

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
GEOGRAFIA LICENCIATURA

PALOMA GOMES CORREIA

**EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO NO CAMPO
EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE ÁGUA BRANCA – AL**

Delmiro Gouveia – AL

2021

PALOMA GOMES CORREIA

**EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO NO CAMPO
EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE ÁGUA BRANCA – AL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Geografia Licenciatura, da Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, como requisito para obtenção de título de Licenciada em Geografia.
Orientador: Prof. Dr. Lucas Gama Lima.

Delmiro Gouveia – AL

2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

C824e Correia, Paloma Gomes

Educação do/no campo: uma análise sobre a educação no campo em uma escola do município de Água Branca - AL / Paloma Gomes Correia. – 2022.

75 f. : il.

Orientação: Lucas Gama Lima.

Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Geografia. Delmiro Gouveia, 2022.

1. Educação rural. 2. Educação no campo. 3. Ensino e Geografia. 4. Ensino e aprendizagem. 5. Livro didático. 6. Ensino fundamental. 7. Água Branca – Alagoas. I. Lima, Lucas Gama. II. Título.

CDU: 373.3.016

FOLHA DE APROVAÇÃO

AUTOR(A): **Paloma Gomes Correia**

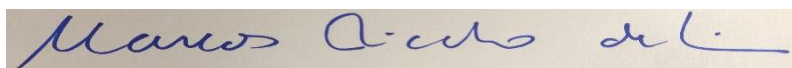
“Educação do/no campo: uma análise sobre educação no campo em uma escola do município de Água Branca - AL” - Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Geografia - Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas – UFAL - Campus do Sertão.

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao corpo docente do Curso de Geografia - Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 01 de outubro de 2021.

Banca Examinadora:



(Prof. Dr. Lucas Gama Lima – UFAL /Campus do Sertão)
(Orientador(a))



(Prof. Dr. Marcos Ricardo de Lima – UFAL/Campus do Sertão)
(1º Examinador(a))



(Prof. Me. Ricardo Santos de Almeida – UFAL/Marechal Deodoro)
(2º Examinador(a))

DEDICATÓRIA

Deus, sempre me deu força, mesmo nos momentos em que pensei em desistir, segurou firme a minha mão e seguiu junto a mim para que eu concluísse mais esse ciclo.

À minha família, que é a base para cada decisão tomada, e por todo o apoio dado durante toda a graduação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todas as graças concedidas na minha vida. Mesmo sabendo que não seria fácil o período de graduação, segui em frente, e foi com a ajuda dele que cheguei até aqui. Sem Deus não sou nada!

À minha família, por todo o apoio que me foi dado. Em especial aos meus pais, Maria Célia e Gilberto. Ambos, apesar de não serem totalmente alfabetizados, sempre acreditaram em mim e sempre apoiaram minhas decisões, me incentivando a seguir sempre em frente, me encorajando para que eu seguisse firme nos meus estudos, pois para eles estudar é o melhor caminho para a realização de muitos sonhos. Aos meus irmãos, Nairy Patrícia, Guilherme e Ulisses, todo o meu amor e carinho por cada palavra de incentivo.

Ao meu noivo, por cada puxão de orelha que me foi dado nos momentos em que me acomodei. Por me apoiar e estar disponível sempre que preciso.

Aos amigos que fiz ao longo da graduação, pessoas incríveis que sempre estiveram comigo e me ajudaram em vários momentos da minha vida acadêmica, em especial Joana Érika, Júlia e Robson Xavier, pessoas de um coração enorme e que sei que poderei contar sempre ao longo da minha vida. Aos demais, minhas sinceras desculpas, pois não posso citar todos aqui.

A Ricardo, Rakel e Rosineide. Toda a minha admiração pelas pessoas que são. A vocês, minha eterna gratidão.

Aos professores, que foram muitos importantes para o meu processo de formação na graduação e também como ser humano, me fizeram ter uma visão de mundo diferente, em especial a Ricardo Santos de Almeida, Leônidas, Flávia Jorge e Ana Rísia, que não posso deixar de mencionar.

Em especial, minha infinita gratidão ao meu querido orientador Lucas Gama Lima, por toda a atenção que a mim foi dada em todo processo de sala de aula e orientação, por sempre estar disponível para tirar dúvidas e contribuir com seus conhecimentos. De coração, muito obrigada por toda dedicação.

À banca examinadora, por contribuir com esse momento tão esperado.

Aos moradores da comunidade Alto dos Coelhos minha eterna gratidão.

E, por fim, e não menos importante, à professora do 5º ano e ao professor do 6º ano, muito obrigada, por todo o acolhimento e por terem contribuído com o meu trabalho.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso busca refletir sobre a educação do/no campo e o ensino de Geografia na Escola Municipal de Educação Básica Alice Oliveira Santos, localizada no Distrito de Alto dos Coelhos (Água Branca – AL). A coleta de dados aconteceu entre os anos de 2020 e 2021, se deu através de questionários feitos com estudantes e professores do 5º e 6º ano do ensino fundamental desta escola e com base na análise dos livros de Geografia adotados na escola. Por meio de um percurso teórico no qual discutimos desde a questão agrária no Brasil até o que é a educação do/no campo em oposição a uma educação rural, além de um traçado da história da comunidade Alto dos Coelhos e, finalmente, as referidas análises dos questionários e dos livros didáticos, percebemos a necessidade do estabelecimento de uma educação do/no campo, que coloque os sujeitos que vivem no campo no centro de suas preocupações, com o objetivo de formar cidadãos críticos, atentos à própria realidade e à realidade do lugar onde vivem. Para a construção desse itinerário, nos apoiamos em autores/as como Caldart (2005), Stedile (2011), Oliveira (2001), Nascimento e Bicalho (2019), Costa e Cabral (2016), Couto (2010), Callai (2005), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação rural. Educação do campo. Ensino de Geografia. Livro didático.

ABSTRACT

This course conclusion work seeks to reflect on the education of/in the field and the teaching of Geography at the Alice Oliveira Santos Municipal School of Basic Education, located in the Alto dos Coelhos District (Água Branca – AL). Data collection happened between 2020 and 2021 took place through questionnaires made with students and teachers of the 5th and 6th year of elementary school at this school and based on the analysis of geography books adopted at the school. Through a theoretical path in which we discuss from the agrarian issue in Brazil to what is the education of/in the countryside as opposed to rural education, as well as a trace of the history of the Alto dos Coelhos community and, finally, the aforementioned analyses. from the questionnaires and textbooks, we realized the need to establish an education of/in the countryside, which places the subjects who live in the countryside at the center of their concerns, with the objective of forming critical citizens, attentive to their own reality and to the reality of the place where they live. To build this itinerary, we relied on authors such as Caldart (2005), Stedile (2011), Oliveira (2001), Nascimento and Bicalho (2019), Costa and Cabral (2016), Couto (2010), Callai (2005), between others.

KEYWORDS: Rural education. Countryside education. Teaching geography. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização da comunidade Alto dos Coelhos.	36
Figura 2: Casa Grande.	38
Figura 3: Imagem atual do centro da comunidade Alto dos Coelhos.	39
Figura 4: Mapa de localização das escolas da comunidade Alto dos Coelhos	42
Figura 5: Escola Municipal de Educação Básica Alice Oliveira Santos (Extensão).	43
Figura 6: Escola Municipal de Educação Básica Alice Oliveira Santos (Núcleo).	44
Figura 7: Recorte de página do livro didático do 5º ano – Migração campo-cidade.	48
Figura 8: Reprodução de página do livro didático do 5º ano – Da sedentarização aos primeiros povos.	49
Figura 9: Recorte de página do livro didático do 5º ano – Mudanças no campo e na cidade.	50
Figura 10: Reprodução de página do livro didático do 6º ano – Os lugares e as paisagens.	56
Figura 11: Reprodução de página do livro didático do 6º ano – Clima e agricultura.	57

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Questionário dos professores.....	61
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	46
Gráfico 2	47
Gráfico 3	51
Gráfico 4	51
Gráfico 5	52
Gráfico 6	55
Gráfico 7	57
Gráfico 8	58
Gráfico 9	58
Gráfico 10	60
Gráfico 11	60

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MEB – Movimento de Educação de Base

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

MST – Movimento Sem Terra

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL	16
1.1. Educação Rural	21
1.2. Educação do/no campo	26
2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NA COMUNIDADE ALTO DOS COELHOS.....	36
2.1. Histórico da comunidade Alto dos Coelhos	36
2.2. Sobre a Escola.....	41
2.3. O ensino de geografia em sala de aula: os olhares discente e docente	44
2.4. Análise dos questionários dos alunos do 5º ano	45
2.5. Análise dos questionários dos alunos do 6º ano	55
2.6. Análise dos questionários dos professores.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70

INTRODUÇÃO

Neste estudo, buscamos refletir sobre a educação do/no campo e o ensino de Geografia na Escola Municipal de Educação Básica Alice Oliveira Santos, localizada no Distrito de Alto dos Coelhos, no município de Água Branca, na Mesorregião do Sertão de Alagoas. Com isso, buscamos vislumbrar de fato o dia a dia dos alunos, levando sempre em consideração que o ensino da geografia não se limita somente ao uso do livro didático, pois, embora ele seja importante, existe uma contextualização maior a ser trazida para a realidade de cada discente.

Para alcançar o objetivo pretendido, usamos como metodologia um estudo de caso, em que foram colhidos dados por meio de entrevistas realizadas com 10 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental/anos iniciais e com 16 alunos de 6º ano do Ensino Fundamental/anos finais da Escola Municipal de Educação Básica Alice Oliveira Santos. O questionário aplicado contou com perguntas abertas e fechadas e a entrevista também foi realizada com os professores dos referentes anos do ensino fundamental.

Todo o processo de escrita foi baseado em um percurso teórico no qual discutimos desde a questão agrária no Brasil até o que é a educação do/no campo em oposição a uma educação rural; uma educação que coloque os sujeitos que vivem no campo no centro de suas preocupações com o objetivo de formar cidadãos críticos, que estejam atentos a suas realidades e à realidade do lugar onde vivem, pois “o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente” (CALLAI, 2015, p. 236), despertando assim um sentimento de pertencimento e valorização dos seus saberes, visto que entender o lugar em que se vive nos guia a conhecer os relatos do lugar e, assim, procurar entender o que ali acontece.

No primeiro capítulo deste trabalho – **1. A questão agrária no Brasil** –, fazemos um recorte histórico sobre a questão agrária no Brasil, o período de colonização, a apropriação de terras, a exploração e a escravidão. Diante dos acontecimentos desde o período de colonização, elucidamos sobre o surgimento dos movimentos sociais, e, como exemplo de muita luta e resistência, citamos o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

No segundo capítulo – **2. Análise dos questionários sobre o ensino de geografia na comunidade Alto dos Coelhos** –, tratamos da comunidade onde foi realizada a pesquisa. Através de entrevistas realizadas com alguns de seus moradores, elaboramos uma discussão sobre o processo histórico de formação da comunidade, abordando também a atualidade da comunidade, identificando seus problemas mais evidentes e suas principais fontes de renda. Ainda neste capítulo, por meio de relatos de um jovem morador da comunidade, falamos sobre o processo de migração dos jovens e sobre o seu desejo de viajar para as cidades em busca de

emprego. Apresentamos, por fim, as entrevistas realizadas com os estudantes e docentes da escola analisada. Em relação às respostas dos alunos, desenvolvemos gráficos para uma melhor explanação dos resultados, discutindo-os em conjunto com análises sobre conteúdos apresentados pelos livros didáticos utilizados nas turmas. Organizou-se as entrevistas feitas com os professores em uma tabela e, em seguida, discutimos as respostas dos professores.

1. A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL

Neste capítulo trataremos uma discussão sobre o processo de apropriação das terras no campo brasileiro, fazendo um recorte espacial desde o período de colonização, com a vinda da Coroa portuguesa para o Brasil. Em seguida, abordaremos os conflitos que surgiram devido a concentração de terras no campo brasileiro, e com aportes teóricos entenderemos como todo esse processo tem refletivo no modelo de educação que está sendo ensinado em sala de aula para os alunos do campo.

A questão agrária no Brasil teve início em 1500, com a vinda dos portugueses para o território brasileiro, e vem se difundindo até os dias atuais. Foi com a vinda dos portugueses para o Brasil que se iniciou o projeto de interesse geopolítico e econômico nas terras brasileiras. Antes do processo de colonização, todos se beneficiavam dos bens que eram ofertados pela natureza, sem nenhuma exclusão, uma vez que tudo isso era feito em prol do bem comum, como forma de sobreviver com o que dividiam. Desde então, tudo se modificou, pois a Coroa, com seu regimento, submeteu a população que aqui vivia à sua maneira de produção.

Os portugueses que aqui chegaram e invadiram nosso território, em 1500, o fizeram financiados pelo nascente capitalismo comercial europeu, e se apoderaram do território por sua supremacia econômica e militar, impondo as leis e vontades políticas da monarquia portuguesa. No processo da invasão, como a História registra, adotaram duas táticas de dominação: cooptação e repressão. E assim, conseguiram dominar todo o território e submeter os povos que aqui viviam ao seu modo de produção, às suas leis e à sua cultura (STEDILE, 2011, p. 19).

A autoridade sobre os povos originários do Brasil, postos sob uma posição de submissão e domínio, e a compra de pessoas escravizadas trazidas da África, eram o ponto crucial para uma mão de obra barata e para o desenvolvimento do capital, interesse particular dos europeus. A submissão colonial que se propagou no Brasil por aproximadamente 322 anos foi responsável por muita dominação e subordinação no que diz respeito à questão agrária, e que repercute até os dias atuais em nosso país. Trata-se das particularidades da formação social brasileira na qual as frações de classe dominantes desprezarão as necessárias alterações na terra.

A colônia se importava minimamente com o desenvolvimento do Brasil. Com o modelo agroexportador, os interesses eram voltados totalmente para o desenvolvimento da Europa, e foi a partir desse processo de apropriação e de dominação do território brasileiro, que os europeus transformavam todos os bens da natureza em produtos de comercialização, visando sempre a lucratividade, que estava firmada no acúmulo do capital. Como as terras brasileiras eram férteis, toda a produção feita aqui era exportada para o mercado europeu.

O modelo de produção empregado nas colônias foi a *plantation*, que, segundo Stedile (2011, p. 21),

[...] é a forma de organizar a produção agrícola em grandes fazendas de área contínua, com a prática monocultura, ou seja, com a plantação de um único produto destinado à exportação, seja ele a cana-de-açúcar, o cacau, o algodão, gado etc, com o emprego de mão de obra escrava.

Havia grandes extensões de terra, grande escala de produção e, também, muita exploração. Com a monocultura sendo colocada em prática e com as plantações em grandes fazendas, a mão de obra escrava foi adotada, ação que escreveria muitas histórias de conflito, luta e resistência.

A forma como a Coroa lidava com a terra era através do monopólio, marcando seu domínio único sobre todo o território. No entanto, para que o modelo agroexportador fosse introduzido, foi colocada em prática a concessão de uso, viabilizando formas de investimento. A Coroa entregava grandes extensões de terra a capitalistas colonizadores que possuíam muito capital para investimentos, e todos os produtos que seriam produzidos aqui estariam destinados à exportação.

A “concessão de uso” era de direito hereditário, ou seja, os herdeiros do fazendeiro-capitalista poderiam continuar com a posse das terras e com a sua exploração. Mas não lhes dava direito de vender, ou mesmo de comprar terras vizinhas. Na essência, não havia propriedade privada das terras, ou seja, as terras ainda não eram mercadorias (STEDILE, 2011, p. 22).

Como marco para o sistema econômico do país, em 1850 é declarada a primeira lei de terras. Segundo Stedile (2011, p. 22) “[...] sua característica principal é, pela primeira vez, implantar no Brasil a propriedade privada das terras”. Foi a partir dessa lei que a terra, ou seja, um bem da natureza e, portanto, desprovida de valor, de acordo com a economia política, transformou-se em objeto de comercialização, passando, portanto, a ter preço. Aqueles que tinham a concessão de uso agora poderiam transformá-la em propriedade privada; assim, a propriedade de terras não aconteceria somente por um processo hereditário, mas também através da venda e da compra.

A Lei nº 601 de 1850 consolidou, assim, o latifúndio no Brasil, formando um modelo amplo com relação à propriedade rural, que até hoje funciona como base legal, uma organização inadequada da propriedade de terras em nosso país.

Por outro lado, a história das lutas sociais e das revoltas populares registra muitas mobilizações nesse período. E um dos fatores de desestabilização do modelo agroexportador baseado na utilização de mão de obra do trabalhador escravizado é a revolta deste em relação às suas condições de vida e de trabalho. (STEDILE, 2011, p. 23)

Em 1888, finalmente com a sanção da Lei Áurea, consolidou-se legalmente a abolição do trabalho escravo no Brasil, o que já vinha acontecendo na prática mesmo antes da promulgação da lei. A grande maioria dos ex-escravizados continuaram o trabalho num regime de colonato, permaneceram nas fazendas sem receber salário, continuavam de qualquer forma, sendo explorados e tratados de forma injusta.

Segundo Stedile (2011, p. 24) “[...] no Congresso monárquico, que se reunia no Rio de Janeiro, para determinar se o Estado, se o governo deveria ou não indenizar os proprietários de escravos por sua libertação!”. Parece deplorável que o Congresso Monárquico ainda ousasse debater sobre a possibilidade dessa indenização, levando em conta as condições desumanas sob as quais os escravizados viviam, tendo trabalhado uma vida toda em prol do acúmulo de capital para os portugueses, sendo massacrados e torturados, com suas vidas comercializadas como se fossem qualquer produto ou mercadoria. O período da escravidão foi marcado por um sofrimento incalculável, e o modo de vida das pessoas escravizadas não podia ser comparado ao modo de vida que os portugueses tinham, pois pouco importava o bem-estar daqueles trabalhadores.

