]” é onde as práticas sociais particulares nos moldaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas, completa o autor.

E, se considerarmos o primeiro princípio da educação do campo, o qual prega “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (Decreto 7.352/2010, I art.2), entendemos que, num ambiente escolar, é dever dos envolvidos na garantia da escolarização da população do campo pensar o lugar do aluno com todas as suas especificidades, no sentido de resgatar e fortalecer sua identidade.

Para Haesbaert (2007, p.42), “a construção da identidade social [...] é sempre dinâmica, está sempre em curso”, e na contemporaneidade com a influência midiática a respeito dos padrões de vida global, levar o aluno a entender a importância da valorização do

seu lugar e, conseqüentemente, de sua identidade, em especial aos alunos do campo, é de fundamental importância para evitar a homogeneização dos padrões de vida.

Veremos no próximo tópico as diversidades da população do campo, até que ponto a escola tem levado isso em conta e quais caminhos podem ser trilhados para trabalhar isso em sala de aula.

### **2.3. Diversidade do campo *versus* ambiente escolar**

Pensar a diversidade do campo é pensar seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia.

Os pequenos proprietários rurais, por exemplo, são trabalhadores que possuem o vínculo de propriedade com a terra, sua produção agrícola desenvolve-se em torno da mão de obra familiar, os sítios e pequenas propriedades são localizados em áreas rurais. E é comum a existência de uma escola, igreja, mercearia ou uma “venda” próxima às suas propriedades (SOUZA, 2010).

Sobre a diversidade, Cruz (2012) nos aponta que,

[...] diversidade consiste nas diferenças visíveis e invisíveis entre as pessoas, que incluem gênero, habilidades mentais e físicas, raça, etnia, identidade sexual, religião, nível educacional, idade, *status* conjugal, poder aquisitivo, que têm sido objeto de um número crescente de publicações e projetos de pesquisas, possibilitando o avanço das reflexões teórico-críticas que culminam em propostas sócio-educativas (p. 14-15).

Embora, ainda de acordo com essa autora (p. 15), a sociedade atual possua uma visão de homem padronizada, esquecendo que ela mesma é composta de homens distintos e que a população do campo é mais uma categoria dessas diferenças. Como então se comportar perante essa problemática? A escola tem incorporado a diversidade dos alunos à sala de aula? E, em se tratando da população do campo, quais caminhos seguir? Até que ponto a escola tem considerado/respeitado a diversidade dessa população?

Historicamente falando, a escola tem dificuldade de lidar com a diversidade, e em muitos casos ou na maioria das vezes, as diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes. “Ressalte-se que, na verdade, a diferença, a singularidade e as exceções é que vem sendo excluídas da sociedade. O que se espera de todos é a semelhança, a padronização” (CRUZ, 2012, p. 15).

Quando direcionamos essa questão para a escola do campo, devemos imaginar ser fundamental que os sujeitos sejam compreendidos desde a sua origem/essência. E como fazer isso? Para Souza (2010),

[...] o caminho mais viável para que a diversidade potencialize a educação é a atitude investigativa por parte do professor (ao planejar as suas aulas) e por parte do aluno (ao apresentar em sala de aula as características do seu modo de vida). A atitude investigativa está presente no momento de planejar as aulas, na problematização dos conteúdos com os alunos em sala de aula, no estudo de imagens e vídeos que possam retratar diferentes tempos, lugares e pessoas, etc. [...] Se o professor fica atento às especificidades do modo de vida das comunidades onde trabalha, ele terá condições de estabelecer relações entre os conteúdos escolares e aqueles conteúdos oriundos da experiência de vida, de trabalho e de luta social e política (p. 09 e 10).

Isso não só pode ser feito, como é direito dos alunos, não que esteja estabelecido em lei que é essa a metodologia a ser adotada, mas apontamos como uma opção, como um viés a ser pensado. O mais importante é que a diversidade dessa população – do campo – seja respeitada e trabalhada para que as futuras gerações não “engulam” a cultura que a globalização capitalista os impõe tantas vezes de forma tão atrativa. Para que, assim, sua identidade seja preservada.

Lembramos, porém, que isso não é tão simples, como gostaríamos. Ainda nos dias atuais, nos espaços escolares, o livro didático é o grande direcionador de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, sendo, como já falamos na primeira parte deste capítulo, desconectados da realidade dessa população, especificamente do Nordeste brasileiro. Trabalhar essa diversidade se torna quase impossível, ao menos que o professor se esforce para isso. Pois, embora, o poder público deva garantir as mínimas condições, sabemos que a realidade é outra, em se tratando de educação do campo, vemos que,

[...] grande parte de nossos governantes, secretarias de educação e intelectuais que se dizem pensantes da educação, partem do princípio que os grandes desafios estão na falta de estrutura, de professores preparados, de transporte escolar adequado, de material didático-pedagógico. O grande desafio, na verdade, é a mudança do modelo de educação presente no campo. A escola que temos no campo não prepara as crianças nem para o mundo urbano e nem para o mundo do campo (com suas diferentes expressões culturais, de organizar a vida, de convivência). Mas sim para serem subservientes à lógica do capitalismo. Ou para serem explorados, espoliados e nada mais. (GRACINDO, et. al, 2006, p. 23).

E, na maioria das escolas brasileira situadas na zona rural, não é desenvolvida a modalidade de ensino Educação do Campo, que é específica para essa população. O que se tem é apenas uma extensão daquilo que se é trabalhado no ambiente urbano, com um

agravante, as classes são, na grande maioria multisseriadas, o que implica dizer que o professor tem que trabalhar com diferentes faixas etárias e diferentes conteúdos numa mesma sala, dificultando pensar a diversidade dentro dessa lógica.

Iremos analisar isso com mais cuidado no próximo capítulo, tomando com base a escola Antônio Lourenço da Silva, situada na zona rural do município de Seridó-PB, nosso campo de estudo.

Veremos, também, se a escola do campo tem focalizado a identidade da população atendida, notadamente em relação ao lugar vivido pelas crianças. Por outro lado, a diversidade tem sido considerada ou esquecida/esmagada? Entendemos que identidade é um “resultado” da diversidade. Se a diversidade não é considerada em sala de aula, como preservar a identidade dos alunos, especialmente, dos que vivem no campo?

Tentaremos buscar respostas para essa questão no próximo capítulo, tomando como objeto empírico de investigação a realidade da escola acima citada.

## CAPÍTULO III

### O LUGAR DA POPULAÇÃO DO CAMPO INCLUSÃO OU NEGAÇÃO DA SUA IDENTIDADE?

Neste capítulo abordamos a escola do campo, especificamente, buscando mostrar como ela tem sido pensada. Nos moldes atuais, ela tem focalizado a identidade da população atendida, notadamente em relação ao lugar vivido pelas crianças? Tem sido promotora da identidade rural dos seus alunos? Se não, como mudar essa situação? Visto que há políticas específicas para isso.

O foco de nossas inquietações e de busca de respostas para elas foi a realidade da Escola Municipal Antônio Lourenço da Silva, localizada no sítio Fortuna, no município de Seridó-PB.

