UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - FFLCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

Antonio Tiago Rodrigues da Cruz

O ensino de geografia na infância e as salas multisseriadas das escolas do campo: realidades,
tensões e perspectivas no município de Cedro-PE
[Versão Corrigida]

SÃO PAULO
2019

Antonio Tiago Rodrigues da Cruz

O ensino de geografia na infância e as salas multisseriadas das escolas do campo: realidades,
tensões e perspectivas no município de Cedro-PE
[Versão Corrigida]

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo-USP, para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Área de concentração: Geografia Humana
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valéria de Marcos

SÃO PAULO
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C955oe

CRUZ, Antonio Tiago Rodrigues da O ensino de geografia na infância e as salas multisseriadas das escolas do campo: realidades, tensões e perspectivas no município de Cedro-PE / Antonio Tiago Rodrigues da CRUZ ; orientadora Valeria de MARCOS. - São Paulo, 2019.
144 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. CH783.3. 2. CH771.3. 3. CH771.3.4.2.1. 4. CB360.7.1.5. I. MARCOS, Valeria de , orient. II. Título.

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): ANTONIO TIAGO RODRIGUES DA CRUZ

Data da defesa: 09/04/2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): Valeria de Marcos

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 29 de maio de 2019

(a)

(Assinatura do (a) orientador

DEDICATÓRIA

Para todos aqueles que acreditam que a educação é o caminho, meio e fim, ou seja, para todos que veem na educação a melhor forma para se construir e mudar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Assim como a outros grandes projetos na minha vida, esta pesquisa não é fruto de uma caminhada sozinha e isolada, ao contrário, desde sua gestação, ela foi possível, graças a assistência de muita gente que através das mais variadas formas, estiveram presentes durante essa trajetória e por eles eu sou imensamente grato.

Primeiramente agradeço, a minha mãe, Dona Gildete (Dona Detinha), aquela que apesar das dificuldades e falta de conhecimento instrucional e muitas vezes mesmo sem entender quase nada do que se trata a elaboração e execução de uma pesquisa acadêmica, foi meu maior apoio e incentivo para chegar onde cheguei. Com ela, comparto à vida, os sonhos, é sem dúvidas, minha maior espectadora do meu sucesso.

De igual modo, agradeço a minha ilustre e humana orientadora, Profa. Dra. Valeria de Marcos (Valerinha). Uma mulher, que encanta e serve de exemplo, não apenas pelo trabalho profissional que exerce de forma tão ética e admirável e pelo nível de conhecimento que detém, mas também, pelo lindo ser humano que és: honesta, digna e compromissada. Apesar da distância, jamais deixou de dar a assistência devida, mesmo diante das minhas fragilidades, acreditou no meu potencial e me ajudou a crescer e superar todas as dificuldades com as quais cheguei ao início da pesquisa. Agradeço, verdadeiramente, a essa mulher, guerreira e resistente, pelos aprendizados que carregarei comigo daqui para frente. Obrigado Valerinha!

Agradeço à toda minha família: irmãos (as) e sobrinhos (as), tios (as), primos (as) . Todos de algum modo, foram importantes para que eu completasse mais essa caminhada e chegasse a essa vitória. Em especial, agradeço as minha sobrinhas, Giltanha e Bruna, estas participaram ativamente desse processo, acompanhando minha luta, quando abriram às portas de suas casas, para que eu me acomodasse em um lugar mais calmo e tranquilo e efetuasse a escrita dos textos: primeiro do Relatório de Qualificação e depois da Dissertação. Agradeço a minha prima Cassia, que desde muito cedo, sempre foi uma grande amiga, apoio-me e dando bastante força durante a minha caminhada, antes mesmo do início da Graduação. Agradeço ainda, a minha prima Alexandra (Pingo), uma amiga, que apesar da distância, sempre esteve ali, na torcida, acreditando e trazendo palavras de apoio e incentivo.

Ao meus companheiros de Mestrado, os quais ao longo do curso, pude conhecer melhor e aprender bastante, principalmente, durante os cursos em 2016, e nossa estadia em São Paulo, em 2017. Em especial, aos colegas Luciano e Ana Karina, ao quais a aproximação foi ainda maior. Luciano, por a enorme ajuda que me deste, em São Paulo, e agora na realização do depósito da Dissertação.