Abolidos do regime de escravidão, mas impedidos de se tornarem camponeses devido à lei de terras, os ex-escravizados migraram para as cidades para vender sua força de trabalho. A única opção que tiveram foi se deslocar para lugares de difícil acesso, uma vez que os melhores pontos das cidades já estavam ocupados por aqueles que detinham um poder aquisitivo maior, os capitalistas, e foi desse modo que se originaram as favelas.

Esses trabalhadores negros foram, então, à busca do resto, dos piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros, ou nos manguezais, que não interessavam ao capitalista. Assim, tiveram início as favelas. A lei de terras é também a “mãe” das favelas nas cidades brasileiras (STEDILE, 2011, p. 24).

Rio de Janeiro e São Paulo foram as cidades do Brasil que receberam uma boa parte desses migrantes. Lotes de terras foram distribuídos entre eles que estavam entre 25 e 50 hectares.

Parte dos migrantes foi para o Sul do país, pela maior disponibilidade de terras e pelo clima, “recebendo” lotes de 25 a 50 hectares; parte foi para São Paulo e para o Rio de Janeiro, não recebendo terras, mas sendo obrigados a trabalhar nas fazendas de café, sob um novo regime denominado colonato (STEDILE, 2011, p. 25).

Os camponeses não atuavam como donos, mas eram obrigados a trabalhar sob um método diferente de exploração, sistema pelo qual, segundo Stedile (2011, p. 25), “[...] os colonos recebiam a lavoura de café pronta, outrora formada pelo trabalho escravo, recebiam uma casa para moradia e o direito de usar uma área de aproximadamente dois hectares por

família [...]”. Os camponeses cultivavam os hectares de terra que recebiam e também criavam alguns animais para a própria sobrevivência.

Cada família cuidava de determinado número de pés de café e recebia por essa mão de obra, no final da colheita, o pagamento em produto, ou seja, em café que poderia ser vendido junto ou separado com o do patrão. A esse regime de colonato sujeitaram-se milhares de famílias migrantes, em especial da Itália e da Espanha (STEDILE, 2011, p. 26).

É no período de crise que nasce o campesinato. A vinda dos camponeses pobres da Europa para o Brasil, trazidos pela Coroa para trabalhar na agricultura, nas regiões Sul e Sudeste do país, foi um dos fatores que contribuíram para o nascimento do campesinato brasileiro. Outro fator também muito importante para isso foram as populações mestiças que se formaram no decorrer de aproximadamente 322 anos de colonização, uma população miscigenada que não era refém do trabalho escravo, mas que também não fazia parte do sistema capitalista. Eram trabalhadores de origem pobre, filhos do nosso país. Esses trabalhadores se dedicavam inteiramente ao trabalho agrícola de onde tiravam o alimento para a sua sobrevivência e sustento. Não eram donos de propriedades privadas, mas a ocupação acontecia de forma individual ou em grupos.

De acordo com Stedile (2011, p. 27),

Impedida pela Lei de Terras de 1850 de transformar em pequenos proprietários, essa população passou a migrar para o interior do país, pois, nas regiões litorâneas, as melhores terras já estavam ocupadas pelas fazendas que se dedicavam à exportação. A longa caminhada para o interior, para o sertão, provocou a ocupação de nosso território por milhares de trabalhadores, que foram povoando o território e se dedicando a atividades de produção agrícola de subsistência.

A abolição da escravidão aconteceu, mas nunca deixarão de existir os casos de exploração, principalmente quando o assunto está relacionado àqueles que têm muito poder aquisitivo e se destacam como grandes proprietários de terras.

No caso brasileiro, o capitalismo atua desenvolvendo simultaneamente, na direção da implantação do trabalho assalariado, no campo em várias culturas e diferentes áreas do país, como ocorre, por exemplo, na cultura da cana-de-açúcar, da laranja, da soja etc. Por outro lado, este mesmo capital desenvolve de forma articulada e contraditória a produção camponesa. Isto quer dizer que parto também do pressuposto de que o camponês não é um sujeito social de fora do capitalismo, mas um sujeito social de dentro dele (OLIVEIRA, 2001, p. 185).

O trabalho assalariado surge através do processo de criação do capitalismo moderno, se expandindo por diferentes tipos de culturas em todo o Brasil. Todo processo de desenvolvimento do capital é incoerente, ou seja, ele age de forma contraditória, por que sempre

viabiliza o seu desenvolvimento constante, que, com muita articulação, exerce um domínio sobre a produção camponesa. Contribui Oliveira (2001, p. 186), quando diz,

[...] que, no Brasil, o desenvolvimento do modo capitalista de produção se faz principalmente pela fusão, em uma mesma pessoa, do capitalista e do proprietário de terra. Este processo, que teve sua origem na escravidão, vem sendo cada vez mais consolidado, desde a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, particularmente com a Lei da Terra e o final da escravidão.

As ferramentas utilizadas pelo sistema capitalista operam sempre na busca de algo que favoreça esse sistema. Nesse sentido, é importante mencionarmos, aqui, que foi a partir das ocupações que houve o surgimento dos diversos movimentos sociais que lutam incansavelmente por uma reforma agrária justa e que reconheçam seus direitos enquanto cidadãos.

Houve, assim, destruição de uma civilização e de suas culturas, ações violentas contra povos que almejavam somente o direito de serem reconhecidos como sujeitos sociais, de terem a possibilidade de falar e de ser incluídos na sociedade, lutando por políticas públicas e pelo fim de um sistema capitalista que só visa o enriquecimento e o acúmulo de capital. Diante de tanta violência e de tantos acontecimentos no decorrer da história do Brasil no que diz respeito à luta por terra, surge o MST (Movimento Sem Terra). “Entretanto, se a violência gera a morte, gera também as formas de luta contra a morte. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é produto dessa contradição” (OLIVEIRA, 2001, p. 193). Envolvidos nessa marcha, havia os que deram início a essa luta no período de colonização e escravidão como verdadeiros guerreiros, que lutaram a favor de uma sociedade mais justa e persistiram, mesmo sendo perseguidos e sofrendo muita violência.

Mas, mesmo diante de tanta intolerância e desigualdade, os movimentos sociais estão sempre de prontidão para reivindicar e lutar por todos os seus direitos. Diante de tanta concentração da propriedade privada da terra no Brasil, e sabendo como é árduo todo o processo de ocupação e resistência, os movimentos sociais seguem lutando em busca de melhores condições de vida, uma vida digna em que possam plantar e colher tendo a terra como o meio de sobrevivência.

Acampamentos e assentamentos são novas formas de luta de quem já lutou ou de quem resolveu lutar pelo direito à terra livre e ao trabalho liberto. A terra que vai permitir aos trabalhadores – donos do tempo que o capital roubou e construtores do território comunitário e/ou coletivo que o espaço do capital não conseguiu reter à bala ou por pressão – reporem-se/ reproduzirem-se no seio do território da reprodução geral capitalista. Nos acampamentos, camponeses, peões e bóia-frias encontram na necessidade e na luta, a soldagem política de uma aliança histórica. Mais do que isso, a transformação da ação organizada das novas lideranças abre novas perspectivas para os

trabalhadores. Greves rurais na cidade para buscar conquistas sociais no campo são componentes ainda localizados no campo brasileiro, sinal inequívoco de que estes trabalhadores, apesar de tudo, ainda lutam (OLIVEIRA, 2001, p. 194).

Não nos referimos aqui a uma luta qualquer; trata-se de uma luta que acredita numa nova opção de vida e que não é tarde para mudanças; que acredita na transformação da sociedade em uma sociedade justa, que reconheça todos os direitos e deveres dos cidadãos em sua totalidade, como uma educação que se baseie e envolva os saberes do meio onde os camponeses vivem, ou seja, valorizando sua vivência como exemplo de luta e resistência e, assim, valorizando-os como trabalhadores do campo. Faz-se necessário esse envolvimento educacional para que, desde a sala de aula, se compreenda quão importante é a existência de uma educação do campo e no campo, tornando os moradores desse meio protagonistas da própria história, podendo reconhecer a sua importância no lugar onde vivem.

1.1. Educação Rural

A história da educação rural no Brasil sempre foi escrita por aqueles que detinham o poder e os sistemas de produção agrícola. Historicamente, olhando para o contexto no qual surgiu a educação rural no país, percebemos que essa educação nunca esteve a favor da população rural, pois sua história é marcada pelo interesse dominante de uma elite ruralista com o objetivo de conformar uma massa de trabalhadores rurais a fins puramente produtivos/econômicos (NASCIMENTO, BICALHO, 2019).

Baseados em Leite (1999), Nascimento e Bicalho (2019, p. 64) afirmam que

[...] a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a um plano inferior e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e na interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente pela expressão “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

Segundo os mesmos autores (NASCIMENTO; BICALHO, 2019), as políticas públicas pensadas para a educação rural, historicamente, estiveram ligadas a projetos tradicionais e conservadores e se concentravam no latifúndio, nos transgênicos, no agronegócio, no agrotóxico, modelos que serviam para excluir, social e educacionalmente, os sujeitos, negando-lhes seus direitos, identidades e histórias.

Esse contexto histórico demandava uma crescente mão de obra, e a educação ofertada aos filhos dos trabalhadores visava justamente o suprimento dessa demanda. Os processos

educativos a que esses jovens se submetiam, posteriormente tendo que vender sua força de trabalho ganhando muito pouco em troca, serviam unicamente aos interesses dos donos de terra, “[...] coronelistas presentes em todo o contexto, político e social, que permeia a oferta da educação rural no Brasil” (NASCIMENTO; BICALHO, 2019, p. 64).

A educação rural que hoje é introduzida na maioria das escolas do campo brasileiro é na verdade reflexo do período de colonização. Foi nesse período que, por meio de interesses políticos e econômicos, se formou um modelo de educação que beneficia apenas os latifundiários e que por vezes trata o sujeito que vive no e do campo como um indivíduo que só serve para contribuir com sua força de trabalho árdua e desvalorizada.

5) No campo, a educação rural sempre teve por retaguarda ideológica uma visão elitista, fundamentada numa realidade oligárquica e latifundiarista que, além das carências e limitações de recursos e de infraestrutura, atua no sentido de negação do próprio campo. A escola rural, dessa maneira, acaba sendo um grande estímulo à migração e ao abandono do campo, bem como à destruição dos modos de vida das populações tradicionais e dos saberes por elas produzidos. Esses aspectos fazem parte de um processo mais amplo de “modernização do campo”, marcadamente assentado na expropriação e na proletarianização dos trabalhadores rurais (MICHELLOTTI et al., 2010, p. 21).

A educação rural não se permite pensar num projeto de sociedade, ou seja, o que de fato interessa é permanecer com o projeto de classe dominante que é exercido para manter a classe dominada sempre dominada. Ela aborda uma realidade totalmente diferente, através de normas que não favorecem os camponeses, e tem uma grande influência da classe dominante, visando reproduzir desigualdades, desequilíbrios e tornando a educação no campo um padrão estabelecido.

De acordo com Costa e Cabral (2016, p. 191):

Nesse movimento paradigmático, observamos como um paradigma se sobrepõe ao outro, impondo educação a serviço do sistema capitalista, evidenciando a relação de poder/saber, utilizando uma epistemologia dominante e fazendo do conhecimento uma forma de oprimir e de excluir os sujeitos que não compartilham da mesma cultura, dos mesmos ideais, o que resulta na negação dos seus direitos.

Com um sistema de ensino ruralista, todos que passam por esse processo imposto pelo sistema capitalista crescem com um pensamento de rejeição do próprio lugar onde vivem; tornam-se pessoas dominadas por um sistema opressor, que não se importa com seus direitos, e são excluídas pelo simples fato de não compartilharem do modelo de educação imposto pelo capitalismo.

Na visão dos grandes proprietários de terra, o progresso da educação formal, aquela que desperta o senso crítico, certamente, afeta seus projetos, uma vez que eles trabalham na perspectiva de lucro intensivo via trabalho explorado. Diante desse pressuposto o modelo de Educação do Campo que garante educação de qualidade para os camponeses é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que vigora no Brasil, de arquetipo latifundiário e de agronegócio, que acaba por excluir os camponeses, visto que elimina também a reforma agrária e a agricultura (SILVA; SENA, 2016, p. 248).

É assim que acontece com as vidas do campo quando se tem uma educação complementar ruralista. A mão de obra dos camponeses é apossada por meio de uma relação social que sujeita sua produção à lucratividade e a realização dos propósitos dos grandes proprietários. De acordo com Fernandes (2004, p. 13):

Aceitar as políticas públicas de desenvolvimento da agricultura capitalista torna-se normal. Lutar contra é algo anormal. Assim, os camponeses ou agricultores familiares são incorporados ao agronegócio, esse conceito que coloca todos num mesmo saco: capitalistas e camponeses. Mas esse saco tem dono, que não é o camponês. A produção agrícola camponesa passa a ser contada como produção do agronegócio, de modo a parecer que os camponeses nada produzem.

Ainda na linha de pensamento desse autor, podemos imaginar o quão importante se faz a implantação de políticas públicas que, em vez de valorizar o capitalismo e tirar proveito dos pequenos camponeses, valorizem de fato toda a comunidade que está inserida no campo e que os reconheça como pessoas que podem e têm o direito de decidir o que de fato querem e que se sintam sujeitos pertencentes ao lugar onde vivem. No entanto, infelizmente, acontece uma educação inteiramente desarticulada das suas realidades. Os camponeses são despojados de um ensino que os reconheça como donos de sua própria história, e (con)vivem num contexto criado para o sentimento de não pertencimento ao meio onde vivem. Essa situação é frustrante para os povos do campo, que, sem muita informação, acabam presos a um modelo educacional urbanoide, desarticulado à cultura das pessoas que vivem no campo.

Os grandes proprietários de terra acham de grande relevância a não formação do povo do campo, porque, uma vez que não exista essa formação, não existirá o sujeito com seu próprio senso crítico, acarretando, assim, o seu deslocamento para a cidade baseado no pensamento de que a vida na cidade será melhor que a vida no campo.

O modelo de educativo que subsidia a educação para os povos do campo distancia-se dos hábitos, das tradições, dos costumes, enfim, do modo de ser dessa realidade, e centra-se em bases que não fortalecem a sua cultura, vendo o campo apenas como espaço de produção e os camponeses como sujeitos desta produção, base que está fundamentada nos ideais do capitalismo que, por sua vez, negligencia o desenvolvimento humano (COSTA; CABRAL, 2016, p. 180).

Costa e Cabral (2016) trazem uma contribuição bastante pertinente, segundo a qual entendemos que a educação rural não se importa com o desenvolvimento educacional dos povos do campo, pois atua contra uma educação que torne o camponês protagonista do campo, justamente para que o capitalismo cresça, e o agronegócio cada vez mais se expanda.

Nascimento e Bicalho (2019) ajudam a compreender as contradições existentes nesse modelo educacional, pois ele pode criar uma ideia ilusória sobre si mesmo como um modelo no qual a educação é promotora do progresso para os filhos dos trabalhadores e para o país, quando, na verdade, a educação rural não visa nenhum tipo de crescimento educativo para os camponeses, mas sim para a elite agrária. Para essa educação, o que importa não é a formação crítica e intelectual desses povos, mas sim o que eles podem oferecer na produção do seu trabalho braçal. Assim, esse modelo educativo está relacionado diretamente ao capital e, conseqüentemente, ao crescimento do capitalismo, legitimando uma forma de “escravidão moderna dos trabalhadores” e a “completa subserviência dos mais pobres” (NASCIMENTO; BICALHO, 2019, p. 66).

É de interesse dos latifundiários que os povos do campo não tenham formação alguma. Quanto mais houver analfabetos no campo, mais os latifundiários poderão comprar mão de obra barata, e desse modo tiram proveito daqueles que pouco sabem. O pouco que os camponeses recebem por seu trabalho suado e cansativo mal dá para se manter, enquanto os grandes proprietários de terras saem no lucro com a exploração dos produtores.

[...] O paradigma da Educação Rural não atende aos interesses dos camponeses, não inclui a população na condição de protagonista de um projeto social local e global, não os envolve como sujeitos ativos e criativos e não apresenta as reais condições que trazem possibilidades de melhorar a vida dos habitantes do campo. Acrescentamos, ainda, que esse paradigma não pensa em um desenvolvimento sustentável do planeta, não pensa a realidade que pretende trabalhar. Aspectos que impossibilitam a efetivação de educação vinculada à realidade camponesa (COSTA; CABRAL, 2016, p. 183).

A contribuição trazida por Costa e Cabral (2016) é que, de fato, a educação rural não considera os povos do campo como sujeitos que podem ser inseridos no meio social. De acordo com tal modelo educacional, essas pessoas são vistas como atrasadas e, sem dispor de nenhum tipo saber, não contribuem de maneira nenhuma para o meio onde vivem. A indiferença e o desprezo são os pontos cruciais desse paradigma da educação rural, porque, para ele, não convém e nem tem relevância fazer dos camponeses pessoas que interpretem sua própria história, pessoas que possam e sejam capazes de alcançar outros espaços e objetivos.

A educação rural é uma parte de um projeto de dominação de classe e para a reprodução do capital, todos os interesses que estão por trás da educação rural tomam para si o papel de

personagens principais dessa história. Trata-se de uma concepção que se constitui como “negação histórica dos agricultores enquanto sujeitos da produção de alimentos, culturas e saberes” (RIBEIRO, 2012, p. 460).

Podemos perceber que a preocupação com uma educação diferenciada para as pessoas do campo parece ter vindo à tona apenas com I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo MST em 1997 e do qual diversos/as pesquisadores/as participaram. As preocupações desses educadores foram levadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovou, em 2002, a Resolução CNE/CEB 1, que instituiu as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*.