Ressaltamos como essa escola tem sido pensada pelos gestores responsáveis. Será que a população por ela atendida tem sido objeto direto de suas preocupações? Qual a visão do professor? Ele segue um “roteiro” apresentado pela Secretaria de Educação, hábito comum na realidade brasileira? Esse roteiro impõe uma educação padronizada para todo o universo estudantil municipal, sem considerar as peculiaridades e as diferenças entre o campo e a cidade?

Tudo isso, levando em conta o fato de existir uma política pública específica para a população do campo que, em seus princípios, preconiza, entre outras coisas, o respeito à diversidade dessa população e à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo.

#### **3.1. Escola do campo como promotora dessa identidade?**

A escola, de acordo com Leal (2012, p. 310), exerce papel de centralidade, no sentido de representar um espaço de manutenção e de superação de dilemas que lhes são próprios e que, ao mesmo tempo, conversam com dilemas da sociedade na qual está inserida. Assim, a escola ocupa papel fundamental no enfrentamento ou na promoção da hegemonia capitalista. Para a autora acima citada,

[...] a escola pode ser compreendida como espaço de materialização de projetos de sociedade que, no caso da escola instalada no espaço rural brasileiro, ao longo de sua história, mais representou espaço de manutenção de condições para a produção de uma sociedade desigual do que espaço de produção de condições para a superação de dilemas (LEAL, 2012, p. 311).

Partindo desta constatação e sabedores que historicamente a maioria das escolas brasileiras, situadas na zona rural, é composta por escolas multisseriadas com extensão do modelo político-pedagógico para o espaço urbano, percebemos que a tendência na educação voltada para a população do campo é a promoção/manutenção da hegemonia mundial e, conseqüentemente, a desvalorização/desaparecimento da identidade da população do campo.

Isso ocorre porque, mesmo tendo políticas públicas de educação voltadas especificamente para essa população, na realidade a grande maioria das escolas situadas no espaço rural tem como base a Educação Rural que, como tratamos no primeiro capítulo e de acordo com Camacho (2011), é uma educação neoliberal e urbanizada, comprometida com a reprodução do processo de manutenção da ordem estabelecida. Lembramos ainda que, em muitos casos, são escolas com salas de aulas multisseriadas e com currículo desarticulado da realidade, da vida e da cultura da população do campo. Conseqüentemente,

[...] o conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações do campo e seus padrões de referência e sociabilidade, que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e nas redes de convivência de que participam, não são incorporados nas ações educativas das escolas multisseriadas. Isso contribui para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades (HAGE, 2011, p. 101).

Assim, se as escolas brasileira situada na zona rural são, em sua grande medida, reprodutoras, em termos gerais, dos projetos pensados para as escolas da área urbana, como a identidade da população por elas atendida podem ser promovidas/preservadas?

Segundo Leal (2012, p.323), “pensar em identidade significa considerar a existência de pluralidade, interseções, desdobramento, processos, relações, dentre outros aspectos, que estão atrelados a sua própria configuração”. Assim, “[...] a escola funciona como elemento de construção de modelos de identidades por parte daqueles que se posicionam frente a sua existência e a sua não existência na zona rural”. Ou ao contrário, se permanecer nos moldes da Educação Rural, promotora da negação/descharacterização de suas identidades.

Pensando nisso, a escola com base na Educação do Campo, seria o caminho mais indicado para se trabalhar a diversidade da população por ela atendida. Como nos aponta Molina e Sá (2012, p.329), a Educação do Campo “pode contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores do

campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônico”. Além disso, deve respeitar a diversidade da população do campo e, conseqüentemente, preservar sua identidade, como disposto nos incisos I e IV do Decreto nº 7.352/2010, lei que legitima a Educação do Campo.

### **3.2. Realidade do Sítio Fortuna, Seridó – PB**

O município de Seridó está situado na Mesorregião da Borborema e na Microrregião do Seridó Oriental Paraibano no estado da Paraíba. Limitando-se com os municípios de Cubati, Juazeirinho, Olivedos, Pedra Lavrada e Soledade. Apresenta clima semiárido e vegetação xerófila. Sua altitude é de 631m, acima do nível do mar. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2010), o município possui uma área territorial de 276,46 km<sup>2</sup>, com uma população de 10.316 habitantes, tendo assim, uma densidade demográfica de 37,31 hab./km<sup>2</sup>. É nesse município que se localiza nossa área de estudo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Lourenço da Silva, situada na zona rural, especificamente no sítio Fortuna.

O município conta atualmente com vinte e duas escolas municipais em funcionamento, sendo seis situadas na zona urbana e dezesseis na zona rural, atendendo 1.170 alunos. Destes, 821 são alunos da zona rural, todos nos anos iniciais do Ensino Fundamental – pré-escola ao 5º ano – com faixa etária de 04 a 10 anos de idade, isso de acordo com informações da secretária de educação do município, mas percebemos a existência de alunos com 16 anos na escola campo de estudo. A partir do 6º ano os alunos da zona rural são atendidos na cidade, no horário da manhã, e são conduzidos até a zona urbana por transporte escolar, na sua grande maioria ônibus.

No ano corrente foi aberto em uma das escolas da zona rural - E.M.E.F. São Luiz - a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atende a duas turmas do 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. Não tendo, portanto, os demais níveis de ensino na zona rural. A partir do 6º anos os alunos são todos atendidos na zona urbana e não existe Ensino Superior no município, exceto uma faculdade privada do Ceará que funciona de quinze em quinze dias.

Em entrevista com a Secretária de educação, pudemos constatar que nem todas as escolas da zona rural são multisseriadas, duas das dezesseis já funcionam com a separação dos anos (séries), a escola João Bartolomeu, situada no sítio Alto do Umbuzeiro, e a escola São Luiz, situada no sítio Açudinho. Entretanto, como ela mesma nos relatou, a grande maioria das escolas rurais funciona no sistema multisseriado e isso tem sido uma das preocupações

prioritárias da sua gestão, ou seja, visto como um problema a ser resolvido, mas que encontra resistência por parte dos pais dos alunos, embora tenha tido reuniões com os mesmo. Nas suas palavras:

[...] de uma forma ou de outra eu tenho tentado acabar com o multisseriado, porque eu acho que não tem rendimento necessário, não se compara um professor pra ensinar uma série pra ele ensinar cinco séries na mesma escola, sendo que agente encontra resistência ainda hoje dos pais... não querer fechar aquela escola... querer a escolar lá com aquele *professozim* ensinando todas as séries. [...] então a resistência ainda é da família em fechar as escolas... desde de 2013 pra cá agente conseguiu fechar três escolas e nuclear pra outras escolas que têm mais alunos, mas com uma resistência muito grande dos pais. [...] A gente fechou a Santa Cecília que era uma escola que tinha oito alunos, aí tinha aluno de pré, de segundo, de terceiro e de quinto ano, ó a disparidade dessas séries.