Aos professores (as) que ao longo dessa jornada contribuíram para que ela se concretizasse e fosse realizada: Prof. Dr. Emerson Ribeiro, Profa. Dra. Eliacy Saboia, Prof. Dr. Paulo Wendell. Bem como, a Profa. Dra. Glória Alves e Profa. Dra. Lúcia Cavalieri, as quais fizeram parte da Banca de Qualificação, e deram importantes contribuições a esta pesquisa.

Aos colegas e amigos, professores e professoras da rede municipal de Cedro-PE. A estes, não somente pelo tempo de realização da pesquisa, mas pela nossa longa jornada de amizade, que iniciou-se em 2012, quando conheci pessoas (professoras-amigas) como: Rosana Barros, katarina Novais, Cassina Navais, Maria Souza, Josedilma Leite, Cícera Alves (Linda) e muitas outras. Em especial, agradeço a grande amiga Socorro Feitosa, mulher e profissional que eu respeito e admiro. Em nome dessas pessoas, agradeço a todos que de 2012 até hoje, fazem a rede Municipal de Educação de Cedro-PE.

Aos amigos e amigas de longa data, os quais vem na torcida para que esta etapa de minha vida seja bem sucedida: Daiane Martins, Marlene Matias, Eliene Gonçalves, Rafael Teixeira, Wesley Mateus, Bárbara Dias e Márcia Borges, enfim, à todos os amigos (as) próximos.

À todos que fazem às instituições: Universidade Regional do Cariri e a Universidade de São Paulo.

Resumo

CRUZ, Antonio Tiago Rodrigues da. O ensino de geografia na infância e as salas multisseriadas das escolas do campo: realidades, tensões e perspectivas no município de Cedro-PE / Antonio Tiago Rodrigues da CRUZ; orientadora Valeria de MARCOS. - São Paulo, 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia.

As Escolas do Campo, em especial aquelas com turmas multisseriadas, sempre foram marginalizadas e desacreditadas, muitas vezes até mesmo pelos seus sujeitos (homens e mulheres que delas se utilizam). As políticas públicas, por inúmeros fatores, quase nunca eram elaboradas na perspectiva de melhoria dessa realidade, tornando essas escolas instituições cada vez mais precárias, onde a educação pública de qualidade e de direito de todos, proposta pela nossa Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996), não se efetivava nesses espaços. Os movimentos sociais dos homens e mulheres do campo, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cansados do descaso, vem travando uma luta constante, para que a Educação do Campo passe a ser vista como um direito e não como favor, tornando-a significativa e, dessa forma, quebrando paradigmas históricos, dando a ela sua verdadeira visibilidade. Em conformidade com os estudos acerca da Educação do Campo, a finalidade deste trabalho é compreender como o ensino de Geografia nos anos iniciais realizado nas salas multisseriadas das escolas do campo do município de Cedro, no semiárido Pernambuco, tem se desenvolvido e qual sua contribuição para a formação crítica/cidadã dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Para isso, são objetivos dessa pesquisa: entender como os conhecimentos geográficos são discutidos nos anos iniciais em salas multisseriadas, bem como, analisar de que maneira esses estão sendo ou podem ser articulados aos princípios da Educação do Campo. A preparação de um trabalho como esse exige uma sequência de etapas essenciais, onde se pode destacar: levantamentos bibliográficos, trabalhos de campo, levantamento de dados estatísticos, integralização dos dados e elaboração de um trabalho final. A princípio, além da participação nos cursos ofertados pelo Mestrado, realizamos os levantamentos e leituras bibliográficas que deram fundamentação teórica à pesquisa, dentre os quais, destacamos: Arroyo (2004, 2007), Caldart (2004, 2009, 2012), Callai (2001), Camacho (2008, 2011), Molina e Freitas (2011), Oliveira (2009, 2011, 2013), Oliveira (2001), Pires (2012), Santos (2002), Vicentini (2008), Zuchini, Silva e O'loiola (2013), entre outros. Também em outras fontes, tais como: websites do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), do IPA (Instituto Agrônomo de Pernambuco), e INCRA/SIDRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Sistema IBGE de Recuperação Automática). Posteriormente, fomos a campo, reunir as primeiras informações empíricas para, em seguida, discutí-las à luz da teoria estudada. Diante o vivido e experienciado, ao longo de nossa jornada, tanto na condição de professor, como na de pesquisador, durante a realização da pesquisa nesses últimos três anos, inferimos que o trabalho nas salas multisseriadas é repleto de possibilidades e, ao contrário do que se pressupõe sobre elas, são espaços de muito aprendizado. Também observamos que o ensino de Geografia nos anos iniciais, precisa ser pautado na perspectiva de realizar a leitura da palavra por meio da leitura do mundo, pois esse é o desafio para pensar um aprendizado da alfabetização que seja significativo. A Geografia na infância, deve considerar as crianças, suas vivências, suas brincadeiras.