Observamos que, apesar das preocupações e questionamentos suscitados no ENERA, ainda houve um espaço de tempo significativo até que essas diretrizes fossem instituídas, provavelmente porque não havia uma real preocupação do Estado com essas questões, e também porque havia a necessidade de um maior debate acerca desse assunto, a exemplo da I Conferência Por uma Educação Básica do Campo. “O Parecer final confirma a necessidade da educação pública do campo em substituição à educação rural, que em nada se diferencia da educação urbana, a não ser na precariedade maior das condições de sua oferta às populações rurais” (RIBEIRO, 2012, p. 465).

As práticas que devem ser desenvolvidas nas escolas do campo não podem ser ignoradas simplesmente porque, para uma grande parcela da sociedade, tudo isso não é interessante ou não se faz necessário. Muito pelo contrário, essas práticas não podem ser desprezadas, porque elas têm um significado para cada indivíduo, experiências vividas no dia a dia, suas lutas e suas histórias enquanto sujeitos do campo.

Para a efetivação desse modelo, que é proposto pela Educação do Campo, faz-se necessário superar/romper com os paradigmas impostos ao longo da história, superar os princípios do latifúndio, da produção econômica, do campo como espaço atrasado e inferior, dos sujeitos como produtores, do conhecimento como universal, da imposição de um saber sobre o outro, da colonialidade de poder/saber (COSTA; CABRAL, 2016, p. 194).

O sistema capitalista, que está por trás da educação rural, atua, entre outras formas, através do currículo, com inserção de conteúdos descontextualizados da realidade do campo, por meio de assuntos que aparecem como temas propostos para o ensino, por exemplo, a urbanização e a industrialização. Ambos são temas que constantemente se vê nos livros didáticos, sobretudo os da disciplina de geografia, e têm grande relevância quando o modelo de ensino a ser colocado em prática está inserido no meio urbano. Entretanto, quando o assunto é uma educação contextualizada, seguindo os paradigmas de uma educação do/no campo, esses

fatores deixam de ter tanta importância, porque, para a escola do campo, o que interessa de fato é a compreensão das diferentes culturas, histórias e saberes.

Trata-se de uma educação **dos** e não **para** os sujeitos do campo. Feita sim por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação desse traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito **para o meio rural** e muito poucas vezes **com os ou pelos sujeitos do campo**. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2005, p. 23, grifos do autor).

O modelo de políticas públicas relacionado a projetos pedagógicos geralmente é direcionado ao paradigma de uma educação rural, com uma dinâmica que faz com que o camponês se torne submisso a todo esse processo. Assim, essa educação perversa não acredita na possibilidade de que os camponeses podem atuar como personagens principais nas suas próprias histórias, que são capazes de transformar o campo numa dinâmica sociocultural de saberes.

1.2. Educação do/no campo

Quando falamos de uma educação do/no campo, devemos destacar que essa educação vai muito além de uma educação contextualizada: a educação do/no campo surge em contraposição à educação rural e carrega uma proposta de alteração na sociedade, buscando mudanças eficazes para o povo que vive do e no campo. A educação do campo marca uma ruptura com a educação rural e se dá articulada com as “[...] demais lutas por reforma agrária, sustentabilidade, estradas transitáveis, escolas do campo, agricultura familiar, agroecológica e orgânica” (NASCIMENTO; BICALHO, 2019, p. 68).

Percebemos, assim, que a educação do campo é apenas uma entre várias lutas “[...] dos movimentos sociais e demais organizações do campo, em especial, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)” (NASCIMENTO; BICALHO, 2019, p. 67-68). Essa educação contribui ainda para o aumento na produção de conhecimento e, conseqüentemente, gera estímulo por parte dos alunos, que estão na época de descobertas do meio onde vivem. Por isso, esse paradigma educacional também precisa fazer com que os jovens estudantes criem consciência sobre o papel que têm nas lutas travadas por suas comunidades (SILVA; SENA, 2016).

O campo traz consigo um misto de conhecimentos, valores e significados. É por causa desse e de tantos outros motivos que se faz necessária a prática da educação do/no campo, que busca trazer para os habitantes desse meio aqueles conhecimentos, dentre os quais podemos citar aquele que mostra quão valioso é o lugar onde vivem.

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; significa no campo da política pública, por exemplo, pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação; entre política agrícola, política de saúde, e política de educação, e assim por diante. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado (CALDART, 2002, p. 19).

A educação rural insiste em estar presente no ambiente escolar do campo. Está presente no livro didático, na formação dos currículos, na falta de recursos e no fechamento das escolas, por exemplo. A educação rural é, atualmente, a educação que infelizmente ainda prevalece, sendo destinada à maioria das pessoas que vivem no campo, com um sistema de ensino urbanoide que não as beneficia. Conforme Nascimento e Bicalho (2019, p. 64), “[a] educação rural no Brasil ainda é uma realidade, mesmo diante de avanços consideráveis na concepção de educação do campo”.

O maior desafio atual para se ter no campo brasileiro uma educação do/no campo é o enfrentamento e desarticulação do nocivo modelo de educação rural, mostrando que o que é trazido nos livros didáticos não coincide com a nossa realidade, e que se faz importante – essencial – a formação de currículos independentes, sem acompanhar padrões que são impostos por um sistema capitalista que não se importa com as condições objetivas em que vive o campesinato.

Infelizmente, o modelo de educação rural está fixado e, para o sistema capitalista, quanto mais desinformado o sujeito for sobre a realidade, menor será a possibilidade de surgirem questionamentos e até mesmo cobranças. No entanto, a luta por uma educação de qualidade, que contribua para despertar nas pessoas do campo o senso crítico diante das adversidades, não pode cessar. De acordo com Silva e Sena (2016, p. 239),

a escola é um espaço de socialização do conhecimento, que deve ser capaz de preparar o indivíduo para a convivência em sociedade. É um local propiciador de vivências, culturas, interação de opiniões, valores e de construções de identidades que possibilitam ao indivíduo o desenvolvimento de aptidões e inteligências.

Nesse sentido, é no espaço escolar que se iniciam as primeiras descobertas sobre um mundo que até então não era conhecido; é onde se descobre também qual a importância de cada

indivíduo e seus valores enquanto sujeitos que podem oferecer muito para a sociedade em que vivem.

Discutir sobre educação no país onde vivemos sempre foi algo muito complexo, pois existe muita precariedade no que diz respeito à educação no Brasil. No entanto, ao falarmos de educação, é impossível não lembrarmos da educação do campo, que é praticamente esquecida e que, por vezes, não tem nenhuma significância para o Estado, sendo por muitos anos alvo de discussões por parte dos movimentos sociais, dentre os quais podemos citar o MST (Movimento Sem Terra), o MEB (Movimento de Educação de Base), MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), o MMC (Movimento de Mulheres Camponesas), “[...] dentre outros que reivindicam em suas lutas educação de qualidade aos camponeses (COSTA; CABRAL, 2016, p. 187).

Nesse sentido,

[a] Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela reforma agrária, por um projeto camponês de agricultura, com a luta pela democratização do acesso à água; com a luta das crianças pelo seu direito à infância. A Educação do Campo não precisa nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses nem apenas de quem participa de lutas sociais, mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante que não pode ser perdido (CALDART, 2002, p. 22).

Com a ajuda de movimentos sociais, muita coisa mudou na história da educação do/no campo. Com muita persistência e muita luta, esses movimentos buscam assegurar o direito à educação para todos os povos do campo, que são vistos por muitos como parte oprimida. Conforme Nascimento e Bicalho (2019, p. 69):

A história da educação do campo surgiu, inegavelmente, a partir das lutas e do inconformismo de uma massa de trabalhadores e trabalhadoras, crianças, jovens e adultos vinculados aos movimentos sociais camponeses, de luta pela terra e pela reforma agrária. Esses sujeitos, individuais e coletivos, compreenderam que as escolas tradicionais e conservadoras do campo não teriam, na sua organização político-pedagógica e curricular, lugar para suas histórias, memórias, identidades, sonhos e desejos.

Caldart (2002, p. 24) contribui com essa reflexão ao afirmar que

[o] *do* campo não se refere, pois, a uma participação espontânea e desorganizada do povo, facilmente manipulada e neutralizada. Um dos objetivos políticos da Educação do Campo é ajudar na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade, e que sejam seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais necessárias.

A partir dos autores citados, reiteramos a educação do campo como fruto – ou processo ainda em curso – que se deu a partir das reivindicações dos movimentos sociais do povo camponês para que estivesse adequada à sua luta, fortalecendo-a e adensando um esforço de mudança da realidade do povo do campo.

Um fato que também é muito relevante citarmos aqui, e que tem crescido muito nos últimos anos, é a não permanência de boa parte do povo do campo em seu lugar de origem. A maioria dessas pessoas são adolescentes, muitos dos quais alimentam o desejo de chegar na fase adulta e viajar para as grandes cidades em busca de melhores condições de vida, e isso muitas vezes acontece antes da conclusão dos estudos básicos.

Está entre as principais preocupações do Campo brasileiro, o forte êxodo rural que uma série de regiões do mundo ainda segue constatando, colocando a perigo a sucessão familiar das pequenas e médias propriedades, e da mesma forma as áreas urbanas, que a cada dia crescem mais desordenadamente, gerando diariamente bolsões de miséria, onde se acentuam situações de violência, por exemplo (COSTA; ETGES; VERGUTZ, 2016, p. 03).

É diante dessa discussão que analisamos e entendemos por que se faz necessária uma educação do/no campo, pois, como vimos, o êxodo rural cresce e cresce também a preocupação em relação ao real motivo sobre como ele se dá.

Segundo Caldart (2010, p. 106), “a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive do campo”. A educação do/no campo nasce, assim, como uma forma de quebrar paradigmas e mostrar que é necessário uma educação voltada para os saberes do campo. A educação do/no campo nasce não apenas como crítica, mas também como uma forma de construir alternativas, desenvolver projetos de transformações para o campo. Existe a necessidade de desamarrar o que tanto nos prende a essa educação tão urbanística, que aliena e não traz perspectiva de vida para os moradores do campo.

Pouca importância é dada para esse outro modelo educacional, o da educação do/no campo. O Estado, em especial, não tem essa concepção de uma educação desenvolvida com base em propostas que vão muito além de uma educação contextualizada. O fato é que a educação do/no campo surge como criticidade a uma outra educação que não se importa com os saberes empíricos dos camponeses. Por isso,

[...] defendemos o paradigma da Educação do Campo, educação que tenha os camponeses como protagonistas, que não elimina os seus saberes, que não seja pautada em um modelo universal, mas que garanta o seu direito a educação pública e de qualidade, que viabilize uma escola que não negue o direito do sujeito de direito, que fortaleça a sua cultura, que seja articulada às suas necessidades, às suas lutas, aos movimentos sociais, ao seu modo de vida, que

possibilite intervir em sua realidade social (COSTA; CABRAL, 2016, p. 189-190).

Existe um incômodo por parte de alguns no que diz respeito a uma educação voltada para o campo, pois ela é vista como algo que, principalmente para o Estado, não tem muita importância, mas, em contrapartida, ela surge para mostrar que se faz necessária a sua existência. A educação do/no campo vai além da identidade com o campo. De acordo com Caldart, 2010, p. 107), “[...] a Educação do Campo não é uma proposta de educação. Mas como crítica da educação, em uma realidade historicamente determinada, ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)” (CALDART, 2010, p. 107).

Esse paradigma educacional carrega uma bandeira política em favor dos oprimidos, daqueles que tanto sofreram e sofrem nas lutas pela igualdade de direitos, que se mobilizam enfrentando conflitos em prol do bem comum. No entanto, a predominância do processo hegemônico se contrapõe a toda essa luta por uma educação que de fato atenda às necessidades dos camponeses.

O vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra “o estado da coisa”, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2010, p. 108).

O Estado age para neutralizar a luta de classes e o movimento de resistência dos povos, e esse desafio é lançado constantemente para o camponês, para o trabalhador do campo, porque são eles os alvos principais “do estado da coisa”, para o qual interessa somente desenvolver projetos visando lucratividade, sem dar importância ao desenvolvimento educacional desses trabalhadores.

Assim surge a necessidade de uma luta constante, como forma de organização para enfrentar tudo o que é imposto, incentivando os trabalhadores do campo que, segundo Caldart (2010, p. 108), são possíveis “[...] construtores de uma política de educação e de uma reflexão pedagógica”. O intuito é que as políticas públicas voltadas para uma educação do/no campo possam ser realizadas de forma eficaz. Essas políticas devem fomentar um olhar crítico diante de todo o contexto histórico que temos da educação, sobretudo em relação à própria educação do/no campo. Nesse sentido, seria possível compreender melhor que é muito importante termos todo o corpo discente envolvido com a dinâmica de sala de aula voltada para os saberes do campo. De fato, a educação do/no campo carrega em seu ventre um desejo de mudança para a sociedade.

Para haver mudanças, faz-se necessária a transformação do modelo de educação que continua a prevalecer nas escolas do/no campo, que é a educação rural, a qual utiliza uma linguagem que de nenhum modo contempla ou busca compreender a singularidade do camponês, para um modelo diferente de educação, que compartilhe da ideia de que necessitam-se de livros didáticos que disponibilizem conteúdos relacionados à vivência e de uma formação curricular que possibilite aos professores o entendimento de quão importante é esse modelo de educação do/no campo para uma aula com uma dinâmica mais eficaz.

Com relação à educação do/no campo de um modo geral, segundo

[...] as proposições do marco legal existente, a função primordial da Educação do Campo é garantir a todos os seus sujeitos, uma educação de qualidade, assegurando-lhes o direito de acessar o conhecimento, sem que, para isso, necessitem sair do seu espaço e/ou menosprezá-lo (SILVA; SENA, 2016, p. 241).

Os sujeitos que estudam nas escolas das comunidades onde residem têm muito a contribuir com todos que estão à sua volta, como também podem aprender muito através de diálogos sobre os assuntos relacionados à realidade do seu dia a dia, do meio onde vivem. No entanto, a nucleação das escolas tem crescido muito, e esse é um assunto bem preocupante, pois atrapalha o desenvolvimento dos alunos, que precisam se deslocar para outras escolas, que em sua maioria ficam distantes do lugar onde vivem. Isso torna difícil o aprendizado do aluno, uma vez que o intuito é o acesso à educação direto dos lugares onde esses sujeitos moram.

Mudar de escola, deixar de estudar na sua comunidade e ir para um ambiente contrário àquele onde se vive tem sido alvo de discussões. Isso, de fato, é preocupante, porque o intuito do não fechamento das escolas e da atuação destas de forma assídua na vida do estudante é justamente que eles, enquanto sujeitos do campo, sintam que são, sim, protagonistas do ambiente onde vivem. Uma observação atenta nos fará perceber que os estudantes mais favorecidos são sempre os da cidade. As escolas citadinas contam com um melhor pátio e melhores salas, dispendo, em sua maioria, de meios tecnológicos com recursos mais avançados que os das escolas do campo.

Esse fechamento “à granel” de escolas no Campo, traz consigo na maioria das vezes, o “verniz” discursivo da modernidade, como a diminuição de custos aos municípios e estados, que deixa de manter essas escolas de “difícil acesso” e que passam a otimizar os professores nas escolas maiores, além da promessa de aulas nos laboratórios de informática e acesso à internet, como ferramenta pedagógica aos estudantes, bem como a oferta de línguas estrangeiras, melhoria na qualidade da alimentação escolar, feita por profissionais das escolas maiores. Não obstante, a oferta de linhas de ônibus regulares as comunidades “remotas” do Campo, são expedientes utilizados para legitimar o fechamento de tais educandários multisseriados e “distantes” das sedes dos

municípios. Como se tudo isso descrito anteriormente não fosse obrigação de ser oferecido às crianças e adolescentes do Campo e fosse apenas uma prerrogativa das escolas “grandes” e/ou urbanas (COSTA; ETGES; VERGUTZ, 2016, p. 6).

A remoção dos espaços escolares de algumas comunidades do campo brasileiro tem causado situações de desconforto para os alunos, que precisam fazer percursos muitas vezes longos e cansativos para ter o acesso à escola. Tratamos aqui de um direito de todos os sujeitos, “direito que lhes é afirmado pela Carta Magna do nosso país, o direito à educação” (SILVA; SENA, 2016, p. 242).

O grande problema relacionado às nucleações é um fato que tem avançado em grande escala. Cada vez mais vemos acontecer o fechamento de escolas do campo. Os poderes públicos não fazem questão de investir nas escolas do campo, tendo-as muitas vezes como insignificantes, por isso o que convém é que aconteça essa mudança.

Segundo Caldart (2010, p. 113),

[...] a Educação do Campo não nasceu como defesa de algum tipo de particularismo, mas como provocação/afirmação da tensão entre o particular e o universal: no pensar sobre a transformação da sociedade, o projeto de país, a educação, a escola. No mesmo raciocínio, talvez seja importante reafirmar também que as lutas e as práticas originárias da Educação do Campo nunca defenderam ou se colocaram na perspectiva de fortalecer a contradição inventada pelo capitalismo entre campo e cidade [...].

Para que realmente exista nas escolas uma educação do/no campo, educação que seja *do* campo e aconteça *no* campo, tudo deverá passar por um processo de mudança, ou seja, por uma nova forma de ensino, que dessa vez tornará o ambiente escolar, no que diz respeito principalmente ao corpo discente, uma dinâmica muito mais interativa e produtiva. Na educação do/no campo, deverão andar de mãos dadas a teoria e a prática; é com esses dois fatores na educação que tudo ganhará forma e tomará um rumo diferente no ambiente escolar e também na vida dos estudantes.

Temos consciência de que essas discussões sobre educação do/no campo ambicionam quebrar paradigmas e, acima de tudo, mostrar que é, sim, possível a existência de um tipo de educação que valorize saberes empíricos de pessoas por vezes tão esquecidas e às quais, por causa da falta de valorização e reconhecimento, a sociedade não dá a importância que merece.