Pudemos perceber na fala da secretária que o problema do multisseriado se resolveria com nucleação das escolas. De acordo com ela, não há outras possibilidades, pois a quantidade de alunos na zona rural é insuficiente para formar salas com cada ano de ensino, ficando assim inviável formar novas classes com separação de ano, ela ainda afirma que não basta nuclear, tem que dar assistência para os alunos das escolas fechada. Sobre essa questão comenta:

[...] eu não posso também pegar cinco professor pra ensinar um aluno. Por que existe o multisseriado? Porque juntando todas as séries dá 14, 12, 10 alunos. [...] tem um carro locado da prefeitura para levar os alunos, não é fechar a escola e deixar a mercê da própria sorte não, não pode. Pronto fechamos a Maria D´luz [...] mas todo dia o carro vai buscar os alunos pra trazer aqui pra Henrique Cordeiro já pra gente acabar com o multisseriado e ficar um professor por serie. [...] você tem que dar condições pra nuclear.

A nucleação das escolas rurais pode representar avanço no processo ensino aprendizagem e melhores condições de trabalho para o professor. Visto que estes não terão que lidar com turmas multisseriadas, por exemplo. Mas a desativação das escolas da zona rural pode gerar sentimentos de desvalorização do lugar e até da perda da história, da cultura, a medida em que afastando os alunos do seu espaço de origem e de sua comunidade, interfere sobremaneira em suas vidas, ou seja, em suas identidades.

No município pesquisado, essa realidade é amenizada pelo fato da nucleação se dar no próprio ambiente rural. Fecham-se escolas em determinado sítio e levam os alunos para outra na própria zona rural com condições melhores.

Questionada sobre o desenvolvimento ou não da Educação do Campo nas dezesseis escolas existentes na zona rural, a secretária nos informou que todas as escolas do município têm uma proposta para a educação no campo, diferenciando assim, da zona urbana. E que as propostas são pensadas de acordo com a realidade dos alunos. Nas suas palavras:

[...] agente tem uma proposta para a educação do campo e tem uma proposta para a educação na zona urbana. São pensadas com a realidade do aluno, os projetos que são trabalhados, são pensados com a realidade dos alunos da zona rural que é totalmente diferente. Tem que trabalhar os dois, mas aí os coordenadores da zona rural eles enfocam mais a educação do campo.

Com relação a essas propostas interrogamos se fazem parte de um Projeto Político Pedagógico (PPP), ela nos informou que não, que as escolas rurais estão elaborando o PPP agora, e que,

os projetos que são elaborados bimestralmente são planos de ensino da própria secretaria. [...] somos nós mesmo que elaboramos, os coordenadores, os supervisores juntos com os professores, o que vai se trabalhar durante aquele bimestre, são quatro bimestres no ano, elaborados por eles mesmo, mas não tem uma proposta da escola específica que seria o PPP.

Sobre a função dos coordenadores ela diz que são responsáveis por encontros mensais e quinzenais com os professores, com objetivo de lançar a proposta do que vai ser trabalhada e, posteriormente, de fazer visitas em *lócus* aos professores e as escolas rurais, visando observar se estes – professores – estão inserindo a proposta apresenta para a escola.

Já com relação aos materiais didáticos e metodologia, a secretária afirma que os livros direcionados para a zona rural são diferenciados dos da zona urbana, que os professores trabalham voltado para os recursos naturais que a zona rural tem. Sobre isso, Gracindo et. al, (2006) comenta que,

Na escolha dos conteúdos e metodologias mais adequadas às Escolas do Campo, deve-se ter extremo cuidado para que haja forte relação entre eles e a cultura local. Isso porque o conhecimento se constrói na relação social, no confronto de saberes: entre a cultura universal e a cultura local, entre o erudito e o popular (GRACINDO, et. al, 2006, p.76).

A partir disso, e analisando as informações prestadas pela secretária, notamos que as propostas parecem ser feitas de forma improvisada, como meios ou métodos que trazem melhoras, ainda que mínimas, mas que não elimina o problema ou a responsabilidade educacional do poder público municipal junto à população rural. Esquecem, inclusive, que a

lei aponta o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo e apoio técnico e financeiro da União, por meio do Ministério da Educação, a produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo (BRASIL, 2010).

Ainda de acordo com a secretária, essa proposta citada anteriormente é levada para os professores e os coordenadores/supervisores constantemente fazem visitas às escolas da zona rural com objetivo de analisar se estão adequando os projetos a sua realidade. Nas suas palavras,

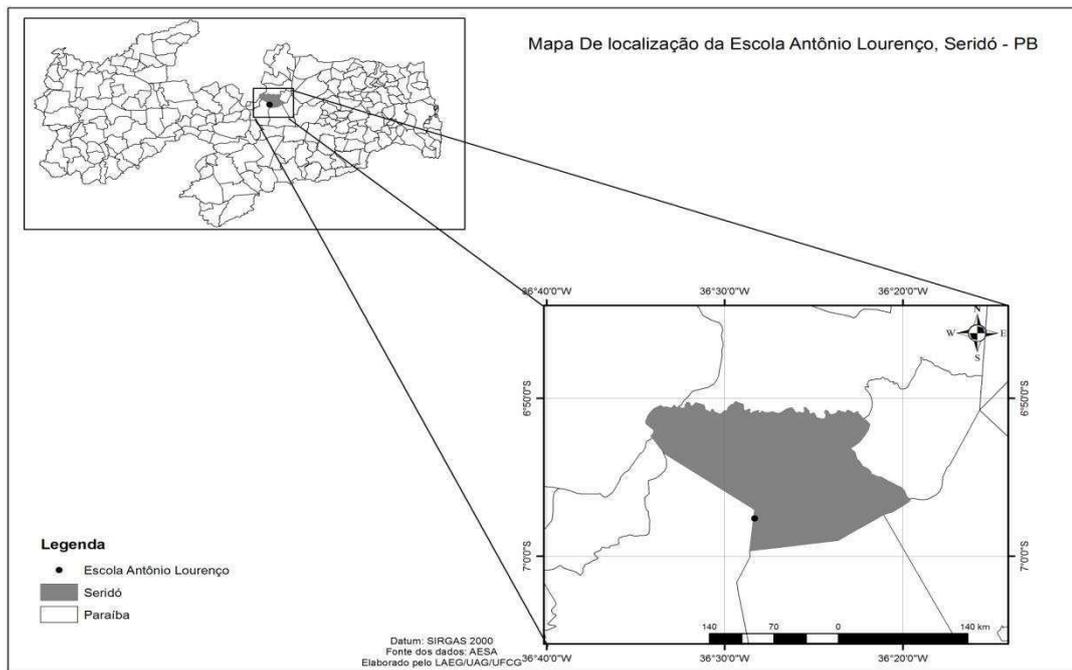
[...] desde que fui coordenadora de educação, nós já pensávamos a educação do campo de uma forma diferenciada, isso não quer dizer que agente exclua os alunos não aprender o conteúdo que os alunos da zona urbana estão aprendendo, mas agente aproveitava, por exemplo, plantas medicinais, a agricultura, o que é mais plantado naquela região pra que eles não percam a identidade, e desde que eu entrei agente tem lutado pra que esses alunos continuem estudando lá, na localidade deles. [...] tem tentado movimentar da melhor forma a educação do campo de São Vicente, eu acredito que é até um dos municípios que mais tem olhado pra educação do campo.

Assim, e de forma geral, no município de Seridó-PB a educação nas áreas rurais tem sido pensada com um olhar diferente, embora ainda existam muitas lacunas, e se pensarmos nas diretrizes estabelecidas em lei para a população dessas áreas temos uma situação crítica, pois analisando a fala da secretária, vemos que o que existem são propostas diferenciadas para a zona rural, o que não diz que as diretrizes estabelecidas em lei para a educação no espaço rural têm sido cumpridas.