Palavras –chaves: Educação do Campo; Ensino de Geografia; Sala Multisseriada: Geografia da Infância

Abstract

CRUZ, Antonio Tiago Rodrigues da. The teaching of geography in childhood and the multi-series rooms of rural schools: realities, tensions and perspectives in the municipality of Cedro-PE / Antonio Tiago Rodrigues da CRUZ; counselor Valeria de MARCOS. - São Paulo, 2019. 144 f. Dissertation (Master Degree) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia.

Field Schools, especially those with multisite groups, have always been marginalized and discredited, often even by their subjects (men and women who use them). Since public policies, by many factors, almost never happened in the perspective of improving this reality, making these schools, institutions increasingly precarious, where public education of quality and the right of all, proposed by our Law of Guidelines and Bases (LDB-1996), was not effective in these spaces. The social movements of rural men and women, especially the Movement of the Landless Rural Workers (MST), tired of neglect, have been fighting a constant struggle, so that Field Education can be seen as a right and not as a favor. Making it the same significant and thus breaking with historical paradigms, giving it its true visibility. In accordance with the studies about Field Education, the purpose of this work is to understand how the teaching of Geography in the early years in the multi-series rooms of the rural schools of the municipality of Cedro, in the semi-arid Pernambuco, has developed to contribute in the critical formation / citizen of the subjects who live and work in the field. For this, they are objects of this research: to understand how the geographic knowledge is discussed in the early years in multi-series rooms, as well as to understand how these are being or can be articulated to the principles of Field Education. The preparation of a work like this requires a sequence of essential steps, such as: bibliographical surveys, fieldwork, statistical data collection, data collection and preparation of a final paper. At first, besides the participation in the courses offered by the Master, we carry out the surveys and bibliographical readings that are giving theoretical foundation to the research. Among them, we highlight: Arroyo (2004, 2007), Caldart (2004, 2009, 2012), Callai (2001), Camacho (2008, 2011), Molina and Freitas (2011), Oliveira (2009, 2011, 2013) Oliveira (2001), Pires (2012), Santos (2002), Vicentini (2008), Zuchini, Silva and O'loiola (2013), among others. And also in other sources, such as: IBGE websites (Brazilian Institute of Geography and Statistics), IPA (Agronomic Institute of Pernambuco), and INCRA / SIDRA (National Institute of Colonization and Agrarian Reform / IBGE Automatic Recovery System). Subsequently, we went to the field, to gather the first empirical information, and then to incorporate them to the studied theory. In the face of what we experienced and lived during our journey, both as teacher and researcher, during the last three years, we infer that the work in the multi-series rooms is full of possibilities and, contrary to what if they are presupposed, are spaces of much learning. We also note that the teaching of Geography in the early years needs to be guided by the perspective of reading the word through the reading of the world, as this is the challenge to think of a meaningful literacy learning. Geography in childhood, should consider children, their experiences, their games.

Keywords: Field Education; Geography Teaching; Multiseries Room: Geography of Childhood

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa com da Localização do Município de Cedro-PE (ELABORADO NO SOFTWARE LIVRE QGIS 2.14 DATUM SIRGAS 2000, IBGE, 2010). Org. PINHEIRO, (2017).....	49
Figura 2 - Mapa com da Localização das escolas do campo do Município de Cedro-PE (ELABORADO NO SOFTWARE LIVRE QGIS 2.14 DATUM SIRGAS 2000, IBGE, 2010). Org. CASTRO; PINHEIRO, (2017).....	59