É na escola que tudo se inicia, desde as primeiras letras até fases mais complexas, e é justamente na escola que os estudantes passam grande parte do seu dia. Assim, o ambiente educacional deve ir muito além de abrir um livro, ler um texto no quadro ou responder uma

atividade, pois é nesse ambiente que, impregnado desse caráter introdutório e inicial, deve mostrar quão importante é analisar e estudar o que existe para além dos muros da escola.

Segundo Silva e Sena (2016, p. 242), em relação à “Educação do Campo, a escola é instrumento social, patrimônio histórico e cultural da comunidade onde está inserida e, por isso, não pode ser ignorada”. Para Caldart (2002, p. 25):

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo. São os processos culturais que garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais: a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, como uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente.

Uma problemática que também não pode ser dispensada dessa discussão é sobre como se dá a organização curricular das escolas do campo, como é feita a sua construção e o que é desenvolvido nas atividades em sala de aula. Pensando na realidade atual em que vivemos, temos um currículo com modelo de escola urbana, conteúdos em sua maioria diferentes dos que realmente deveriam ser ensinados. Na verdade, as escolas do campo não usufruem de uma forma de ensino que envolva as suas vivências socioculturais; tudo é feito com adaptações.

Compreendemos também que

[o] outro fundamento da construção deste projeto político e pedagógico é o diálogo com a teoria pedagógica. Não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não constitui um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação. O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo (CALDART, 2002, p. 21).

Compreender a arte de educar nas escolas do campo, em um sistema capitalista, não é uma tarefa fácil. O enfrentamento dos obstáculos que são colocados pelo Estado demanda muita luta e dedicação. No contexto da educação do campo, segundo o pesquisador supracitado,

[a] Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com Agricultura Camponesa ou Familiar; com agroecologia popular. E é este, pois, o debate político que nos interessa fazer: como combater o latifúndio e a agricultura centrada no negócio; e como fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa que devem ser preservadas, e também as que devem ser transformadas na perspectiva de um outro projeto de desenvolvimento (CALDART, 2002, p. 22).

Os saberes dos camponeses são desvalorizados quando o currículo é adaptado com um sistema urbano, com características que deixam os alunos do campo perdidos em meio a assuntos que não se relacionam ao contexto vivido por eles, deixando de ser válido todo o saber por eles construído em suas relações socioculturais em detrimento de um conhecimento que é referido como sendo para todos.

Nessas condições, vemos a emergência de pedagogias específicas, voltadas ao contexto dos educandos, baseadas nas experiências sociais que esses vivem, para tratar os diferentes de forma distinta, romper com as adaptações e lutar por educação planejada com pedagogias próprias, construídas e pensadas pelos camponeses (COSTA; CABRAL, 2016, p. 186).

Ainda segundo Costa e Cabral (2016, p. 186):

Lutamos pela Educação do Campo que visa à construção de educação própria, com referenciais teóricos e metodológicos que articulem, em suas práticas educativas, os saberes dos povos do campo, seus modos de vida, sua cultura, sua identidade, que respeitem a diversidade. Que a ideia dominante de propor um modelo de educação adaptável seja rompido pela ideia que preconiza a Educação do Campo, como uma luta social para a garantia do direito.

A educação no campo é tratada como um modelo do que é aplicado no meio urbano, como se tudo que fosse aplicado em sala de aula na cidade contemplasse o mesmo contexto que os assuntos das escolas do campo. Nesse sentido, é necessária a construção de pedagogias específicas que sejam pensadas e planejadas pelos povos que vivem no campo, em diálogo com o modo de vida e com os saberes que são passados de geração em geração. Faz-se muito importante o desenvolvimento de uma educação contextualizada com concepções, ideias e teorias que possam ser construídas com a participação dos camponeses.

O paradigma da Educação Rural materializado por meio da imposição de outro, o da educação urbana, desenvolvido nas escolas do campo sem ao menos as adaptações previstas em lei, é imposto como forma de controle social das camadas populares, como uma extensão da educação urbana, fortalecendo uma ideologia dominante em que oprime e exclui os camponeses (COSTA; CABRAL, 2016, p. 188).

O controle social acontece justamente para que o Estado tenha sempre sob sua autoridade aqueles que são vistos como atrasados e sem informação, por isso é de interesse a articulação na adaptação dos currículos pedagógicos das escolas do campo, uma vez que eles são formulados de modo que os sujeitos do campo não criem nenhum tipo de vínculo com o lugar onde vivem. Tudo é feito de forma a controlar o ir e vir dos camponeses, tratando-os como objetos dominados com exclusão e opressão. Isso fortalece a classe dominante, que pouco se importa com o bem-estar desses sujeitos. Por isso,

[a] educação que queremos é aquela que crie condições de vida digna, articulada com o desenvolvimento sustentável do planeta e que alcance a todos como direito, independente do lugar onde morem (COSTA; CABRAL, 2016, p. 195).

Queremos uma educação que se alegre com todo o processo de desenvolvimento do povo do campo, pois, uma vez que a educação do/no campo seja de fato implantada, surgirão muitas outras oportunidades para os indivíduos que dela usufruirão.

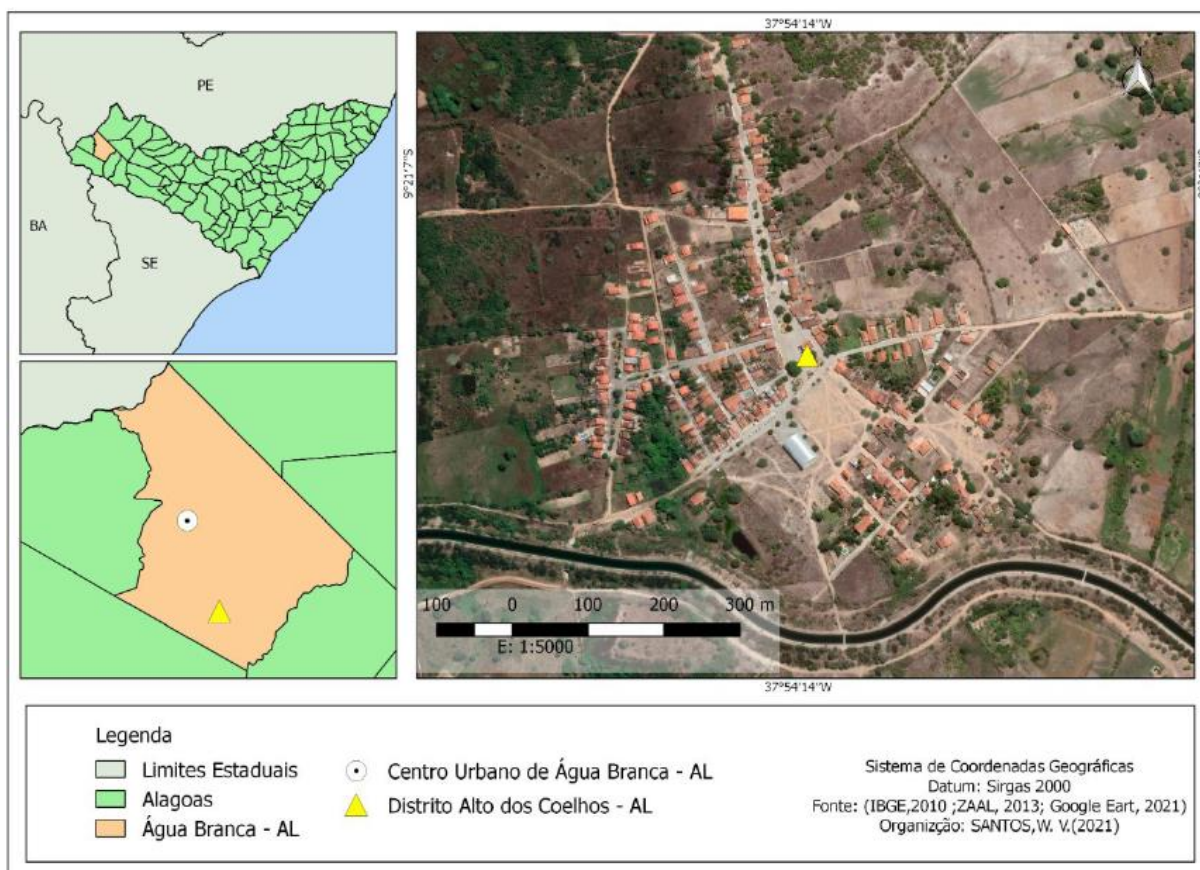
2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NA COMUNIDADE ALTO DOS COELHOS

Neste capítulo, pretendemos delinear, a partir de relatos de alguns entrevistados e também a partir de conhecimentos próprios acerca do Alto dos Coelhoos, um breve panorama histórico da comunidade, desde seu surgimento até os dias atuais, levando em conta a origem do nome que lhe designa, suas principais atividades econômicas, localização geográfica, número de habitantes, dificuldades enfrentadas pelos seus moradores (sobretudo os jovens) e organização escolar.

2.1. Histórico da comunidade Alto dos Coelhoos

A escola onde foi realizada a pesquisa está situada na comunidade Alto dos Coelhoos, no município de Água Branca, na Mesorregião do Sertão de Alagoas, como podemos observar na figura 1.

Figura 1: Mapa de localização da comunidade Alto dos Coelhoos.



Fonte: Elaborado por Vagner Santos, 2021.

Faz-se importante mencionarmos, neste trabalho, como se deu a formação do povoamento da comunidade Alto dos Coelhos, desde o seu surgimento até os dias atuais. Parte dessa memória pode ser resgatada a partir da entrevista realizada com J.A., um senhor sábio e apaixonado pela história da comunidade e dos seus antepassados. J.A. tem o hábito de ler vários livros, e também, segundo ele, “se encanta ao ouvir de algumas pessoas as histórias de antigamente que diz respeito ao seu lugar de origem”. A comunidade, antes de receber o nome de Alto dos Coelhos, chamava-se Logradouro Alto dos Pereiros. Não existiam casas no local, e esse nome fora colocado por conta dos inúmeros pereiros¹ que ali existiam.

De acordo com relato do entrevistado, a história de formação da população da comunidade de Alto dos Coelhos teve início com a vinda de um senhor chamado Manoel Coelho, vindo de uma cidade chamada Vargem Redonda, do estado de Pernambuco. O entrevistado acrescenta ainda que, segundo alguns relatos, o senhor Manoel Coelho fazia parte da Guarda Nacional². Segundo J.A., “o cabra era arretado”.

No Logradouro Alto dos Pereiros, quando Manoel Coelho começou a frequentar as redondezas, era somente mata. No entanto, nas proximidades do lugar já existia uma comunidade chamada Tingui, e foi durante as idas a essa comunidade, que o senhor Manoel Coelho conheceu uma moça, por quem se apaixonou. Ambos logo decidiram se casar e construir uma família. Dessa união vieram alguns frutos, dentre eles o Antuninho Coelho, como assim era chamado. De acordo com o senhor J.A., o Antuninho Coelho se criou na região do Tingui e, com o passar dos anos, já na fase adulta, casou-se com uma moça da família Alves, também residente no Tingui.

Toda a extensão de terra que envolvia o Logradouro Alto dos Pereiros e Tingui pertencia ao Barão de Água Branca. Interessados em comprar essas terras, o senhor Manoel Coelho e o senhor Braga (morador do Tingui) negociaram com o Barão e juntos realizaram essa compra. O entrevistado acrescenta que existem relatos de que “o documento dessa compra foi escrito com letras de ouro”.

1 De acordo com o Núcleo de Ecologia e Monitoramento Ambiental (NEMA, 2020), o pereiro é uma espécie de árvore cujos domínios fitogeográficos são a caatinga e o cerrado. Desse modo, a espécie ocorre amplamente nas regiões semiáridas, mas também em outras formações com solos pedregosos, não apenas no Brasil, mas também no Paraguai e na Bolívia. Presente nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste. A árvore, cujo nome científico é *Aspidosperma pyrifolium*, é de origem nativa, mas não é endêmica do Brasil, e também é conhecida por outros nomes populares, como pau-pereiro, pau-de-coaru, peroba-rosa, peroba-paulista, pereiro-vermelho, pereiro-branco e pereiro-preto.

2 “Em agosto de 1831, a Guarda Nacional foi criada com o propósito de defender a constituição, a integridade, a liberdade e a independência do Império Brasileiro. Além disso, pelo poder a ela concedido, seus membros deveriam firmar o compromisso de sedimentar a tranquilidade e a ordem pública” (SOUSA, 2021).

Antuninho Coelho, filho de Manoel Coelho, ficou responsável por cuidar do gado do Barão, pois era um dos seus vaqueiros de confiança. Quando alguma cabeça de gado ficava doente, os cuidados eram feitos por meio de rezas ou com remédios feitos de plantas da caatinga. Antuninho ficou responsável por cuidar do rebanho nas proximidades de onde morava, e, assim, por estar trabalhando nas redondezas do seu lugar de origem, Antuninho decidiu construir uma casa no Logradouro Alto dos Pereiros, sendo esta a primeira casa a ser construída naquele lugar, e a família de Antuninho, a primeira a habitar aquele espaço. De acordo com pesquisas realizadas pelo senhor J.A., ele chegou à conclusão de que o Logradouro Alto dos Pereiros começou a ser povoado aproximadamente entre os anos de 1850 e 1860.

Nos dias atuais, a casa da família do Antuninho Coelho é conhecida por todos da comunidade como Casa Grande. Hoje a Casa Grande é patrimônio da comunidade, já abrigou algumas famílias que não tinham onde morar e também já funcionou como espaço de oração.

Figura 2: Casa Grande.



Fonte: A autora, 2021.

De acordo com relatos do senhor J.A., foi na Casa Grande que Antuninho Coelho morou com sua esposa e seus filhos, e também foi a partir de sua vinda para o Alto dos Pereiros que aos poucos o Logradouro começou a ficar povoado. A filha mais velha de Antuninho Coelho se chamava Maria. Quando atingiu a fase adulta, a moça casou-se com um senhor chamado Francisco dos Santos, que era mais conhecido por Chico Campinhos. Desta forma, com o passar dos anos, conforme todos os filhos de Antuninho foram se casando, houve uma mistura de famílias naquela região.

A principal atividade econômica da época era a criação de gado. Os produtos de comercialização nas feiras eram a carne, a farinha, o queijo, a rapadura e o algodão. O senhor J.A., muito feliz, diz que “naquela época era fartura, o pessoal já cultivava milho, mandioca, só comiam do bom e do melhor, carne assada, rapadura, farinha, leite e queijo, era muita comida boa, por isso que o povo era sadio”.

Foi então que, aproximadamente no ano de 1960, Logradouro Alto dos Pereiros passou a ser chamado de Alto dos Coelhos. Nesse sentido, o senhor J.A. contribui quando afirma que “a comunidade ganhou o nome de Alto dos Coelhos aproximadamente no ano de 1960 pra cá, ideia do padre Sebastião, devido à predominância da família Coelho na comunidade”.

Atualmente, a comunidade Alto dos Coelhos tem aproximadamente 640 habitantes, dado coletado através de consulta a uma agente de saúde da comunidade.

Figura 3: Imagem atual do centro da comunidade Alto dos Coelhos.



Fonte: A autora, 2021.

Dentre os moradores, uma parcela mínima é concursada e outros trabalham com contrato na prefeitura. A comunidade já usufrui de um pequeno comércio local que dispõe de lanchonetes, mercadinhos, bares, academia, loja de utilidades. Além disso, muitos moradores, apesar de não terem um ponto físico para expor seus produtos, vendem porta a porta, são vendedores autônomos.

Uma boa parte dos moradores da comunidade tem como principal fonte de renda a comercialização de verduras e frutas na feira livre em Delmiro Gouveia aos sábados, em Água

Branca às segundas-feiras e na feira livre que acontece aos domingos na própria comunidade. De forma geral, e fazendo eco ao que contou em entrevista a senhora E.J., “se olharmos direitinho, o ganha pão principal de muitas famílias da nossa comunidade, hoje, é a venda na feira. Eu sou exemplo do que estou falando”.

Muitos moradores fazem plantação de verduras e frutas em suas terras, um trabalho que requer muita dedicação e cuidado, pois existe um processo árduo desde o manejo da terra até a parte da colheita. Levando também em consideração que quase todos da comunidade são agricultores ou têm alguma experiência em plantio, isso contribui bastante para o processo do cultivo.

Ainda em conversa com a senhora E.J., ela destaca algumas dificuldades que a comunidade enfrenta. Segundo ela, “o acesso à água não é dos melhores, porque em minha casa não chega todos os dias, e sem contar que a nossa água hoje não é mais de encanação vinda da Casal, ela vem do Canal do Sertão por meio de encanações. É colocada em uma caixa daquelas azul com uma tampa improvisada, tratada de todo jeito e depois liberada para as casas”. E ainda acrescenta: “Outro problema que enfrentamos, os feirantes que plantam verduras e frutas em suas terras próximas ao Canal, é que apesar da gente ser agricultor e conhecer muitas coisas sobre plantação, às vezes acabamos tendo prejuízo porque não fazemos os cuidados certos com os canteiros plantados, com a vinda do Canal também deveria vir junto profissionais que nos desse um auxílio nesse processo.”

Além dessas dificuldades citadas pela entrevistada, a comunidade também enfrenta, no âmbito educacional, problemas com relação à migração precoce da juventude. Muitos jovens, antes de concluir os estudos, migram de sua comunidade de origem para grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro.