Veremos essa discussão com mais detalhe na análise do nosso estudo de caso na escola Antônio Lourenço da Silva.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Lourenço da Silva, campo de estudo, está localizada no sítio Fortuna e faz fronteira com o município de Juazeirinho-PB (Figuras 01, 02 e 03).

**Figura 01.** Localização da E.M.E.F. Antônio Lourenço – Sítio Fortuna

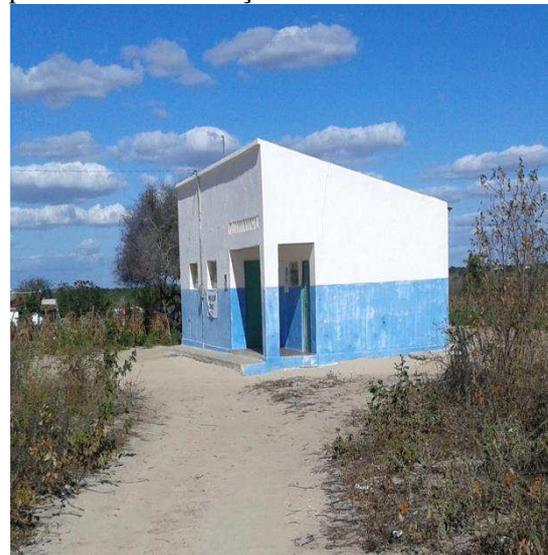


Elaboração Anna Raquel Dionísio Ramos, 2014.

**Figuras 02 e 03.** Escola Municipal Antônio Lourenço da Silva



Fonte: LIMA, 2014.



Fonte: LIMA, 2014.

Seu espaço físico está assim dividido: uma (01) sala de aula, um (01) banheiro (Figuras 04 e 05, respectivamente), um (01) quartinho que serve de cozinha (Figura 06), um minúsculo pátio (Figura 06) e uma (01) cisterna que é abastecida pelo Programa Operação Pipa do Governo Federal, através do exército (Figura 07).

**Figura 04.** Sala de aula



Fonte: LIMA, 2014.

**Figura 05.** Banheiro



Fonte: LIMA, 2014.

**Figura 06.** “Cozinha” e pátio

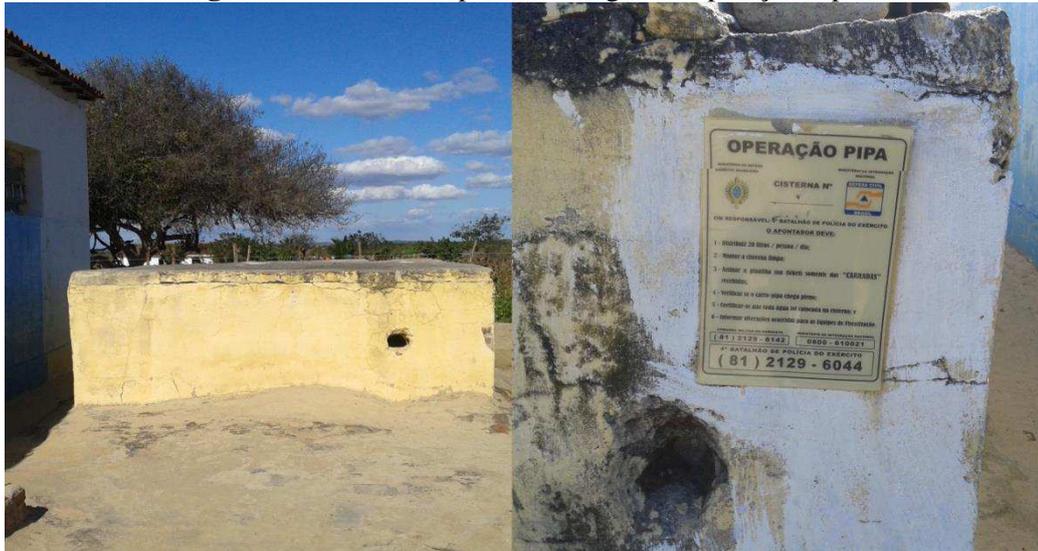


Quartinho onde funciona a cozinha.

Pátio

Fonte: LIMA, 2014.

**Figura 07.** Cisterna de placa do Programa Operação PIPA.



Fonte: LIMA, 2014.

Seu corpo de funcionário é composto por uma (01) professora formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, que ministra aula nessa escola há 24 anos, aqui a chamarei de professora A. Ela conta com a ajuda de uma (01) professora auxiliar com nível de escolaridade secundária, que receberá o pseudônimo de professora B, e um (01) auxiliar de serviço, que é responsável pela limpeza e pela merenda. Isso em funcionamento no horário da manhã. À tarde a escola é fechada e, à noite, funciona uma turma do Projeto Brasil Alfabetizado.

Com relação à infraestrutura, faltam equipamentos básicos, materiais didáticos, laboratórios, biblioteca, áreas de lazer e esporte. Os alunos merendam ao ar livre ou dentro da sala de aula, sentados no chão. Carteiras e quadros estão em más condições. Questionada sobre isso e a divisão da escola, a professora A comenta,

Tá do mesmo jeito que você começou lá, uma sala, um banheiro, no seu tempo era dois, agora só tem um, vai diminuindo, e aquele quatinho agente transformou numa salinha e hoje estão fazendo a merenda lá [...] Os alunos merendam do mesmo jeito, dentro da sala, no terreiro, onde eles quiser [...] as cadeiras estão daquele jeito, estragadas, chega novas, mas não é nova é pintada né?! O quadro melhorou, né?! Tem um quadro branco, né?! Eu ganhei esse quadro. [...] Eu e Liu compramos uma instante e botamos os livrim lá [...] agente comprou filtro, agente comprou tudo, pintamos, tudo por conta própria. [...] se agente for só ah não vou fazer porque eles não deram, porque não vão fazer, a gente não faz nada.

Na fala da professora podemos notar o descaso do poder público municipal com a escola especificamente, e isso não é um fato apenas dessa escola. Na zona urbana, por

exemplo, tem turmas de uma escola funcionando em outra, por não ter salas suficientes para atender a demanda. Essa realidade não é exclusiva desse município. De acordo com Hage (2011) as escolas multisseriadas, como é o caso da escola citada, são:

[...] escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade, e carece de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários (HAGE, 2011, p. 99).

Embora nos últimos anos a situação das escolas do campo tenha melhorado, ainda hoje encontramos muito desses problemas nas escolas situadas no espaço rural.

A escola, campo de estudo, atende atualmente 23 alunos na faixa etária de 04 a 16 anos de idade. Todos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo 08 alunos na educação infantil, 03 no primeiro ano, 03 no segundo ano, 01 no terceiro ano, 06 no quarto e 02 no quinto ano (Quadro abaixo). Todos numa mesma sala, caracterizando-a assim, como escola multisseriada.