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 - Produção de milho, na etapa de secagem à luz do sol. Propriedade dos Moises, Sítio Reis, Cedro-PE. Foto CRUZ, 2017.....	53
FOTO 2 - Produção de Milho, etapa de beneficiamento das sementes. Seleção dos grãos maiores. Propriedade dos Moises, Sítio Reis, Cedro-PE. Foto CRUZ, 2017.....	54
FOTO 3 - Produção de sementes de coentro, momento de irrigação com pivô central. Propriedade dos Moises, Cedro-PE. Foto CRUZ, 2017.....	55
FOTO 4 - Etapa final do Beneficiamento das sementes de milho. Propriedade dos Moises, Sítio Reis, Cedro-PE. Foto CRUZ, 2017.....	56
FOTO 5 –Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: Cantigas de Rodas: brincando e aprendendo, em 2015. FOTO (CRUZ, 2015).....	110
FOTO 6 –Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: Cantigas de Rodas: brincando e aprendendo, em 2015. FOTO (CRUZ, 2015).....	111
FOTO 7 –Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: Aprendendo com os Rótulos, em 2015. FOTO (CRUZ, 2015).....	114
FOTO 8–Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: Aprendendo com os Rótulos, em 2015. FOTO (CRUZ, 2015).....	115

FOTO 9–Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: Parlendas com elas, eu brinco e aprendo 2017. FOTO (CRUZ, 2017).....	119
FOTO 10–Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: Parlendas com elas, eu brinco e aprendo 2017. FOTO (CRUZ, 2017).....	120
FOTO 11–Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: Parlendas com elas, eu brinco e aprendo 2017. FOTO (CRUZ, 2017).....	122
FOTO 12–Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: Parlendas com elas, eu brinco e aprendo 2017. FOTO (CRUZ, 2017).....	123
FOTO 13–Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: Parlendas com elas, eu brinco e aprendo 2017. FOTO (CRUZ, 2017).....	124
FOTO 14–Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: Parlendas com elas, eu brinco e aprendo 2017. FOTO (CRUZ, 2017).....	126

LISTA DE SIGLAS

APROCEDRO - Associação dos Produtores de Sementes do Cedro

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

ENERA- I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPA- Instituto Agrônômico de Pernambuco

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC- Conselho Nacional de Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais

NUPEFEC- Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RPCOA-2010 - Relatório de Prestação de Contas Ordinária Anual 2010

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIDRA- Sistema IBGE de Recuperação Automática

SRPE - Superintendência Regional de Pernambuco

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

URCA- Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
-----------------	----

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAS, AVANÇOS E CONQUISTAS.....	18
1. Um Breve Histórico.....	19
1.2 Educação Rural x Educação do Campo: diferentes perspectivas de ensino, de ver e fazer no campo.....	26
1.3 Avanços legais na construção da educação do campo.....	30
1.3.1 A trajetória dos avanços e suas representações na construção da Educação do Campo..	31

CAPÍTULO II

ORGANIZAÇÃO FUNDIÁRIA, SOCIOESPACIAL E ECONÔMICA DO ESTADO DE PERNAMBUCANO E DO MUNICÍPIO DE CEDRO-PE E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	44
2.1 Estrutura Fundiária do Estado de Pernambuco: uma breve análise.....	44
2.2 Quem são e como vivem os sujeitos da Comunidade do sítio Reis e da Escola Municipal Antônio Eufrásio da Silva.....	48
2.3 O sítio Reis, agricultura irrigada: O AGRONÉGOCIO.....	52
2.4 As escolas do campo com salas multisseriadas no município de Cedro-PE, realidade no sertão pernambucano.....	58
2.5 A Escola Municipal Antônio Eufrásio da Silva e a construção da Educação do Campo....	63

CAPÍTULO III

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DAS SALAS MULTISSERIADAS.....	66
3.1 Salas multisseriadas: que espaços são esses?.....	66
3.2 Salas multisseriadas: realidades e desafios e possibilidades.....	71
3.3 Salas multisseriadas: espaços heterogêneos e complexos.....	77
3.4 A importância do ensino de geografia na formação crítica dos homens e mulheres do campo.....	82