Em conversa com G.C., jovem de 22 anos residente na comunidade Alto dos Coelhos, ouvimos um relato sobre as fases de sua vida no período de escola. Ele também citou um período no qual esteve fora da comunidade. O jovem, à época com 18 anos, ainda não havia concluído o ensino médio. Então, mesmo sem concluir os estudos, viajou para São Paulo com a perspectiva de arrumar emprego e conseguir dinheiro para conquistar os seus objetivos. Mesmo sem a conclusão dos seus estudos, G.C. não via outra saída, pois, segundo ele, na comunidade não existia uma forma de ganhar dinheiro, o que conseguia mal dava para o seu sustento. Ele acrescenta: “Em São Paulo fiquei morando 10 meses, com muitos obstáculos, e me entristeceu quando o patrão me mandou embora.” Foi passando por todo esse processo em sua vida, que o jovem desabafou: “Eu na verdade não imaginei o tanto que ia me prejudicar viajar sem concluir meus estudos, achei que em São Paulo seria às mil maravilhas e me enganei,

fui mandado embora da firma e me senti perdido, nem ao menos um diploma de conclusão dos estudos eu tinha em mãos.”

Quando retornou para a casa de seus pais na comunidade Alto dos Coelhos, o jovem decidiu “concluir os estudos de onde parei, pois tinha parado no primeiro ano do ensino médio, me dediquei, dei o meu melhor até concluir essa fase da minha vida”. Hoje, com o ensino médio concluído, o jovem G.C. ainda mora na casa de seus pais, ajuda seu pai, que é agricultor, em alguns serviços da roça. Também já começou a colocar em prática o que aprendeu num curso de mecânico que fez há alguns meses; atua no conserto de motos e sonha um dia construir sua própria oficina.

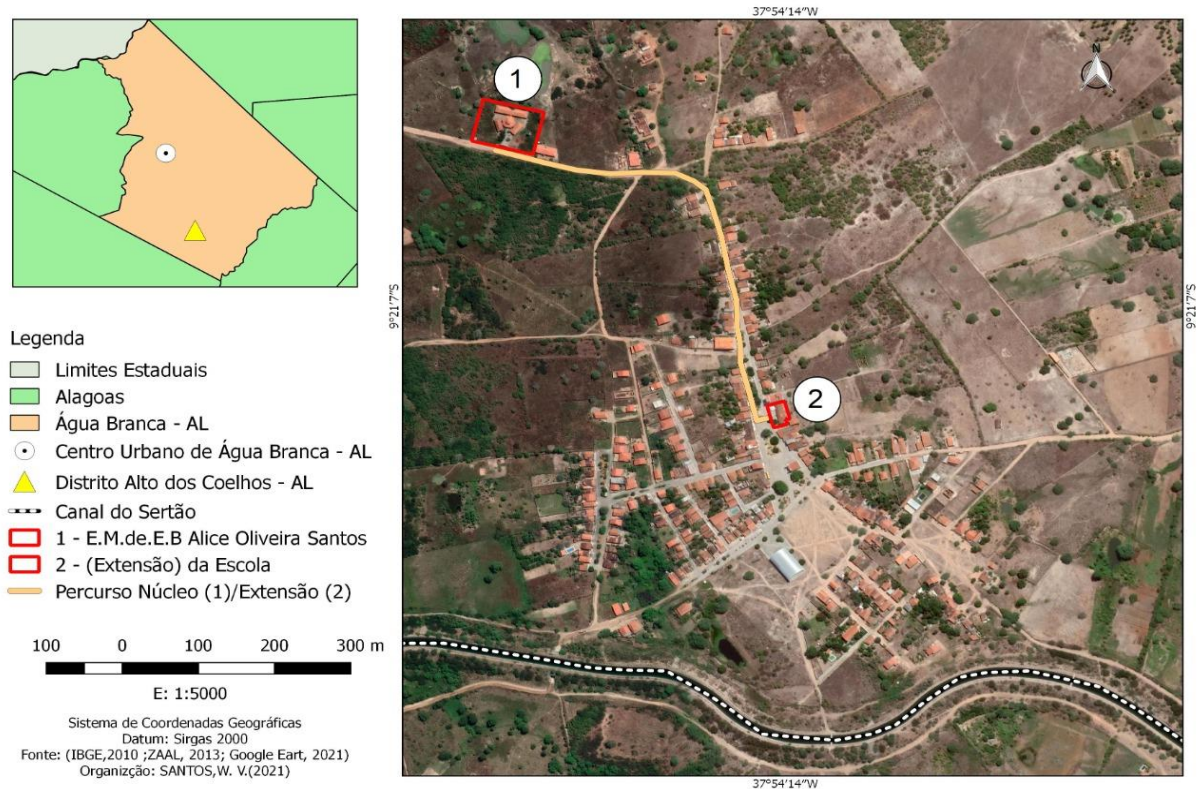
Mesmo diante de todo esse processo de mudanças e descobertas, o jovem diz: “Não desisti, quero muito viajar, ir embora e passar um tempo morando em outro lugar, para que eu possa conseguir um emprego melhor, porque aqui no Alto não tem emprego e nem muita oportunidade de ganhar dinheiro. Trabalhar na roça não dá lucro.” O entrevistado tem a visão de que, viajando para conseguir um emprego certo e com um salário bom, ele poderá, depois de algum tempo, realizar os sonhos que tanto almeja.

Como esse jovem de apenas 22 anos de idade, existem tantos outros da comunidade que possivelmente pensam igual a ele ou já agiram da mesma forma. Uns ainda decidem concluir os estudos de onde pararam, mas outros sequer tentam retornar à escola.

2.2. Sobre a Escola

Segundo a senhora L.A. que atua como docente na escola, a Escola Municipal de Educação Básica Alice Oliveira Santos recebeu esse nome, em homenagem a uma senhora chamada Alice Oliveira Santos (*in memoriam*) que atuou como professora em sua época, praticamente de forma voluntária. Alice tinha prazer em ensinar e passar o conhecimento que sabia para os seus alunos, e com isso alfabetizou muitas pessoas da comunidade Alto dos Coelhos. Dessa forma, nada mais justo que colocar o nome da escola em homenagem a essa mulher que deixou muitas saudades e que será sempre lembrada com muito carinho e admiração pela comunidade.

Figura 4: Mapa de localização das escolas da comunidade Alto dos Coelhos



Fonte: Elaborado por Vagner Santos, 2021.

Na comunidade de Alto dos Coelhos existem duas escolas, uma funciona como núcleo e a outra é extensão. A extensão tem muitos anos de existência, funcionando hoje com o pré-escolar e ensino fundamental I.

Figura 5: Escola Municipal de Educação Básica Alice Oliveira Santos (Extensão).



Fonte: A autora, 2021.

A Escola Municipal de Educação Básica Alice Oliveira Santos (núcleo), situada na comunidade Alto dos Coelhoos, município de Água Branca/AL, foi criada pelo decreto nº591/11 em 06 de junho de 2016. Funciona com o ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano e possui nove unidades de extensão localizadas em outras comunidades do município. Na escola (núcleo) temos, atualmente, 610 alunos regularmente matriculados no ensino fundamental, que se divide em dois turnos: matutino e vespertino. As aulas de manhã têm início às 7:30hs, a hora do recreio é das 9:30hs até às 9:50hs e o horário de saída do turno matutino é de 11:50hs. No turno da tarde, as aulas se iniciam às 13:00hs, o recreio é de 15:00hs até às 15:20hs e o horário de saída é de 17:20hs.

O PPP (Projeto Político Pedagógico) é de 2020. De acordo com a diretora da escola, o PPP de 2021 está sendo concluído, encontrando-se em processo de atualização, pois há novas adequações que precisam ser feitas nele com relação às mudanças geradas pela pandemia. O planejamento é mensal, o conselho de classe é anual e as reuniões pedagógicas são frequentes.

Ao analisar a infraestrutura da instituição escolar, percebe-se que ela não atende às necessidades dos alunos: os banheiros estão em estado crítico e não são adaptados; a biblioteca não é equipada atualmente, com o espaço servindo apenas para a armazenagem dos livros didáticos; o pátio é pequeno para comportar os alunos, e na hora do recreio não há lugar

suficiente para todos sentarem, com uma parte dos estudantes tendo que ocupar o chão da escola. Além disso, o piso é irregular e os alunos não usufruem de equipamentos de multimídia.

Figura 6: Escola Municipal de Educação Básica Alice Oliveira Santos (Núcleo).



Fonte: A autora, 2021.

Com o surgimento da etapa de escolaridade fundamental II a partir da construção da escola, os alunos da comunidade que antes precisavam se deslocar até a cidade para estudar, hoje usufruem do ensino em sua própria comunidade. Para a comunidade Alto dos Coelhos, isso é um ponto positivo; no entanto, muitos alunos de algumas comunidades vizinhas – Tingui, Lagoa das Pedras, Cal e Moreira de Baixo, por exemplo – se deslocam de suas comunidades todos os dias, através do transporte público, para ir até a escola no Alto dos Coelhos. Isso dificulta o aprendizado do aluno, posto que ele passa a frequentar um espaço que é diferente da realidade do lugar onde mora. Podemos levar em consideração que todos os alunos da escola são de comunidades bem parecidas, levando em consideração o clima e a vegetação, e as condições socioeconômicas da Mesorregião do Sertão. No entanto, cada comunidade possui suas particularidades e características próprias, motivo pelo qual se faz importante que o aluno tenha um ensino adequado a essa especificidade.

2.3. O ensino de geografia em sala de aula: os olhares discente e docente

Para uma melhor compreensão sobre a educação do/no campo que vem sendo ressaltada neste trabalho, com os alunos de 5º e 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de

Educação Básica Alice Oliveira Santos (núcleo e extensão) localizada na comunidade Alto dos Coelhos, realizamos, por meio de um questionário, algumas perguntas sobre como acontece o ensino de geografia na sala de aula, e, aproveitando a oportunidade, também foi realizado um outro questionário para os professores do 5º e 6º ano.

Por meio desta pesquisa qualitativa com duração de 30 dias (de 12/08/2021 a 12/09/2021), através de perguntas abertas, entrevistamos, por meio do questionário, 10 alunos do 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais, 16 alunos do 6º ano do ensino fundamental/anos finais, como também realizamos uma entrevista com a professora do 5º ano e ao professor de 6º ano.

Desse modo, tendo os questionários como base, iremos analisar como é realizado o ensino e aprendizagem de geografia no 5º ano do ensino fundamental/anos iniciais e 6º ano do ensino fundamental/anos finais. Apresentaremos os dados fazendo uma ponte com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Ela nos ajudará a compreender quanto se faz necessário o ensino de geografia voltado para as escolas do campo, buscando desenvolver habilidades no aprendizado dos alunos com assuntos que de fato devem ser trazidos para sala de aula nos anos do ensino fundamental supracitados.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018 p. 359):

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças.

Nesse sentido, Molina & Sá (2011, p. 329) apud Silva e Sena (2016, p. 235) contribuem com a discussão quando dizem que a Educação do Campo se caracteriza como um “conjunto de princípios que deve orientar as práticas educativas... com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade”.

2.4. Análise dos questionários dos alunos do 5º ano

Os gráficos que serão apresentados a seguir foram produzidos de acordo com as respostas de alguns alunos no 5º ano do ensino fundamental/anos iniciais. Veja o gráfico 1.

Gráfico 1



Fonte: A autora, 2021.

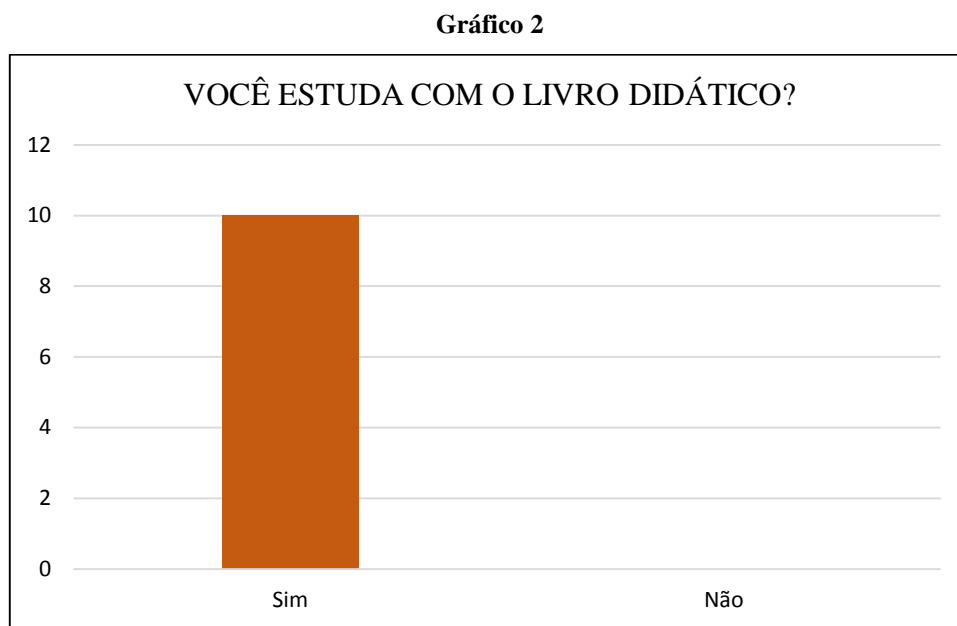
No gráfico 01, temos a primeira pergunta que foi direcionada para alguns alunos do 5º ano. Com base nas respostas a essa pergunta, podemos observar que a maioria desses alunos, nas aulas de Geografia, estão estudando assuntos relacionados à localização e uma parcela mínima assuntos sobre o espaço. Esta última categoria tem grande importância, pois ler o espaço vai além de uma leitura cartográfica. A leitura do espaço é uma forma de ler o mundo, uma vez que o espaço “[...] traz em si todas as marcas da vida dos homens” (CALLAI, 2005, p. 228).

Brasil (2018) faz uma observação quanto ao ensino de Geografia do ensino fundamental/anos iniciais, afirmando que a ênfase nos lugares de vivência, dada nessa etapa da educação escolar, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais.

O estudo sobre localização e espaço no âmbito da geografia para o 5º ano para as escolas do campo não pode ser descartado. No entanto, observamos, de acordo com a BNCC, que esse estudo vai muito além do que somente esses dois assuntos que foram colocados pelos alunos. Faz-se importante, nas aulas de geografia, lembrar aos alunos que eles fazem parte do meio social e que a comunidade onde residem é um fator muito importante para sua formação enquanto estudantes de uma escola situada no campo. Suas vivências e experiências diárias em sua comunidade devem ser compartilhadas em sala de aula para que assim eles entendam o quanto o lugar onde vivem tem a contribuir no processo de sua própria formação, de modo a despertar um sentimento de pertencimento. “O que se propõe, afinal, é ensinar e aprender a

geografia na escola a partir da (e com a) geografia da vida dos alunos” (COUTO, 2010, p. 122). No entanto, a grandiosidade de conhecimentos em potencial que é ofertada no ambiente onde os alunos moram só é possível em sala de aula se o professor tiver a percepção e a ação em favor disso.

Apresentamos agora o gráfico 2.



Fonte: A autora, 2021.

Conforme já esperado, a resposta apresentada no gráfico 2 confirma que todos os alunos utilizam o livro didático em sala de aula. Sabemos que o livro é um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, fazendo uma análise geral dos conteúdos presentes no livro didático do 5º ano – que combina, de forma interdisciplinar, saberes dos componentes curriculares ciências, geografia e história –, observamos que os autores (NIGRO; SIMIELI; CHARLIER, 2017) põem uma ênfase maior nas cidades, como o desenvolvimento do espaço urbano, as transformações das paisagens urbanas, o crescimento e desenvolvimento das cidades, as conexões existentes entre elas e seus problemas sociais e ambientais, relegando o campo a tópicos como os observados nas imagens abaixo:

Figura 7: Recorte de página do livro didático do 5º ano – Migração campo-cidade.

Migração campo-cidade

Desde 1950, vem ocorrendo no Brasil um grande deslocamento da população do campo para a cidade.

Entre os motivos que levam as pessoas a sair do campo para morar na cidade estão:

- a mecanização do campo, que diminui os postos de trabalho;
- os baixos salários dos trabalhadores rurais;
- a dificuldade para adquirir a propriedade da terra por trabalhadores rurais;
- a concentração de terras formando fazendas de grande extensão;
- a esperança de uma vida melhor na cidade.

Fonte: Nigro, Simielli e Charlier (2017, p. 70)

Figura 8: Reprodução de página do livro didático do 5º ano – Da sedentarização aos primeiros povos.

Capítulo
5

Da sedentarização aos primeiros povos

Para iniciar

O domínio da agricultura foi um marco para a história da humanidade. Esse conhecimento permitiu aos seres humanos planejar a produção de alimentos e deu origem às primeiras cidades. Esse processo ocorreu há mais de 10 **milênios**.

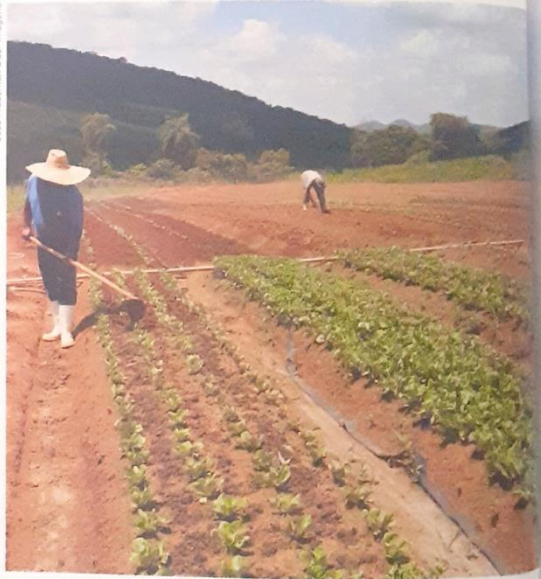
Ainda hoje, a agricultura é muito importante para os seres humanos. Leia a letra da canção a seguir sobre o tema.

Milênio: período que corresponde a mil anos.

Terra molhada

Arei a terra arrumei o meu roçado
Deixei o chão preparado pra plantar
[e pra colher
Vivo torcendo pra que as nuvens
[alimentem
Toda sede da semente, tô rezando pra
[chover.
[...]
Vai chover, vai chover,
Sopro de brisa anuncia a chuva mansa
[no sertão
Neste ano o que eu plantar vou colher
Não vai faltar o pão, não vai faltar o pão.