<b>ALUNOS PESQUISADOS POR ANO/SÉRIE</b>	
<b>ANO/SÉRIE</b>	<b>ALUNOS</b>
Educação infantil	08
Primeiro ano	03
Segundo ano	03
Terceiro ano	01
Quarto ano	06
Quinto ano	02

**Quadro:** Divisão dos alunos da E.M.E.F. Antônio Lourenço da Silva por ano/série.  
Elaborado por Renata Xavier de Lima (16/08/2014).

Observando o quadro e sabendo que esses anos são todos lecionados numa mesma sala de aula por uma professora que conta apenas com a ajuda da professora auxiliar, voltamos ao problema do multisseriado, realidade da maioria das escolas brasileiras situadas na zona rural. Como vimos na entrevista com a secretária de educação do município esse é o principal problema de ensino na zona rural, e sua resolução se daria com a nucleação. Abordamos esse problema com a professora A, ela comentou sobre as dificuldades em ministrar aula numa sala multisseriada e sobre a nucleação como solução apontada pela secretária de educação para acabar com o multisseriado.

Sobre as dificuldades ela falou,

[...] é as atividades, né?! Porque ficam diferentes. Um tema pra todo mundo, mas as atividades diferentes, eu tenho que me virar. Cinco, seis atividades, mais né?! porque se tem um *prezim* que é uma, já tem outro que já é diferente, é menos ou mais elevado, a mesma coisa com primeiro, segundo, terceiro. Então vai ser uma imensidade de atividade.

[...] a gente dividi a turma, eu fico do primeiro ao quinto e ela fica com a educação infantil numa mesma sala, ela fica pra cá e eu fico pra lá, (risos), tem dois quadros, né?!

Já em relação à nucleação das escolas, disse:

[...] Tomara que nucleei, porque eu não aguento mais, agente toma conta da escola, agente fica responsável pra tudo, Renata, tudo que acontecer é eu, é eu, é eu, aí cansa.

Essas questões apontadas pela professora são reveladoras da complexidade que configura a realidade e os desafios enfrentados pelos educadores das escolas rurais multisseriadas, que embora esteja se referindo a uma escola específica, não é exclusividade dela, como já falamos. Na sua fala fica claro o desânimo em trabalhar nas condições apresentadas, pois, como ela falou, sua função não se restringe a ministrar aula. Sobre isso Hage (2011) comenta:

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes [...] (p. 100).

Sem contar o fato de ela já está nessa escola há 24 anos quase que nas mesmas condições. Isso ficou claro, quando ela mencionou o tempo em que fiz os primeiros anos do

Ensino Fundamental lá - “*tá do mesmo jeito que você começou lá*” - há mais ou menos dezesseis anos atrás.

Diante dessas constatações, ficamos nos perguntando, será que durante tanto tempo o poder público municipal nunca teve condições de investir nessa escola e em tantas outras que se encontram em situações semelhantes no município? Acreditamos que o problema é mais profundo, porque verbas e leis específicas para essas escolas existem, o que falta, então? Essa é uma questão cujas respostas não buscaremos nesse estudo.

Outro ponto da fala da professora A que nos chamou atenção foi o fato de dividir a turma em duas numa mesma sala (Figura 08 e 09), metade fica com a professora auxiliar e outra com ela. Mesmo nessas condições, ela ver isso com olhos positivos, pois o auxílio da professora B a desafoga. Nas suas palavras “[...] *se não fosse ... eu tava perdida*”.

**Figura 08.** Divisão da turma numa mesma sala



Sala dividida ao meio, separação feita apenas por cadeiras, de um lado fica uma professora com parte dos anos e, do outro, a outra professora com os anos restantes.

Fonte: LIMA, 2014.

**Figura 09.** Divisão da turma numa mesma sala.



Fonte: LIMA, 2014.

**Figuras 10 e 11.** Divisão da turma, única sala de aula e duas professoras.



Fonte: LIMA, 2014.

Abordando a Educação do Campo especificamente, questionamos as professoras sobre o que entendem, falaram:

Assim, é mais diferenciado porque a educação do campo assim é mais aconchegante, sabe?! Aquelas crianças têm mais vontade de conhecer aquilo, de apreender. A gente vê que quando esses da rua, não é discriminando não, sabe?! a gente vê eles são mais disperso, o negócio deles é internet, fazer como um menino: eu não quero escrever, eu quero digitar [...] Então, acho que a do campo ela traz mais eles ali pra o real, né?! (PROFESSORA A).

Uma forma positiva, pois se olha com os diferentes para a zona rural, sem falar que melhorou o aprendizado das crianças (PROFESSORA B).

Percebemos no exposto que o entendimento das professoras em relação à Educação do Campo pouco aborda o que está estabelecido em lei e o que de fato o é. De acordo com 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 (p. 259).

Assim, o conceito de educação do campo é bem mais amplo do que o que as professoras entendem, se é que entendem. Nas suas falas, por exemplo, fica claro que a compreendem apenas como diferente da educação para a área urbana. E isso é até aceitável, pois não foram preparadas para isso como deveriam e como é disposto em lei no inciso III do art. 2º do Decreto 7.352/2010 - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo. Sobre isso, a secretária informou, em tom de satisfação, que levou os professores do campo para um Seminário de Educação do Campo no município de Cuité-PB, no ano de 2013, como se isso fosse um avanço muito grande na formação dos professores da zona rural. Vejamos suas palavras: “*Agente foi pra um seminário já de Educação do Campo, onde eu levei os professores do campo pra Cuité no ano passado*”. Isso é só mais um indício que a modalidade de Educação do Campo não tem sido desenvolvida no município, o que se tem nos parece apenas medidas paliativas.

Quando interrogamos a professora A sobre planejamento, nos relatou que é feito com todos os professores juntos, zona rural e zona urbana, tendo apenas supervisores que trabalham a educação do campo em planejamento separado. Sobre isso, ela comenta:

É, é tudo junto, só que assim, agente do primeiro ao terceiro ano tem um programa que é o pacto, aí agente tem um planejamento separado pra essas turmas, aí o restante é junto. Só pra fiscalizar assim, pra saber, pra orientar mais, agente tem pessoas diferentes pra vir [...] que trabalha educação do campo, um programa aí é direcionado ao campo.

Sobre como trabalha essa educação com os alunos e se trabalha o sítio Fortuna no sentido de construir/valorizar a identidade dos alunos com seu lugar, as professoras comentam:

O cotidiano deles, aquilo que eles conhecem, a gente vê quando a gente traz um novo, eles já ficam tudo assustado. Quando a gente bota aquele... dentro do que eles conhecem, aí já torna aquilo mais fácil pra eles, mas aconchegante, né?!

A gente trabalha através de pesquisa, a gente bota eles pra pesquisar, resgatar a cultura do lugar deles, começando pelo nome, né?! O nome deles, de onde veio, quem deu, porque tem aquele nome, sobrenome [...] plantações, qual a agricultura da comunidade deles, como é que faz, a quanto tempo mora lá (PROFESSORA A).

Colhemos o que a criança traz pra escola, o seu saber e envolvemos o conteúdo do dia. [...] Trabalhamos a diversidade na qual começamos desde seu cotidiano, abrangendo para outros espaços (PROFESSORA B).