CAPITULO IV

FAZER E ENSINAR GEOGRAFIA NAS SALAS MULTISSERIADAS NOS ANOS INICIAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO EM CEDRO-PE.....	86
4.1 A importância da Geografia como disciplina escolar nos anos iniciais em salas multisseriadas.....	86
4.2 A importância do ensino de Geografia na infância.....	88
4.3 O lugar do “ <i>Lugar</i> ”, no ensino de Geografia nos anos iniciais.....	93
4.4 A organização pedagógica e o ensino de Geografia na infância nas salas multisseriadas das escolas do campo em Cedro-PE.....	98
4.5 O trabalho nas escolas do campo e as dificuldades de uma prática diária.....	102
4.6 Memórias Pedagógicas: fazer e ensinar Geografia nos anos iniciais em salas multisseriadas	106
4.7 O ensino de Geografia no cotidiano das salas multisseriadas nas escolas do campo: realidades e perspectivas.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	135

INTRODUÇÃO

As escolas do campo, em especial aquelas com turmas multisseriadas, sempre foram marginalizadas e discriminadas. Isto porque as políticas públicas, por inúmeros fatores, quase nunca aconteciam na perspectiva de melhoria dessa realidade, tornando essas escolas instituições cada vez mais precárias, onde a educação pública de qualidade e de direito de todos, proposta pela nossa Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996), não se efetivava nesses espaços.

Para Ribeiro (2012, p. 295), “destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais”. Assim, os homens e mulheres do campo, insatisfeitos com este modelo de educação que lhes era ofertado, através dos movimentos sociais e sindicais do campo, passaram a reivindicar um projeto de educação.

A luta desses sujeitos passou a ser por uma educação onde tenha como contribuição original, pensar suas formações a partir de uma realidade específica: “a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde” (CALDART, 2012, p. 265).

Segundo Molina e Freitas (2011), esta nova proposta de educação para as escolas do campo tem sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras. Para as autoras, “a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 19). No que diz respeito aos princípios que a norteiam, as autoras evidenciam que:

Além de se contrapor ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, a Educação do Campo também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 19).

Estudar a Educação do Campo, sua trajetória, não foi algo que surgiu do nada. A educação, de uma maneira geral, sempre nos causou grande fascínio. Durante toda nossa trajetória no ensino, sempre lecionei em escolas do campo. No entanto, a motivação para pesquisar o ensino/aprendizagem de Geografia nas Escolas do Campo só surgiu a partir da

participação no “Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Educadores de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombola”, ofertado pelo Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC-UFPE-2014/2015).

Durante o referido curso, fomos observando que as discussões acerca das escolas do campo englobam as mais variadas áreas, sejam elas de natureza política, social, econômica e mesmo pedagógicas estruturais. A partir de então, foi despertado o interesse em conhecer e compreender melhor a realidade das nossas Escolas do Campo, buscando entender o papel da Escola na formação de homens e mulheres capazes de se reconhecer como sujeitos transformadores de sua vida cotidiana, bem como como agentes construtores e transformadores da sociedade. Nesse sentido, entendemos que a Geografia exerce um importante papel no contexto da Educação do Campo, visto que é uma ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, onde acontecem as relações humanas, ou seja, as relações dos homens entre si e do homem com a natureza.

Para compreendermos a função da Geografia na escola, na sociedade, na nossa vida cotidiana, assim como na Educação do Campo, faz-se necessário compreender quais os avanços e desafios da construção da Educação do Campo na atualidade. Segundo Sandes e Costa (2013), um dos grandes desafios contemporâneos que se apresenta para os educadores é o de contribuir para a formação de pessoas capazes de ver as coisas com mais profundidade, com senso crítico aguçado, com sensibilidade social e ambiental e, sobretudo, com a capacidade de agir como protagonistas no espaço geográfico. Para os autores, a Geografia, por ter como objeto de estudo a sociedade, o espaço e suas relações, não pode ficar distante desse debate, devendo oferecer sua contribuição nesse processo.

Também para Oliveira, A. M. (2013), a Geografia, como ciência social e disciplina escolar, adquire dimensão fundamental no currículo: um ensino comprometido com a construção de uma postura crítica por parte dos alunos diante da realidade e, quiçá, para sua transformação. Portanto, conforme a autora supracitada, o ensino de Geografia vem somar nessa abordagem ao contribuir, como as demais disciplinas curriculares, para o desenvolvimento do aluno quanto à capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, em constante transformação.