JOSELITO; VICTOR, José. Terra molhada.
Intérpretes: Lourenço e Lourival.
In: **Terra molhada**. São Paulo: RGE, 1998.
1 CD. Faixa 10.



Trabalhadores rurais na Fazenda do Engenho, que pertence ao Santuário Natural da Caraça, em Santa Bárbara, no estado de Minas Gerais. Fotografia de 2014.

- 1 Atualmente, a maior parte dos alimentos vem do campo. Como você se alimentaria se a agricultura não fosse conhecida?
- 2 Converse com os colegas e o professor sobre a importância da agricultura para as sociedades humanas.

84 UNIDADE 2

Fonte: Nigro, Simielli e Charlier (2017, p. 84)

Figura 9: Recorte de página do livro didático do 5º ano – *Mudanças no campo e na cidade*.

➤ Mudanças no campo e na cidade

Com o passar do tempo, a **tecnologia** tem transformado as paisagens, o trabalho e o modo de vida dos seres humanos. Leia a letra de canção a seguir, que trata da vida rural do interior do Brasil.

Casinha branca

Fiz uma casinha branca
Lá no pé da serra
Pra nós dois morar
Fica perto da barranca
Do rio Paraná
A paisagem é uma beleza
Eu tenho certeza
Você vai gostar
[...]
Quando for dia de festa
Você veste o seu vestido de algodão
[...]
Satisfeito eu vou levar
Você de braço dado

Atrás da procissão
Vou com meu terno riscado
Uma flor do lado
E meu chapéu na mão



SANTOS, Elpídio dos. Casinha branca. In: Renato Teixeira – *Ao vivo no Rio – 30 anos de romaria*. Rio de Janeiro: Kuarup Music, 1998. 1 CD. Faixa 5.

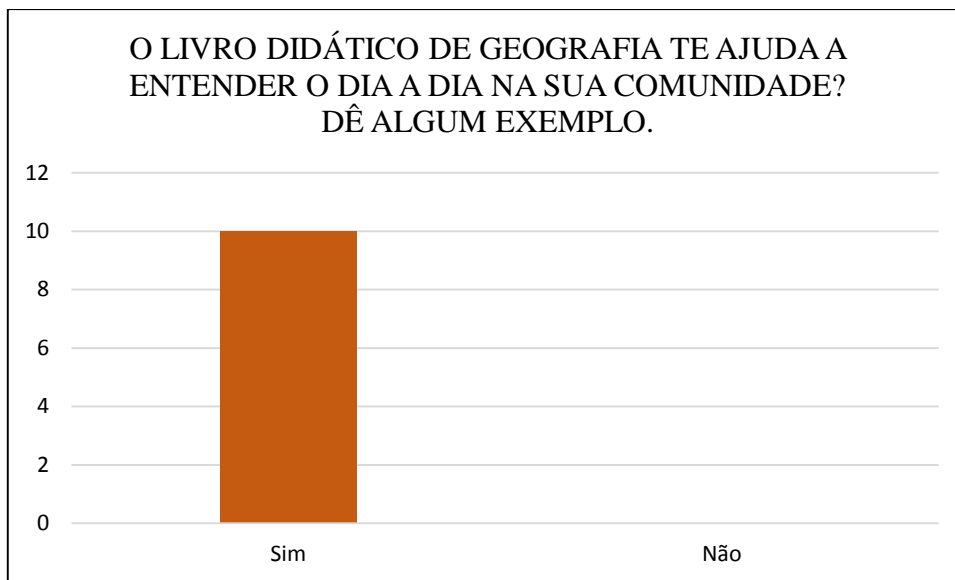
Fonte: Nigro, Simielli e Charlier (2017, p. 157)

Observando as reproduções do livro didático, vemos que a primeira imagem – figura 07 – trata dos motivos pelos quais, desde a segunda metade do século XX, as populações rurais têm se deslocado para a cidade. A figura 08 foca brevemente na agricultura como um conhecimento que permitiu aos primeiros povos sua fixação num único local e, na figura 09, o fato de a tecnologia ter transformado a forma de viver das pessoas, tanto no campo quanto na cidade.

A falta de aprofundamento acerca de questões relacionadas ao campo permite concluir que a adoção do livro didático de geografia como principal instrumento para o ensino em sala de aula não é interessante pedagogicamente para uma educação do/no campo, porque, de um modo geral, a produção dos livros didáticos é voltada para um olhar urbanístico, abordando conteúdos que não condizem com uma educação do/no campo e sim com uma linguagem voltada à educação rural, agindo de forma manipuladora, de modo a subordinar os sujeitos

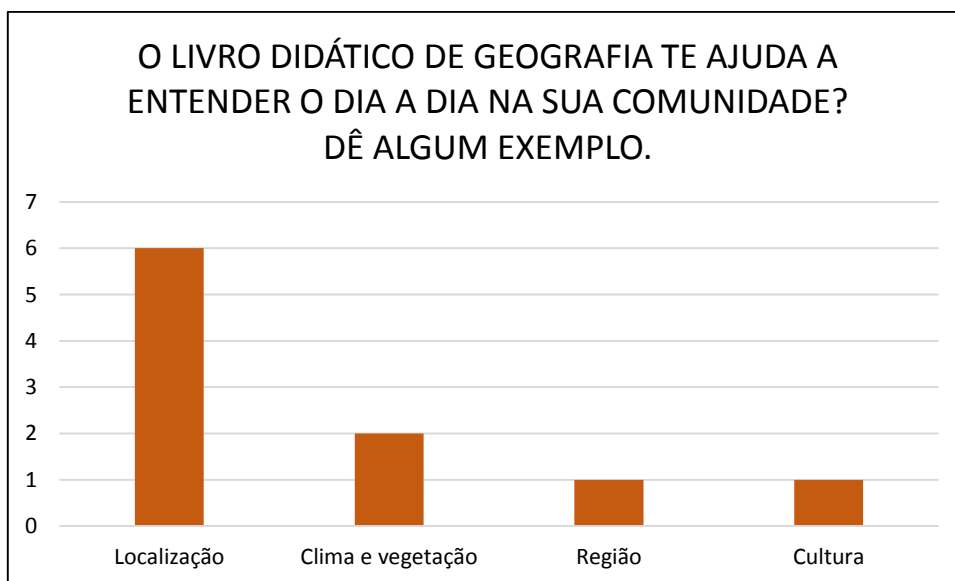
camponeses às ideologias dominantes e aliená-los acerca da própria realidade (COSTA; CABRAL, 2016).

Gráfico 3



Fonte: A autora, 2021.

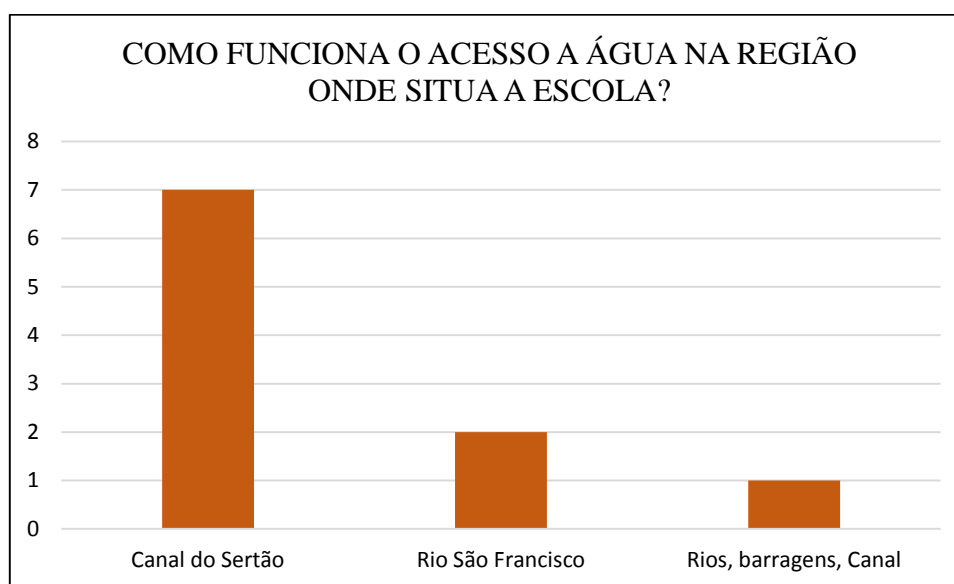
Gráfico 4



Fonte: A autora, 2021.

De acordo com os resultados obtidos nos gráficos 3 e 4, observamos que os alunos confirmam que o livro didático ajuda a entender o cotidiano na comunidade. Todavia, há divergência nas respostas com relação aos exemplos colocados pelos discentes. A grande maioria informa que entende o dia a dia em sua comunidade por meio da localização; outra parte dos alunos, através do clima e vegetação; e a minoria responde que é por meio do estudo da região e da cultura.

Gráfico 5:



Fonte: A autora, 2021.

O Canal do Sertão hoje atua como principal abastecimento de água para toda a comunidade Altos dos Coelhos, onde se localiza a escola. Observamos que todas as respostas apresentadas no gráfico 5 se coadunam. De certo modo, todos os alunos compactuam com a mesma ideia. Na comunidade, existem também alguns reservatórios de água nas roças dos moradores, como pequenas barragens (para o consumo dos animais). No entanto, como já citado no início desse capítulo por uma moradora da comunidade, o abastecimento de água não funciona diariamente e o tratamento e armazenamento da água não é adequado.

Observamos que existe uma problemática a ser evidenciada na sala de aula do 5º ano do ensino fundamental, que é a questão apresentada pela moradora entrevistada. Entendemos que o professor responsável pela turma do 5º ano pode trazer essa realidade para a de aula, uma vez que a água é usada para o consumo de toda a comunidade, e o seu tratamento acontece sem os devidos cuidados necessários, não atendendo de fato às necessidades das pessoas e podendo desencadear problemas futuros.

Dentre as unidades temáticas da BNCC referentes ao 5º ano de geografia do ensino fundamental/anos iniciais, temos a que trata sobre “natureza, ambientes e qualidade de vida”. As habilidades apresentadas são:

(EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).

(EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.

(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive (BRASIL, 2018, p. 379).

Nesse sentido, sabemos que os alunos têm conhecimento de onde vem a água que abastece a comunidade, e, ao mesmo tempo, relacionando com os conteúdos que devem ser apresentados em sala de aula de acordo com a BNCC, compreendemos que não é suficiente somente os alunos se limitarem a saber de onde a água vem, mas também entenderem que essa água não chega à escola e às suas casas totalmente limpa. Como sujeitos que moram nessa comunidade, eles devem desenvolver um senso crítico para esse descaso, mas, para isso acontecer, é preciso existir o diálogo entre professor e aluno. Este poderá, então, identificar os problemas ambientais existentes na comunidade onde vive.

Como podemos observar, existe uma lacuna entre os assuntos trabalhados em sala de aula com a BNCC e principalmente com a realidade dos alunos. Nascimento e Bicalho (2019, p. 70) argumentam que a educação rural defende modelos de educação em que os sujeitos não se percebiam capazes de agir por si mesmos. Essa educação não desperta nem potencializa a criatividade, a criticidade, a autonomia e a emancipação dos sujeitos. Se observarmos, é dessa forma que a educação rural quer o sujeito que vive no campo: sem nenhuma formação e sem o direito de expor suas opiniões e ideias. Além disso, a falta de um entendimento real sobre seus valores enquanto moradores de uma comunidade do campo e sobre os problemas que essa comunidade enfrenta influencia nas condições de vida das pessoas da comunidade, como também no âmbito educacional.

Finalizamos a entrevista com os alunos do 5º ano, fazendo a seguinte indagação: “Estudam sobre os povos indígenas e quilombolas da região?” Todos os alunos responderam que sim, e os exemplos de todos foram praticamente o mesmo. Os alunos afirmam que são descendentes dos indígenas e quilombolas e que parte da sua cultura veio deles. Lembram também que em algumas comunidades vizinhas o povo é quilombola, e como exemplo citam as comunidades Lagoa das Pedras, Cal e Moreira.

A BNCC contribui quando diz que

[...] é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o

urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos (BRASIL, 2018, p. 369).

Caldart (2003, p. 22), Silva e Sena (2016, p. 240) afirmam que

[...] uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Realizamos também o questionário nas turmas de 6º ano do ensino fundamental/anos finais. Obtivemos resposta de somente alguns alunos, não sendo possível contemplar uma quantidade maior de estudantes devido à situação atual, a pandemia.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 381),

[...] no 6º ano, propõe-se a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. Aborda-se também o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, destacadamente, as relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social. Ambas são responsáveis pelas significativas transformações do meio e pela produção do espaço geográfico, fruto da ação humana sobre o planeta e sobre seus elementos reguladores.

Trata-se, portanto, de compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático. O entendimento dos conceitos de paisagem e transformação é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas. Nesse sentido, espera-se que eles compreendam o papel de diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza.

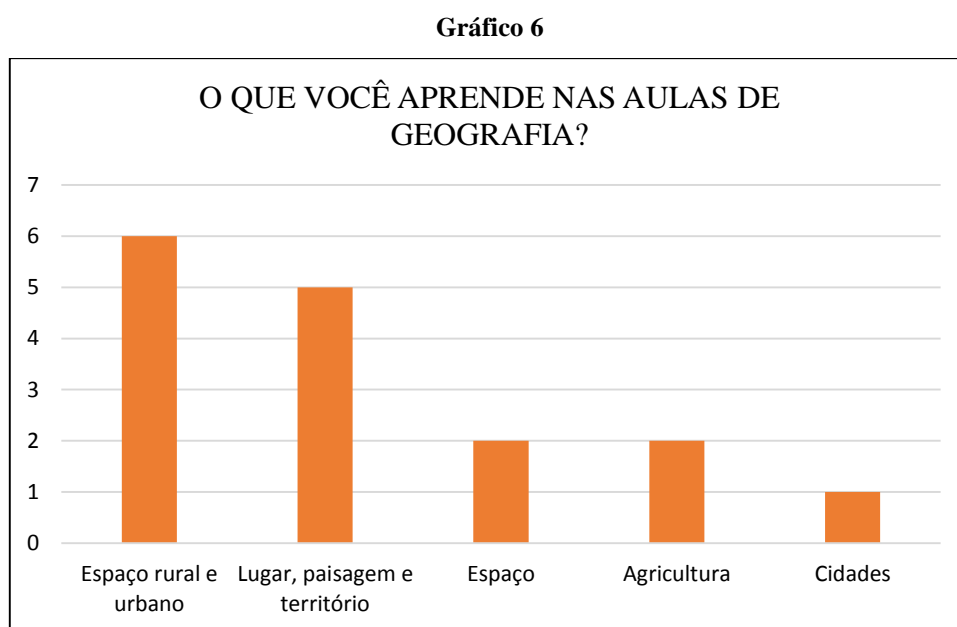
Dessa forma, é necessário possibilitar aos alunos de 6º ano do ensino fundamental/anos finais o entendimento de que eles têm um papel importante na sociedade, podem contribuir muito para a transformação do mundo que está à sua volta e ter um olhar mais crítico diante das disputas e contradições que surgirem no seu dia a dia.

Lutas que marcam a ruptura entre educação do campo e educação rural. Muito mais que uma nomenclatura, tal divisão retrata a consciência de processos educativos a serviço dos povos camponeses, sujeitos históricos protagonistas na consolidação de uma sociedade baseada nos princípios da solidariedade e sustentabilidade do planeta (NASCIMENTO; BICALHO, 2019, p. 68).

A exclusão social está presente no cotidiano dos povos do campo, por isso a importância de, nas aulas de geografia, apontar essas contradições e afirmar que os estudantes são, sim, capazes de lutar contra tudo que é imposto por essa educação rural.

2.5. Análise dos questionários dos alunos do 6º ano

Conforme a apresentação dos gráficos produzidos por meio do questionário nas turmas de 5º ano do ensino fundamental/anos iniciais, também iremos realizar a análise dos dados coletados com os alunos de 6º ano do ensino fundamental/anos finais. Observemos o gráfico 6.



Fonte: A autora, 2021.

Diante do resultado apresentado no gráfico 6, observamos que a grande maioria dos estudantes de 6º ano ensino fundamental/anos finais aprendem nas aulas de geografia assuntos relacionados ao espaço rural e urbano; uma outra parcela diz que estuda sobre lugar, paisagem e território; outros citam espaço, agricultura e cidades como exemplo de conteúdos vistos na disciplina.

Ao analisarmos alguns capítulos do livro didático do 6º ano, vemos que o mesmo apresenta uma linguagem inadequada para a realidade dos alunos do campo, além do fato de que as ilustrações trazidas como exemplos, em sua maioria são imagens de cidades do Sul e Sudeste do Brasil e muitas outras de cidades localizadas em outros países, conforme podemos observar nas figuras abaixo reproduzidas.

Figura 10: Reprodução de página do livro didático do 6º ano – Os lugares e as paisagens.



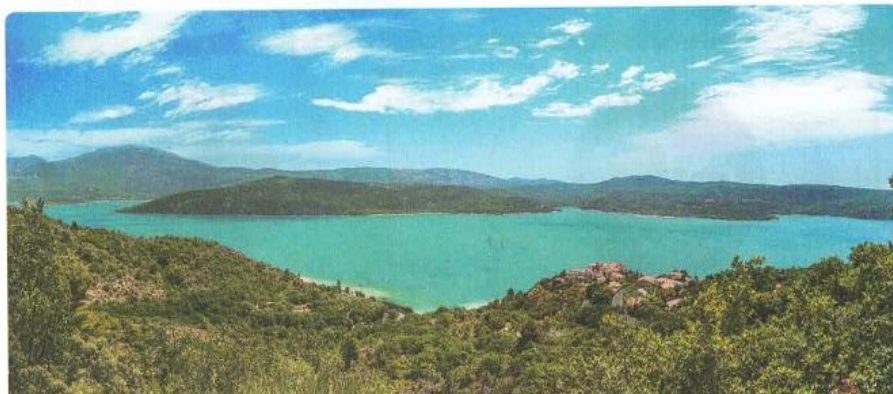
Os lugares e as paisagens

Paisagem é tudo aquilo que vemos em determinado lugar, em dado momento, e algumas de suas características também são percebidas por meio de sons, odores e movimentos.