Enxergamos na fala das professoras tentativas próprias de trabalhar o lugar dos alunos, de respeitar a sua identidade e levá-los a valorizá-la com intuito de preservar sua cultura, seus modos de vida. O que sentimos é que não tem muito auxílio por parte dos responsáveis pela educação no município, isso fica claro na fala da professora B, que está na escola há pouco mais de quatro anos e que parece não ter muito domínio das questões pertinentes à educação.

A professora A ainda nos fala da forma como os alunos se sentem quando o lugar e a cultura deles são trabalhados em sala de aula. Ela disse que eles se sentem orgulhosos por estar trabalhando o seu lugar, especialmente se saem para mostrar as atividades desenvolvidas (Figuras 12 e 13), a exemplo dos espaços que sempre têm no desfile do 07 de Setembro e nas Feiras de Ciências do município.

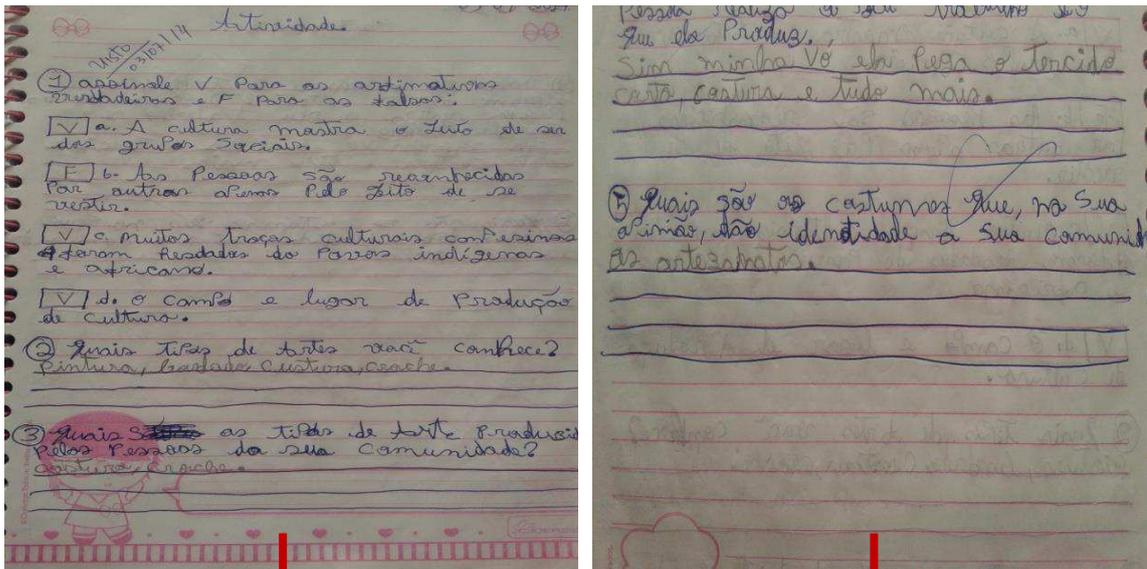
**Figuras 12 e 13.** Apresentação da história da escola no desfile - dia 07 de Setembro



Fonte: PEREIRA, 2013

Sobre a questão da identidade a professora A disse que “os alunos tem que apreender quem são eles”. E tem tentado fazer isso a partir do resgate histórico da sua comunidade, através da cultura (Figura 14 e 15), das práticas de agricultura existente, comparação do modo de vida da comunidade de hoje com o tempo dos seus avós, por exemplo, levando eles a conhecer em campo (Figura 16), o lugar onde vive.

**Figuras 14 e 15.** Páginas do caderno de uma aluna – atividades de Geografia sobre a cultura do lugar dos alunos e identidade



Fonte: LIMA, 2014.

**Atividade**

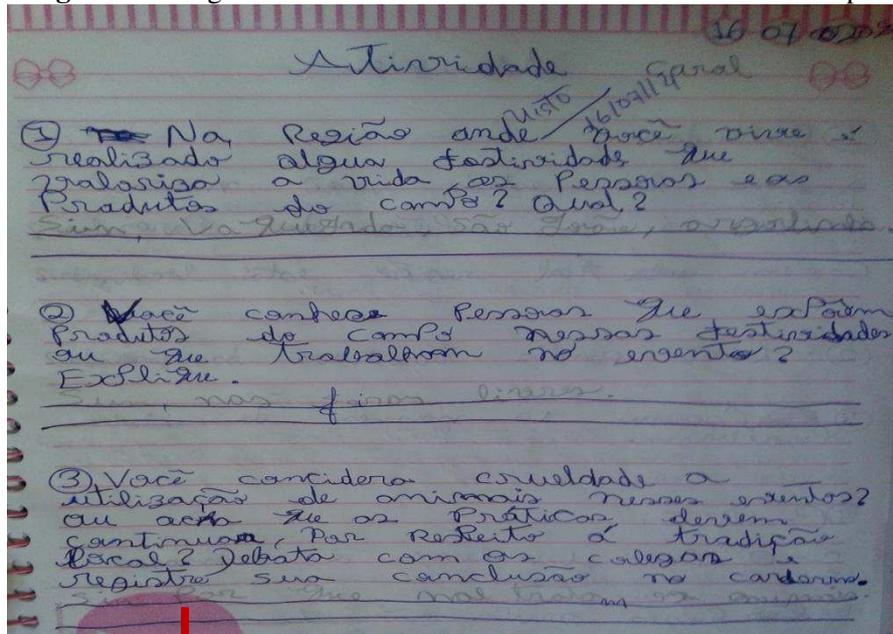
1. Assinale V para as afirmativas verdadeiras e F para as falsas:  
 (v) a. A cultura mostra o jeito de ser dos grupos sociais.  
 (F) b. As pessoas são reconhecidas por autores apenas pelo jeito de se vestir.  
 (v) c. Muitos traços culturais campestres foram herdados do povos indígenas e africanos.  
 (v) d. O campo é lugar de produção de cultura.
2. Quais tipos de artes você conhece?  
**Pintura, bordado, costura e crochê.**
3. Quais os tipos de arte produzidos pelas pessoas de sua comunidade?  
**Costura, crochê.**

**Atividade**

4. ....
5. Quais são os costumes que na sua opinião, dão identidade a sua comunidade?  
**Os artesanatos.**

Transcrição das paginas do caderno acima, 2014.

**Figuras 16.** Páginas do caderno de uma aluna- atividade sobre o campo



Fonte: LIMA, 2014.



<b>Atividade</b>	
1) Na região onde você vive é realizado alguma festividade que valoriza a vida das pessoas e os produtos do campo? Qual? <i>Sim, vaquejada, São João e ...</i>	
2) Você conhece pessoas que expõem produtos do campo nessas festividades em que trabalham no evento? Explique. <i>Sim, nas feiras livres.</i>	
3) .....	Transcrição das paginas do caderno acima, 2014.