É importante destacar que, sobre a função e o ensino de Geografia, nosso trabalho se concretiza nos espaços das salas multisseriadas nos anos iniciais da Educação Básica. Sendo assim, o olhar que se desenvolve no decorrer da pesquisa tem como fundamentos para discutir o ensino e aprendizagem os conhecimentos geográficos baseados no ensino da Geografia na Infância, para o que adotamos como base teórica, dentre outros autores, Rafael Straforini, Jader

Janer Moreira Lopes e Helena Callai. Desse modo, a compreensão de criança que fundamenta nossa abordagem está pautada na percepção contida na Geografia da Infância, a qual [...] “busca compreender as crianças nos seus espaços vividos, buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas, sentindo suas presenças no mundo, levando em conta suas contribuições, respeitando suas formas de ser e estar” (LOPES, 2018, p. 67).

Para chegarmos aos resultados desta pesquisa, passamos por diversos momentos que nos levaram às discussões propostas nesta dissertação, ou seja, um trabalho como esse exige uma sequência de etapas essenciais, onde se pode destacar: os levantamentos bibliográficos, os trabalhos de campo, os levantamentos de dados estatísticos, a integralização dos dados e elaboração de um trabalho final.

Para a compreensão dos avanços e marcos da Educação do Campo, bem como para se perceber o cenário em que a mesma se encontra ao longo das lutas que se fizeram e se fazem necessárias para a construção de uma educação de qualidade e reconhecida como direito dos sujeitos do campo, assim como para compreendermos o papel do ensino de Geografia, mas também para entendermos o sentido de infância e como a criança é percebida nesse contexto, iniciamos nosso trabalho a partir dos levantamentos e análises das matrizes bibliográficas sobre o tema em discussão.

Dentre os levantamentos bibliográficos abordados, destacamos diversos trabalhos de autores como: Arroyo (2004, 2007), Caldart (2004, 2009, 2012), Callai (2001), Camacho (2008, 2011), Lopes (2006, 2013, 2018), Molina e Freitas (2011), Oliveira, A. M., (2009, 2011, 2013), Oliveira, A. U., (2001, 2017), Pires (2012), Santos (2002), Straforini (2001), (Vicentini (2008), Zuchini, Silva e O’loiola (2013), entre outros. Além disso, outras fontes de pesquisas foram de suma importância para discussão teórica proposta nesta pesquisa, tais como: levantamentos de informações e dados nos websites do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), IPA (Instituto Agrônomo de Pernambuco), e INCRA/SIDRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Sistema IBGE de Recuperação Automática).

Após consulta e a revisão bibliográfica sobre o tema em apreço, passamos a nos dedicar aos levantamentos em campo, ou seja, a realização de pesquisa direta, etapa que se destaca como indispensável na realização deste trabalho, levantando os dados gerais que permeiam o ensino de Geografia na área pesquisada. Nessa etapa foram desenvolvidos os seguintes passos: mapeamento e reconhecimento da área (escola); observações in locus; interação com os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na Educação do Campo, a saber: alunos, professores e demais funcionários da escola e comunidade escolar no geral.

Esses levantamentos foram importantes visto que nos auxiliaram a compreender ainda melhor a realidade das salas multisseriadas, bem como o cenário em que se desenvolvem os conhecimentos geográficos, quais as dificuldades, os desafios e as possibilidades de ensinar e aprender de modo geral, e ensinar e aprender Geografia em particular, nos espaços das salas multisseriadas. Nos oportunizou ainda, como abordaremos mais adiante, entender na prática, como se configura o ensino-aprendizagem nas salas multisseriadas e quais são os desafios a ser enfrentados por professores e alunos diante da realidade vivida no cotidiano desses espaços.

Por fim, realizamos a escrita dessa dissertação, onde buscamos integralizar os dados levantados na revisão bibliográfica com aqueles obtidos em trabalho de campo, a fim de discutirmos como o ensino de Geografia tem sido abordado e apreendido nas salas de aulas multisseriadas nos anos iniciais nas escolas do campo em Cedro-PE, e como o mesmo contribui para a emancipação dos sujeitos que vivem no campo na promoção de uma Educação do Campo de qualidade e de direito. Em resumo, o trabalho está estruturado em quatro capítulos, conforme apresentado a seguir.