Existem paisagens que são formadas por **elementos naturais**, como rios, oceanos, formas de relevo, vegetação que foram formados por processos naturais, sem intervenção direta do ser humano. Desse modo, por não apresentarem evidências da ação humana, elas são consideradas **paisagens naturais**. Entretanto, atualmente, em nosso planeta há poucas que não receberam intervenção direta ou mesmo indireta do ser humano.

Em outras paisagens, predominam **elementos culturais**, também chamados de artificiais ou humanizados, ou seja, produzidos pela ação humana, como casas, edifícios, escolas, rodovias e lavouras. As paisagens compostas por esses elementos são consideradas **paisagens culturais**. Veja os exemplos a seguir.

A



Valentyn Volkov/Shutterstock.com

A fotografia acima, mostra paisagem localizada em Saint-Croix-du-Verdon, França, 2017.

B



Kagan Kaye/Shutterstock.com

Visão panorâmica de um porto em Barcelona, Espanha, 2017.

-  Em qual das imagens, **A** ou **B**, predominam elementos naturais? Em qual delas predominam elementos culturais?



Figura 11: Reprodução de página do livro didático do 6º ano – Clima e agricultura.

Clima e agricultura

Existem vários cultivos que se desenvolvem melhor em áreas que apresentam climas com temperaturas mais elevadas, e outros onde predominam tipos de climas frios.

No entanto, o clima não pode ser entendido como uma barreira para o cultivo de diferentes lavouras. Como vimos na página 186, o ser humano vem aprimorando técnicas de cultivo que permitem cada vez mais a adaptação de lavouras em regiões do planeta que apresentam condições climáticas desfavoráveis para a prática da agricultura. Um exemplo disso é o cultivo de frutas características de climas tropicais, como o abacaxi e o melão, em regiões de clima frio.

Observe o mapa a seguir. Nele estão representadas as principais regiões de cultivo de beterraba e cana-de-açúcar no mundo.

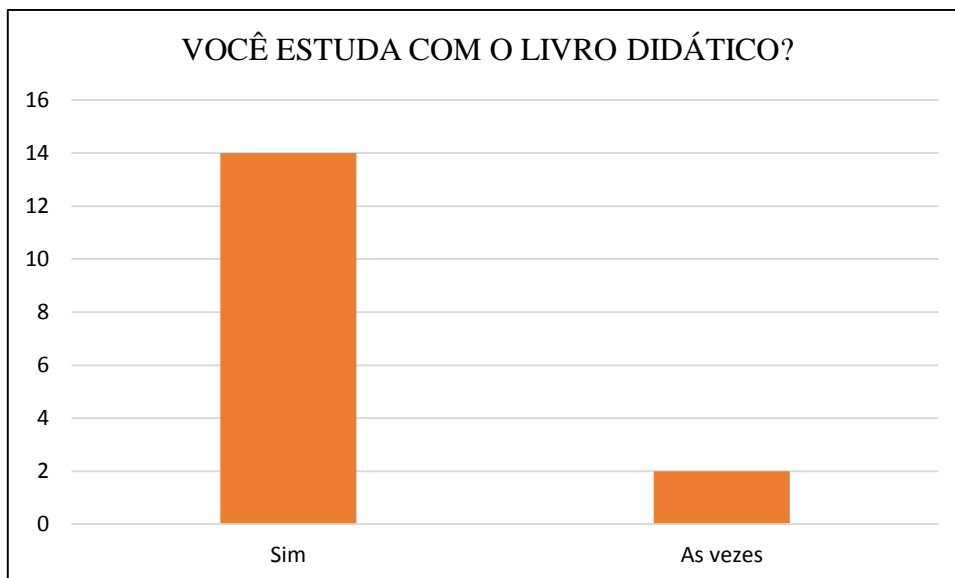


Lavoura de cana-de-açúcar no município de Prata (MG), 2018.



Plantação de beterraba na Inglaterra, 2018.

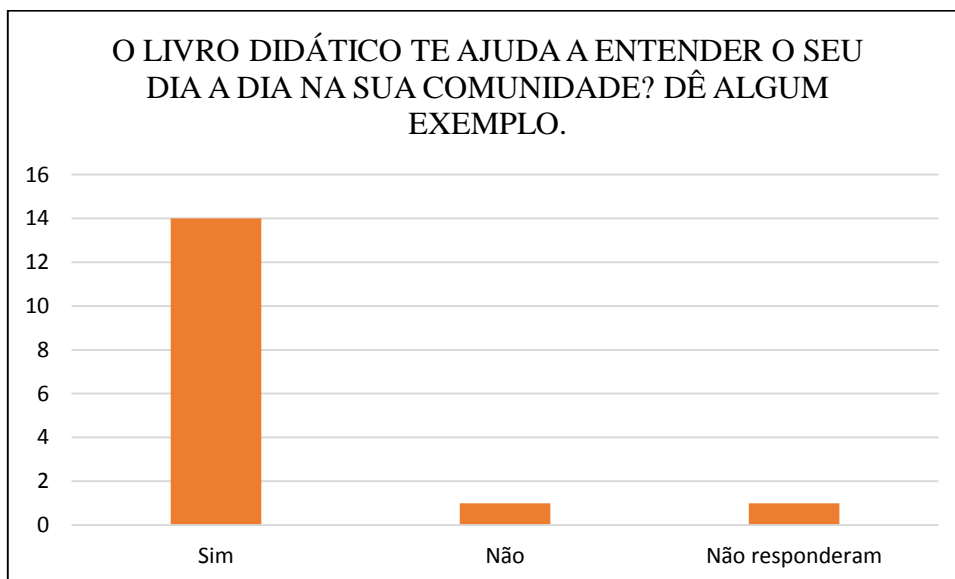
- Compare o mapa acima com o mapa das páginas 158 e 159, que mostra a distribuição dos climas no mundo. Qual das culturas mostradas no mapa acima se desenvolve melhor em clima frio? E em clima quente?



Fonte: A autora, 2021.

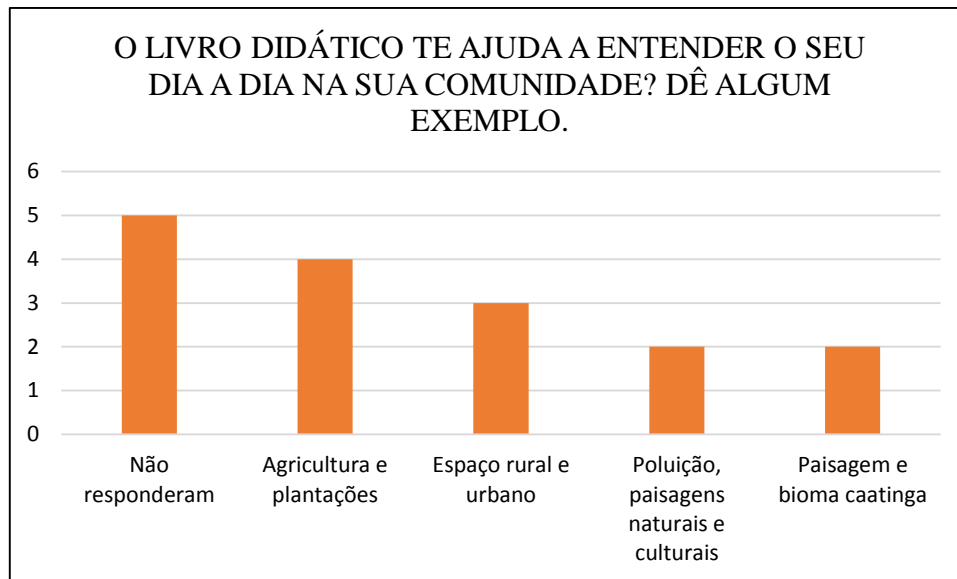
No gráfico 7, indagamos aos alunos sobre o uso do livro didático. Todos afirmam utilizá-lo, mas alguns dos estudantes entrevistados indicam que apenas às vezes usam o livro. Esse aspecto é interessante, pois confirma que os estudantes estão tendo acesso a outros instrumentos ou formas de aprender, “ampliando outros materiais de forma integrados do uso do livro” (BERBAT; FEIJÓ, 2016, p. 492).

Gráfico 8



Fonte: A autora, 2021.

Gráfico 9

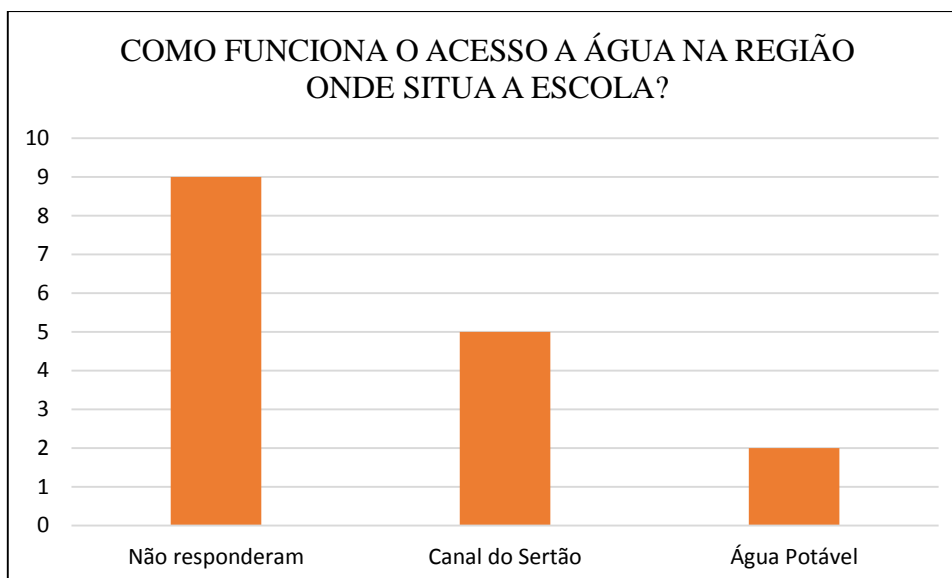


Fonte: A autora, 2021.

Conforme respostas dos alunos, e de acordo com os gráficos 8 e 9, a maioria deles afirmam que o livro didático ajuda a entender seu dia a dia na comunidade; uma outra parte dos entrevistados diz que o livro não ajuda nessa compreensão; e a minoria não respondeu. Partindo da análise dos dados coletados, observamos a predominância das respostas positivas com relação à pergunta apresentada, conforme mostra o gráfico 8, e, em contrapartida a essas respostas, observando os dados apresentados no gráfico 9, os alunos em sua maioria não responderam sobre de que forma o livro didático ajuda na compreensão do meio onde vivem. Outra parcela dos entrevistados afirma que o livro ajuda a entender a agricultura e as plantações, outros falam sobre espaço rural e urbano, poluição, paisagens naturais e culturais e alguns citam a caatinga.

Nesse sentido, considera-se a importância da definição e articulação dos conteúdos da aprendizagem com as vivências e experiências dos alunos do campo integrados com os livros didáticos e outras ferramentas pedagógicas, ampliando as relações entre a cidade e o campo, para que dessa forma as crianças possam dar sentido à produção de saberes e terem uma formação crítica para atuação em sociedade, de pertencimento ao vivido, valorizando suas emoções e desejos com a terra (BERBAT; FEIJÓ, 2016, p 491).

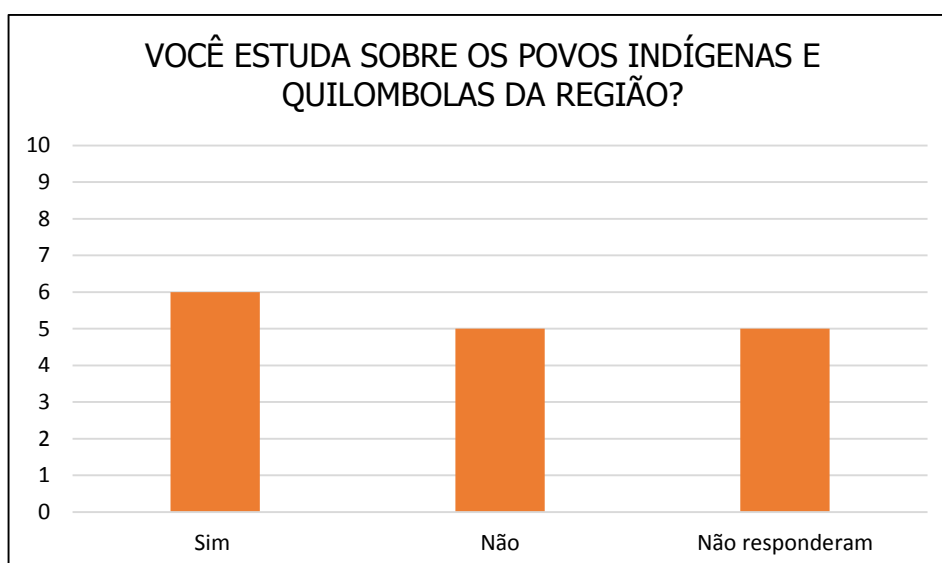
Gráfico 10



Fonte: A autora, 2021.

O gráfico 10 analisa as respostas dos alunos do 6º ano sobre o acesso à água na região onde está situada a escola. A grande maioria não respondeu, outros responderam que o acesso à água vem do Canal do Sertão, e uma minoria respondeu que a água é potável. Entendemos, diante do resultado dessa pergunta, que é grande a quantidade de alunos que não tem conhecimento sobre de onde vem a água que chega até a escola, uma vez que, em entrevista com o professor de geografia, foi feita a mesma pergunta, e ele respondeu que o acesso a água nunca foi um problema na comunidade e que a vinda do Canal do Sertão facilitou a questão do abastecimento.

Gráfico 11



Fonte: A autora, 2021.

De acordo com as respostas dos alunos a grande maioria afirma que estuda sobre os povos indígenas e quilombolas da região. Observamos que com relação aos que disseram que não estudam e os que não responderam foi uma parcela de alunos bem significativa, é possível assim notar uma divergência nos resultados mostrados no gráfico acima, visto que todos dividem a mesma sala e tem aula com o mesmo professor. No questionário aplicado ao professor do 6º ano, ele diz: “sempre levamos em consideração a questão dos povos indígenas e quilombolas, pois na região onde a escola situa-se, existem comunidades remanescentes”, assim como CALLAI (2005. p. 242) nos mostra a importância de “Pensar o próprio espaço encaminha a exercitar a análise e a crítica constante sobre as formas de vida e as condições que existem. E possibilita ao sujeito efetivamente se situar no mundo.”

2.6. Análise dos questionários dos professores

Aplicamos o questionário (Tabela 1) ao professor de 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais e ao professor de geografia do 6º ano do ensino fundamental – anos finais.

Tabela 1: Questionário dos professores

1- Qual o livro didático de geografia adotado pela escola?	
Professor 5º ano: SIMIELLI, Maria Elena Ápis interdisciplinar: ciências, geografia e história, 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais/ Maria Elena Simielli, Rogério G. Nigro, Anna Maria Charlier. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.	Professor 6º ano: O livro que usamos é o Vontade de Saber, da editora Quinteto, edição 2020, 2021, 2022, 2023.
2- O professor participou da seleção do livro? Se a resposta for sim, o que foi o determinante para a escolha?	
Professor 5º ano: Sim. Os professores são reunidos em um determinado momento onde são apresentadas várias amostras (guias didáticos) de vários autores e editoras diferentes; são analisados pelos professores e após a seleção é feito um registro contendo a escola correspondente.	Professor 6º ano: Sim. Observamos a qualidade didática de cada livro apresentado, buscamos o que melhor encaixou-se a nossa realidade, levando em consideração a escala local e global, bem como a relação direta da sociedade, natureza e desenvolvimento.
3- Nas aulas, o professor utiliza o livro didático como guia de conteúdos?	