A partir do exposto percebemos a importância de se trabalhar o lugar dos alunos para que suas identidades sejam resgatadas/preservadas. E o ensino de Geografia tem papel fundamental para que isso ocorra, visto que, segundo Costa e Santos (2009),

A geografia é uma ciência que estuda o espaço na sua manifestação global e singular. Nesse sentido de diversidade e de singularidade, a cidade e o campo, considerados como conteúdo escolar, devem ser concebidos para além das suas formas físicas, considerando a materialização dos modos de vida, o espaço simbólico, o fato de serem formadores de sentidos de pertencimento e de identidade. Esses elementos são fundamentais na formação da cidadania. O aluno precisa compreender o modo de vida da sociedade contemporânea e o seu cotidiano em particular, considerando a diversidade presente nesses espaços. [...] O ensino de geografia tem como papel resgatar identidades, fomentar criatividade, colaborar na construção

de personalidades equilibradas, capazes de atuar nos diversos espaços da sociedade com o diferencial da ética e da cidadania planetária (p. 3).

Assim, no ensino de Geografia, especialmente para os alunos do campo, o lugar deve ser incorporado, pois, como observamos na fala da professora, os alunos, mesmo em meio aos padrões ditados pelo mundo capitalista globalizado, têm orgulho em apresentar e falar do seu lugar, com suas particularidades. Parece-nos, pelo que a professora A nos relatou, que são desejosos em mostrar que também têm algo a apresentar e que precisam serem vistos e tratados em suas diferenças. Por não atender aos padrões apresentados atualmente, são, tantas vezes, motivo de preconceito e estereótipo, quando são chamados de matutos, por exemplo.

A inserção do lugar do aluno no conteúdo escolar pode levá-lo a entender suas peculiaridades e despertar sentimento de pertencimento com esse lugar e, conseqüentemente, sua valorização. O que resulta no resgate e construção de suas identidades.

Nesse contexto, entendemos que a escola tem papel fundamental e a Educação do Campo é o meio pelo qual isso pode se constituir, pois, com já tratamos, é específica para essa população e, sendo garantida por lei, deve ser cumprida e assegurada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa ressaltamos que a educação para a população do campo foi e continua sendo, em grande parte dos municípios brasileiros, a educação com caráter urbano. Notamos que o que é pensado para esse espaço, em termos de educação, tem, em muitos casos, penetrado o espaço rural com uma facilidade sem dimensão. Isso tem interferido diretamente nas especificidades dessa população, que tende a aceitar o modo de vida apresentado pela cultura dominante, com base no capitalismo globalizado.

Vimos que, no campo, esta imposição é ditada pelos grandes latifundiários e pelo agronegócio, que imprimem a ideia de que o “progresso”, oriundo dos modos de produção capitalista, é o meio pelo o qual a população rural deixará de ser vista como retrógrada ou atrasada. Em função disso, a escola passa a ser o ambiente que deve preparar o aluno para essa nova realidade. Em contrapartida, temos os movimentos sociais rurais que lutam, exatamente, contra essa lógica, pois entendem a perversidade por trás dessa tão atraente visão de mundo.

Foi justamente no contexto das lutas dos movimentos sociais rurais que nasceu a Educação do Campo que, entre outras coisas, preconiza o respeito às especificidades da população do campo. Vimos que, embora essa seja uma política educacional obrigatória para essa população, não tem sido implementada na maioria dos municípios brasileiros. Em se tratando do estado da Paraíba, a realidade não é diferente, observamos inclusive que os municípios desse Estado não se estruturam no sentido de promovê-la. E, por não se estruturar, negam o trabalho com recortes espaciais mais próximos da criança dentro de uma perspectiva geográfica.

Percebemos que as questões relacionadas ao lugar do aluno com sua diversidade, sua cultura, são importantes para a reafirmação de sua identidade. E o ensino de Geografia, tomando como base o conceito de lugar, por exemplo, atrelado às diretrizes para a educação do campo, estabelecidas no Decreto 7.352/2010, pode e muito contribuir para a não homogeneização da cultura e, conseqüentemente, para a preservação da identidade do “povo” do campo.

Depois de analisadas essas questões, observamos a atual situação da Escola Municipal Antônio Lourenço da Silva, situada no sítio Fortuna de Seridó-PB, e percebemos que o poder público municipal, através da Secretária de Educação, pouco tem feito pela a educação do campo no município, embora a fala da secretaria seja outra.

Constatamos que propostas mínimas, em termos de metodologia, de recursos vêm sendo implantadas, o que não asseguram uma política efetiva e eficaz de educação no campo e o trato da realidade geográfica vivenciadas pelos alunos. Isso não excede medidas paliativas, pois o que se estabelece em lei é muito mais que propostas diferenciadas para zona urbana e zona rural.

Verificamos, ainda, que as professoras entrevistadas tentam da melhor forma não penalizar os alunos pelo descaso com a educação, que, apesar de estar distante de uma educação de qualidade, tem melhorado, quando comparada à educação de outrora.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em 23 Junho de 2013.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia – Ensino de primeira à quarta série. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC, 1997, p. 01-161. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf>. Acesso em 25 /07/e2014.

BICALHO, R. S. Histórico da Educação do Campo no Brasil. **II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. Rio de Janeiro Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 01-12. Disponível em: <http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>. Acesso em 02 de Agosto de 2014.

CALDART, R.S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B. *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, p. 259 – 267.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio *et al* ( orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações do cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 85-134.

CAMACHO, R. S. A Geografia no contexto da educação do campo: construindo o conhecimento geográfico com os Movimentos camponeses. In: **Revista Percurso – NEMO**. Maringá, v. 3, n. 2, p. 25- 40, 2011. Disponível em: < [periodicos.uem.br](http://periodicos.uem.br) > Capa > v. 3, n. 2 (2011)> . Acesso em 23 /06/ 2013.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia escolar e a construção dos conceitos no ensino. In: \_\_\_\_\_. **Geografia, escola e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998, p. 87-136. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

COSTA, C. L. da; SANTOS, R. J dos. Ensino de Geografia no campo: a importância do lugar no processo de ensino-aprendizagem. **Anais**. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Porto Alegre, 2009.

CRUZ, M. H. S. Refletindo sobre a diversidade de gênero no campo da educação. In: **Saberes em perspectiva**. Jequié, v. 2, n. 2, DCHL, UESB, p. 13-32, 2012. Disponível em: <http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/view/15/pdf> . Acesso em 01 /08/ 2014.

EDUARDO, M. F. As interfaces do desenvolvimento agrário: dependência e conflitualidade. In: SAQUET, Marcos Aurelio & SANTOS, Roseli Alves (orgs.). **Geografia agrária, território e desenvolvimento**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 181-200.

FARIAS, P. S. C. A alfabetização geográfica em questão: reflexões sobre a formação docente para o ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: ALMEIDA, Fernanda de L. & FARIAS, Paulo Sérgio C. (orgs.). **A formação de professores em foco: interfaces entre saberes e fazeres**. Campina Grande: EDUFCEG, 2007, p. 164-200.

\_\_\_\_\_. O uso das identidades ecológica e territorial como diferenciação marginal das confecções produzida com algodão colorido na Paraíba. In: SÁ, Alcindo J. & FARIAS, Paulo Sérgio C. (orgs.). **Ética, identidade e território**. Recife: CCS Gráfica e Editora, 2012, p. 203-239.

FERREIRA, L. F. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Revista Território**. Ano V. n.9, p. 65-83, Rio de Janeiro, jul/dez de 2000. Disponível em: < [http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/09\\_5\\_ferreira.pdf](http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/09_5_ferreira.pdf) > Acesso em 12 /12/2013.