<p>Professor 5º ano: Sim, em conjunto com a análise aos códigos da BNCC torna-se um ótimo suporte para o professor sendo de fundamental importância.</p>	<p>Professor 6º ano: Sim, o livro serve como base, porém, aos conteúdos são adicionados temas contextualizados da atualidade.</p>
<p>4- Além do livro didático, que outros materiais são usados como suporte para a aprendizagem?</p>	
<p>Professor 5º ano: Além do livro didático são utilizados materiais como: globos, mapas, vídeos, fotos, bússolas, maquetes, jogos e umas das formas fundamentais pra estimular o interesse do aluno e que contribui bastante para seu aprendizado, “A pesquisa de campo”.</p>	<p>Professor 6º ano: Vídeos, sites, reportagens, oficinas. Quando era permitido, eram feitas aulas de campo, levando em consideração que o laboratório da geografia é o campo.</p>
<p>5- O professor realiza suas aulas partindo da realidade cotidiana dos estudantes? De que modo?</p>	
<p>Professor 5º ano: Sempre. Essa estratégia é de fundamental importância, uma vez que, cada turma, cada escola tem suas particularidades, suas necessidades, seus conhecimentos. Partindo desse princípio as aulas são elaboradas dentro do contexto dessa realidade. Isso é feito de uma forma criteriosa através da observação e análise por parte dos professores em conjunto com a direção da escola. Após constatar o conhecimento da turma são elaboradas estratégias que incentivamos alunos a conhecer primeiramente o espaço geográfico em que vive e conseqüentemente incentivá-los a entender de que forma eles podem contribuir para melhorar o mundo a sua volta.</p>	<p>Professor 6º ano: Temos uma realidade bastante diversa dos alunos, buscamos entender, principalmente neste momento de pandemia, como se dá essa dinâmica, entendendo a vida do aluno em um contexto geral, desde sua casa até o resultado final da avaliação escolar.</p>
<p>6- Qual a importância de se ensinar geografia para esse público (estudantes da zona rural)?</p>	

<p>Professor 5º ano: quando o aluno passa a conhecer melhor o mundo a sua volta ele passa a ter um olhar mais aguçado para aprender e querer conhecer cada vez mais o ambiente ao qual está inserido fazendo com que entenda a sua importância na contribuição para o desenvolvimento da sociedade.</p>	<p>Professor 6º ano: Mostrar a ciência geográfica como um mundo vasto de entendimento do ser humano no espaço geográfico e como ele desde sua gênese, altera o espaço para atender suas necessidades básicas de vida.</p>
<p>7- Como estão as condições materiais de funcionamento da escola?</p>	
<p>Professor 5º ano: Deixa muito a desejar, os recursos são poucos e a direção faz o que está ao seu alcance. A área de recreação é aberta, as salas não são climatizadas e faltam materiais básicos para trabalhos internos. Muitas vezes precisamos utilizar recursos próprios para comprar determinados materiais para desenvolvermos uma aula mais prática e dinâmica.</p>	<p>Professor 6º ano: A estrutura atende as necessidades de funcionamento, valendo lembrar que estamos em ensino híbrido e com isso a adaptação a um momento novo.</p>
<p>8- Os profissionais de educação participam nas decisões tomadas no âmbito da escola?</p>	
<p>Professor 5º ano: A maioria das decisões são tomadas em conjunto professor/ direção / auxiliares, onde através de reuniões são abordados temas, projetos e estratégias para o bom funcionamento da escola, dessa forma todos expõem suas opiniões e sugestões entrando em um consenso sempre com o objetivo de trazer o melhor para nossos educandos.</p>	<p>Professor 6º ano: O espaço é bastante democrático, as decisões em geral, são compartilhadas.</p>
<p>9- Como é a estrutura fundiária da região onde se situa a escola?</p>	
<p>Professor 5º ano: Sem resposta.</p>	<p>Professor 6º ano: Como em sua grande maioria pelo sertão de Alagoas, a estrutura fundiária é formada por pequenas</p>

	propriedades, baseada na agricultura familiar de subsistência e comercial.
10- Ocorre migração na região onde se situa a escola.	
Professor 5º ano: A região não oferece muitas oportunidades de emprego e renda a população. A maior parte da renda vem da agricultura e pecuária não oferecendo condições de trabalho para muitos jovens e muitas famílias onde os mesmos precisam se deslocar para outras cidades e ou estados em busca de melhores condições de vida.	Professor 6º ano: Existe uma situação comum, muitos jovens ao alcançarem a fase a maior idade, migram para a região sudeste do país, principalmente o estado de São Paulo e Rio de Janeiro. Forçado pela situação econômica.
11- Como funciona o acesso à água na região onde se situa a escola?	
Professor 5º ano: Grande parte da comunidade tem acesso a água vinda do “canal do sertão” recebida do Rio São Francisco onde é tratada e encaminhada a população.	Professor 6º ano: Quanto à questão da água, nunca foi problema, a proximidade com o canal adutor do sertão alagoano, facilitou ainda mais a questão do abastecimento.
12- Estudam sobre os povos indígenas e quilombolas da região?	
Professor 5º ano: A escola sempre trabalha com projetos ou tema gerador onde são realizadas pesquisas referentes aos temas abordados, enfatizando a questão do quanto esses povos contribuíram para a formação da cultura brasileira em muitos aspectos.	Professor 6º ano: Sempre levamos em consideração a questão dos povos indígenas e quilombolas, pois na região onde a escola situa-se, existem comunidades remanescentes.

Na primeira pergunta direcionada aos professores, eles apresentam os livros didáticos de que fazem uso nas aulas de geografia. A respeito da participação dos professores na escolha do livro, ambos afirmam que a decisão é tomada em conjunto, por meio de uma reunião com os professores. Eles fazem a escolha com base na qualidade didática do livro. Respeitamos a escolha dos professores; no entanto, como pode um livro didático ter qualidade para uma escola situada no campo se não apresenta um conteúdo que estimule a leitura dos alunos num contexto que envolva as vivências deles?

Nas perguntas relacionadas ao livro didático, os professores não negam o seu uso, citam até que ele serve como base e que é de fundamental importância para as aulas em conjunto com os códigos da BNCC. Contudo, observamos que os professores também fazem uso de outros suportes para melhorar a dinâmica em sala de aula. O professor do 6º ano chega a declarar que deve ser levado em consideração que “o laboratório da geografia é o campo”, por isso a importância de outros suportes que possam facilitar o ensino e aprendizagem de geografia para os alunos.

Os professores acrescentam que fazem o possível para trazer para a sala de aula a realidade cotidiana dos estudantes da comunidade, pois cada um tem suas particularidades e seus conhecimentos. Segundo os professores, eles procuram, em sala de aula, compreender esses fatores, que são de total relevância para os estudantes, que são incentivados a entender de que forma eles podem contribuir com o mundo à sua volta.

Os docentes deixam claro, na questão 6, o quanto se faz importante o ensino de geografia para os alunos do campo. Segundo eles, esse ensino oportuniza aos estudantes conhecer melhor o mundo à sua volta, passando a ter um entendimento do ambiente onde vivem e da sua importância enquanto seres humanos inseridos no espaço geográfico. Callai (2005, p. 228-229) contribui com essa discussão ao afirmar: “Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola.”

A respeito das condições materiais de funcionamento da escola, a professora do 5º ano elucida que a direção da escola faz o que está ao alcance. No entanto, os recursos deixam muito a desejar, pois, segundo ela, faltam materiais básicos para os trabalhos internos e as salas não dispõem do sistema de climatização. A professora acrescenta ainda que, por vezes, compra materiais para desenvolver aulas práticas e dinâmicas com recursos próprios. Em contrapartida à resposta da professora do 5º ano, o professor de geografia do 6º ano diz que as condições dos materiais atende às necessidades de funcionamento. Desse modo, percebemos que existe discordância entre respostas apresentadas, pois, embora tratemos aqui de uma escola que é dividida em um núcleo e uma extensão, está sob a responsabilidade da mesma direção e coordenação. Será que as necessidades apresentadas pela professora do 5º ano que ensina na escola/extensão não são as mesmas necessidades do núcleo onde ocorrem as aulas do 6º ano de geografia?

Sobre as decisões tomadas na escola, os professores afirmam que existe a participação em conjunto por meio de reuniões. As decisões são compartilhadas, possibilitando a exposição

das opiniões e sugestões de todos, procurando chegar a um consenso, sempre com o propósito de contribuir da melhor forma em favor dos discentes.

Dentre as perguntas realizadas na entrevista, também indagamos aos professores a respeito da estrutura fundiária onde se situa a escola. No tocante às respostas, esperávamos que a professora do 5º ano correspondesse às nossas expectativas, pelo fato de ela residir na comunidade há algum tempo. Porém, a docente preferiu deixar a questão sem resposta. O fato de a professora não ter respondido a essa pergunta é preocupante, pois a discussão do acesso à terra, a reforma agrária e as lutas protagonizadas pelo acesso à terra são questões fundamentais para a educação do/no campo. Faz-se muito importante um entendimento, por parte da professora, da estrutura fundiária onde se situa a escola, para levar à sala de aula esse assunto por vezes tão distante da realidade dos alunos desde os anos iniciais até os finais. O professor do 6º ano, em resposta à pergunta supracitada neste parágrafo, surpreende ao responder que a estrutura fundiária é formada por pequenas propriedades, e que é baseada na agricultura familiar produzida para sobrevivência e também comercial. No contexto dessa resposta do professor de geografia do 6º ano, o que nos chama atenção é o fato de ele não residir na comunidade, mas no meio urbano. Mesmo assim, ele tem um conhecimento sobre a estrutura fundiária da comunidade que vai além dos conhecimentos da professora, que é moradora da comunidade.

No questionário, trouxemos também um assunto que é um fator preocupante para as escolas do campo: o processo de migração dos alunos. Os professores dizem que a migração acontece devido à situação econômica, pois a região, segundo a professora do 5º ano, não oferece muitas oportunidades de emprego e renda à população. Devido ao fato de a maior parte da renda vir da pecuária e agricultura, não oferece muitas condições de trabalho para os jovens e famílias da comunidade. O professor do 6º ano acrescenta que muitos jovens migram para a região sudeste do país. Ele ressalta que migram quando alcançam a maioridade, e essa situação é comum. No entanto, em conversa com a diretora da escola, ela conta que muitos alunos, mesmo antes de atingirem a fase adulta ou até mesmo de concluir os estudos básicos, viajam em busca de emprego. Essa

[...] mobilidade espacial do trabalho é [...] um fenômeno inerente ao capitalismo e sumamente valioso ao processo de reprodução do capital. Em que pese a mobilidade espacial também se constituir como um mecanismo de sobrevivência e recriação dos que se deslocam, isso somente se torna possível se lograrem êxito em sua inserção como mercadoria força-de-trabalho. Assim, é forçoso apontar que, no limite, é o capital quem controla o deslocamento espacial dos trabalhadores (LIMA; SILVA; FEITOZA, 2018, p. 1104).

Apresentamos também uma questão sobre como funciona o acesso a água na região onde situa a escola. A professora do 5º ano diz que a água a que grande parte da comunidade tem acesso vem do Rio São Francisco por meio do Canal do Sertão, sendo tratada e depois encaminhada à população. O professor do 6º ano também afirma que a água vem do Canal do Sertão e que sua proximidade facilitou muito a questão do abastecimento. Porém, ainda em sua resposta sobre o acesso à água na comunidade, ele afirma que, “quanto à questão da água, nunca foi um problema”. A resposta do professor vai na direção contrária às dificuldades históricas vividas pela comunidade no acesso regular à água. No entanto, como já dito anteriormente, o professor do 6º ano não reside na comunidade; logo, ele não faz parte e nem conhece a fundo todo o processo de luta da comunidade e suas dificuldades. O professor mora na cidade, onde a realidade é totalmente diferente da realidade de quem vive no campo. No processo de beneficiamento, sabemos que o meio urbano costuma dispor de mais acesso a serviços básicos.

Nas aulas de geografia, os professores do 5º e 6º ano dizem trabalhar em sala os assuntos relacionados aos povos indígenas e quilombolas da região, levando em consideração que, segundo eles, esses povos contribuíram para a formação da cultura brasileira e também o fato de na região onde se situa a escola existir comunidades remanescentes desses povos.

É importante afirmar que, nos dois anos de ensino fundamental considerados neste trabalho, as turmas não são formadas apenas por alunos da comunidade de Alto dos Coelhos: muitos dos estudantes são de outras comunidades e, por meio do transporte público, fazem o trajeto todos os dias até a escola situada no Alto dos Coelhos.

Os professores enfatizam, no questionário, que buscam sempre inserir nas aulas de geografia a realidade vivida pelos estudantes. No entanto, pelo fato de eles não serem todos da mesma comunidade, os que vêm de fora acabam se prejudicando, pois são obrigados a partilhar experiências vividas por pessoas que, de certo modo, não fazem parte de suas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou fazer uma análise sobre os assuntos relacionados à educação rural e educação do/no campo, e como funciona o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de geografia. De início, trouxemos uma explicação geral sobre a formação histórica da questão agrária no Brasil, sobre o processo de colonização, de escravidão e apropriação de terras. Foi a partir desse recorte histórico que entendemos o quanto refletem até os dias atuais fatos relacionados à questão agrária no Brasil, sobre a divisão desigual das terras, que é um fator predominante do período de colonização.

Em contraposição à educação rural, a educação do/no campo é pensada por uma nova perspectiva, baseada num paradigma não capitalista e não universalista, estando preocupada com a produção de um conhecimento que coloque o sujeito do campo e o lugar onde ele vive no centro de seus interesses.

Além disso, também tocamos na discussão acerca do fechamento das escolas do campo. Uma outra reivindicação feita pela educação do/no campo é, justamente, que ela seja ofertada na comunidade onde os estudantes residem, para que não seja necessário seu deslocamento, que, pensado de forma mais ampla e metafórica, é um deslocamento que representa um distanciamento físico e crítico de sua própria realidade.

Assim, defendemos uma educação do/no campo; defendemos escolas que coloquem em prática um ensino em sala de aula voltado para a realidade do campo, ou seja, reconhecendo onde os seus alunos vivem, observando que eles estão inseridos no campo e que é preciso superar o paradigma capitalista e intransigente da educação rural. Toda essa luta nasce a partir dos já referidos movimentos sociais, que sabem quão necessária é a implantação de políticas públicas nas escolas do campo e a organização de um currículo adequado às necessidades locais de cada comunidade.

Na busca por reconhecer como essa educação está se dando na prática, buscamos analisar a realidade de uma escola rural situada na comunidade Alto dos Coelhos, no município de Água Branca, Alagoas. Para isso, esboçamos, no segundo capítulo, um percurso da história da comunidade, num panorama entre o passado e o presente dessa localidade rural, informando sua localização geográfica, população e dificuldades enfrentadas por seus habitantes. Tratamos também da organização da escola da comunidade, a Escola Municipal de Educação Básica Alice Oliveira Santos, que é dividida em dois blocos, um núcleo e uma extensão, mas cujo corpo diretivo é o mesmo.

Aplicamos um questionário com os alunos de 5º e 6º ano e com os professores de geografia das respectivas turmas. A falta de resposta de vários alunos a algumas questões mostra uma falha na compreensão de questões relevantes a um ensino pautado na educação do campo, e a análise dos livros didáticos revelou que o conteúdo relacionado ao campo é restrito e, quando tratado, ocorre sem aprofundamento ou dentro de uma oposição entre campo e cidade.

A análise das respostas dos questionários direcionados aos professores das turmas citadas permitiu-nos algumas discussões interessantes que nos levaram a concluir (guardadas as contradições nas respostas comparadas dos dois) o trabalho desses docentes conta com o uso do livro didático, mas também com outros instrumentos pedagógicos, apesar da estrutura relativamente precária da escola. Além disso, os professores tentam adequar sua prática docente de acordo com as particularidades de cada estudante, embora isso nem sempre seja possível, dado que a escola recebe estudantes de outras localidades.

Diante disso, concluímos que urge, em nossos tempos, o estabelecimento de uma educação do/no campo que permita aos sujeitos do campo finalmente reconhecer a sua identidade e o seu pertencimento. Se é fundamental para qualquer um entender-se como sujeito que pode ter, em suas mãos, a definição dos caminhos da sua vida, percebendo os limites que lhe são postos pelo mundo e as possibilidades de produzir as condições para sua existência, no caso dos povos camponeses essa compreensão se torna ainda mais necessária, e só poderá ser alcançada plenamente com a concretização de um novo modelo de educação.

REFERÊNCIAS

- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- COSTA, Maria Lemos; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 177-203, jul./dez. 2016.
- COSTA, João Paulo Reis; ETGES, Virgínia Elisabeta; VERGUTZ, Cristina L. B. A educação do campo e o fechamento das escolas do campo. **Escola e professor (a): identidades em risco?** Universidade Federal de Santa Cruz do Sul, p. 1-12, 2016.
- COUTO, Marcos Antônio Campos. Ensinar a geografia ou ensinar com a geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, São Paulo/SP, ano 26, v. 1, n. 34, p. 109-124, jan./jun. 2010.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005. p. 11-18.
- LIMA, Lucas Gama; SILVA, Genilda Maria da; FEITOZA, Gleiton do Nascimento. Mobilidade espacial do trabalho: redundantes do Sertão de Alagoas como parte da reprodução do capital. **Caderno de Geografia**, v. 28, n. 55, p. 1103-1121, 2018.
- NASCIMENTO, Francisco das C. B. do; BICALHO, Ramofly. Breve contextualização da educação rural no Brasil e os contrastes com a educação do campo. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n. 78, p. 62-75, jan./abr. 2019.
- NIGRO, Rogério G.; SIMIELLI, Maria Elena; CHARLIER, Anna Maria. **Ápis interdisciplinar: ciências, geografia e história, 5º ano, ensino fundamental, anos iniciais**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 2017.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 185-206, 2001.
- RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: embate entre movimento camponês e estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 459-490, mar./2012.
- SILVA, Raimunda Pereira da; SENA, Ivânia P. F. de S. Educação do campo, experiência e formação docente numa perspectiva política emancipadora. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 231-254, jul./dez. 2016.
- STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TORREZANI, Neiva Camargo. **Vontade de saber:** geografia: 6º ano: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: Quinteto Editorial, 2020.

ANEXOS

Questionário dos alunos

1. O que você aprende nas aulas de geografia?
2. Você estuda com o livro didático?
3. O livro didático de geografia te ajuda a entender o seu dia a dia na sua comunidade?
Dê algum exemplo.
4. Como funciona o acesso a água na região onde situa a escola?
5. Você estuda sobre os povos indígenas e quilombolas da região?

Questionário dos Professores

1. Qual livro didático de geografia adotado pela escola?
2. O professor participa da seleção do livro? Se a resposta for sim, o que foi determinante para a escolha?
3. Nas aulas, o professor utiliza o livro didático como guia de conteúdos?
4. Além do livro didático, que outros materiais são usados como suporte para a aprendizagem?
5. O professor realiza suas aulas partindo da realidade cotidiana dos estudantes? De que modo?
6. Qual a importância de se ensinar geografia para esse público (estudantes da zona rural)?
7. Como estão as condições materiais de funcionamento da escola?
8. Os profissionais de educação participam nas decisões tomadas no âmbito da escola?
9. Como é a estrutura fundiária da região onde se situa a escola?
10. Ocorre migração na região onde se situa a escola?
11. Como funciona o acesso à água na região onde se situa a escola?
12. Estudam sobre os povos indígenas e quilombolas da região?