GRACINDO, R. V.; NAVARRO, I. P. et. al. Conselho Escolar e a educação do campo. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006, p. 01-81. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%209.pdf>. Acesso em 10 /08/ 2014.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). ARAÚJO, Frederico G. B. de & HAESBAERT, Rogério. (orgs.). **Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos**. Rio de Janeiro: Access, 2007, p. 33-56.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília: INEP, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz T. da Silva & Guaraci L. Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 01-102.

HENRIQUE, R.; MARAGON, A. et.al. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SECAD 2**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), 2007, p. 01-81. Disponível em: <http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf>. Acesso em 27 /07/ 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Senso Demográfico de 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em 10 de Agosto de 2013.

LEAL, F.L.A. Escola do Campo no campo: espaço de construção de identidades. In: SÁ, Alcindo J. & FARIAS, Paulo Sérgio C. (orgs.). **Ética, identidade e território**. Recife: CCS Gráfica e Editora, 2012, p. 307-333.

LEITE, A. F. O Lugar: Duas Acepções Geográficas. In: **Anuário do Instituto de Geografia-UFRJ**, Rio de Janeiro, volume 21, p. 9-19, 1998.

LIMA, A. B. Campesinato em movimento: análise da ação do estado e das estratégias autônomas de desenvolvimento no campo. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 15, n. 57, São Paulo, 2010. Disponível em: <

<http://www.spell.org.br/documentos/ver/2780/campesinato-em-movimento--analise-da-acao-do-estado-e-das-estrategias-autonomas-de-desenvolvimento-no-campo>> Acesso em 11/08/2013.

LOPES, F. G. As especificidades de análise do espaço, lugar, paisagem e território na Geográfica. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 16, n. 2, maio/ ago. 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revista/ojs-2.2.2/index.php/geogrfia;articule/viewFile/7332/4371>. Acesso em 12 Agosto de 2014.

LUDWING, A. C. W. Pesquisa bibliográfica. In: \_\_\_\_\_. **Fundamentos e Prática de Metodologia Científica**. 2ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Metodologia Qualitativa e Quantitativa. In: \_\_\_\_\_ & \_\_\_\_\_. **Metodologia científica**. 6. ed. Revista Ampliada. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio./Expressão Popular, 2012, p.326-332.

\_\_\_\_\_. & \_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio./Expressão Popular, 2012, p.468-474.

MOTTA, M. F. Espaço Vivido/Espaço Pensado: o lugar e o caminho. Instituto de Geociência. Programa de Pós-Graduação. UFRGS. Porto Alegre, 2003, p.1-61. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3098/000381953.pdf?...1> Acesso em 24 /07/2014.

MENEZES NETO, A. J. de. Educação do Campo: desafios para formação de professores. In: Rocha, Maria Isabel Antunes e MARTINS, Araci Alves (organizadoras). **Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputas**. Belo Horizonte: 2 ed. Autêntica Editora, 2011, p. 25-38.

PINHEIRO, M do S. D. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/...educacao-do-campo>> Acesso em 23 junho de 2013.

REIS, C. de S. A função social da propriedade rural e o acesso à terra como respeito à dignidade da pessoa humana. In: **Âmbito Jurídico**. Rio Grande, v. XI, n. 53, maio de 2008. Disponível em: [http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=2912](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2912) Acesso em 11/08/2013.

ROCHA, M. I. A. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto politico-pedagógico. In: ROCHA, Maria Isabel A. & MARTINS, Aracy Alves. (orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011, p 01-207. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

SANTOS, M. **A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção**. 3. Edição. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009, p. 51 e 73.

SOUZA, M. A. de. **Diversidade na educação do campo**. Secretaria de Estado da Educação - Paraná. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. 5º Encontro. Paraná, 2010. Disponível em: [http://www.grugratulinofreitas.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/21/970/26/arquivos/File/materialdidatico/formacaodocentes/pratform/2ano/texto\\_5encontro\\_diversidade\\_educacao\\_do\\_campo\\_maria\\_antonia.pdf](http://www.grugratulinofreitas.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/21/970/26/arquivos/File/materialdidatico/formacaodocentes/pratform/2ano/texto_5encontro_diversidade_educacao_do_campo_maria_antonia.pdf). Acesso em 01 /08/ 2014.

TUAN, Y.F. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2013, p. 167 – 181.

## APÊNDICE A

### **Roteiro de entrevista direcionado a secretaria de educação do município de Seridó-PB**

- 1) Função na secretaria?
- 2) Quantas escolas estão em funcionamento na zona rural?
- 3) Quantos alunos atendem?
- 4) Qual a faixa etária dos alunos?
- 5) Qual etapa de ensino é desenvolvida?
- 6) Todas as escolas da zona rural são multiseriadas? Se sim, o que tem sido feito para resolver essa problemática? Ou não considera as escolas multiseriadas um problema?
- 7) Em alguma dessas escolas é desenvolvida a modalidade de ensino Educação do Campo? Se não o que falta? E se sim, como está sendo implementada, especialmente em termo de formação de professores e elaboração curricular?
- 8) Existe o Projeto Político Pedagógico –PPP nas escolas do campo? E na escola Antônio Lourenço da Silva?
- 9) Como é feito o planejamento como o(a)s professore(a)s das escolas situadas na zona rural?
- 10) Têm metodologias, matérias didáticos, específicos para os alunos do campo ou o que se é pensado/planejado para a zona urbana é estendido para a zona rural?
- 11) Como o município, através da secretaria de educação tem pensado a diversidade da população do campo e sua identidade? Elas têm sido contempladas no atual “programa” de gestão?

## APÊNDICE B

### **Roteiro de entrevista com as professoras da escola municipal Antônio Lourenço da Silva**

- 1) Quantos alunos são atendidos na escola?
- 2) Qual a faixa etária?
- 3) A escola é multiseriadas?
- 4) A escola tem Projeto Político Pedagógico- PPP?
- 5) Quais os anos ensinados?
- 6) Quantos alunos há na Pré-escola, no primeiro ano, no segundo, no terceiro, no quarto e no quinto ano?
- 7) Qual a sua formação e o tempo de experiência?
- 8) Como é o planejamento com vocês, professores da área rural?
- 9) Existem diferenças entre o que é elaborado em termos de metodologias e matérias didáticos para a zona urbana e zona rural?
- 10) Acha que deveria ter planejamentos em termos gerais específicos para a escola situada na zona rural?
- 11) O que entende por Educação do Campo?
- 12) Aborda a questão da vivência cotidiana das crianças com o lugar, como matéria a ser interpretada, analisada?
- 13) Se considera, nesse processo – abordar a vivência cotidiana das crianças- a questão da diversidade em relação, por exemplo, a área urbanas e aos espaços rurais?
- 14) Há proposta para trabalhar a realidade da criança? Se não há propostas gerais, como tem abordado suas realidade das crianças que vivem nesse lugar, o sitio Fortuna?
- 15) Há um trabalho no sentido de a criança construir uma relação de pertencimento com esse lugar?
- 16) Trabalha o rural? Se sim, como? O rural é visto só através do livro didático?
- 17) Aborda a questão do sitio Fortuna, o sitio Fortuna é matéria dos alunos?
- 18) Trabalha a identificação da criança com seu lugar, de que forma positiva, negativa?