No primeiro capítulo, intitulado **Educação do Campo: lutas, avanços e conquistas**, realizamos uma análise do contexto de lutas e conquistas em que se constrói a concepção da Educação do Campo. Não podíamos falar do ensino de Geografia em escolas com salas multisseriadas dissociado das questões que envolvem a educação no campo. Deste modo, fizemos uma breve discussão teórica-histórica sobre o tema, relacionando a luta aos avanços legais alcançados na construção da Educação do Campo. Ainda, realizamos a partir de uma conceituação teórica, discussão acerca da dicotomia entre os conceitos e compreensão a respeito das concepções de Educação Rural e Educação do Campo, com o intuito de esclarecer as diferentes perspectivas de ensino, de ver e fazer no campo, em que cada uma das concepções de ensino se configura.

O segundo capítulo, **Organização fundiária, socioespacial e econômica do estado de pernambucano e do município de Cedro-PE e os desafios da construção da Educação Do Campo**, foi desenvolvido com a finalidade de abordar e entender como vivem os sujeitos do campo no recorte/área pesquisada. Dessa maneira, dissertamos a respeito da estrutura socioespacial do município de Cedro-PE, tendo o contexto em que estão inseridas as escolas e os sujeitos do campo como elemento basilar desta análise. Buscamos perceber a realidade socioeconômica e espacial em que se encontram as escolas do campo com salas multisseriadas e os sujeitos que delas se utilizam.

Já no terceiro capítulo, **O ensino de Geografia no contexto da Educação do Campo: reflexões a partir das salas multisseriadas da Escola Municipal Antônio Eufrásio da Silva**,

a proposta é apresentar um panorama das salas multisseriadas, ressaltando a realidade, os desafios, mas também, o universo de possibilidades que encontramos nesses espaços. Defendemos a ideia de que as salas multisseriadas não diferem das salas de turmas regulares, repleta de desafios e recheada de possibilidades que favorecem o ensino-aprendizagem e verificamos que, ao contrário do que se pensa, as crianças aprendem muito nos espaços das salas multisseriadas. Procuramos apresentar de que forma são caracterizadas essas salas, relacionando-as com a realidade e compreendendo-as como espaços de aprendizagem heterogêneos e complexos. Finalizamos o capítulo com o entendimento sobre a importância e o papel do ensino de Geografia na formação crítica dos homens e mulheres que vivem e trabalham no campo.

No quarto e último capítulo, **Fazer e ensinar Geografia nos anos iniciais em salas multisseriadas nas Escolas do Campo em Cedro-PE**, tratamos da importância da Geografia como disciplina escolar nos anos iniciais em salas multisseriadas, bem como chamamos atenção para a relevância do ensino de Geografia na infância. Neste capítulo, levamos em consideração que a Geografia nos anos iniciais, especialmente nos anos em que ocorrem a alfabetização e letramento, precisa considerar a criança e sua infância, seus espaços de vivência, suas brincadeiras. Ainda discorremos em relação à organização pedagógica e o ensino de Geografia na infância nas salas multisseriadas das escolas do campo em Cedro-PE. Finalizando o capítulo, falando sobre nossas experiências no fazer e ensinar Geografia nos anos iniciais, assim como dissertamos sobre os desafios e possibilidades que são encontrados no cotidiano, da prática de ensinar, em salas multisseriadas.

Procuramos entender a realidade das salas multisseriadas das escolas do campo, pensando a prática de ensino nesses espaços, os desafios e as possibilidades que se fazem presentes no cotidiano de professores e alunos. Esta pesquisa constituiu-se para nós em um grande desafio diante da incumbência de contribuir para pensar a Educação do Campo e o ensino de Geografia na infância nas salas multisseriadas.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAS, AVANÇOS E CONQUISTAS

A educação no campo, no Parecer 36/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, é classificada de como uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. Diz respeito a todo espaço educativo que se dá em espaços da floresta, agropecuária, das minas e da agricultura e ultrapassa, chegando também aos espaços pesqueiros, às populações ribeirinhas, caçaras e extrativistas (MEC-CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 01). É destinada às populações rurais nas diversas produções de vida já citadas, assim como serve também como denominação à educação para comunidades quilombolas, em assentamentos rurais ou comunidades indígenas.

Respeitar a diversidade contida nos espaços rurais, considerar no currículo escolar as características de cada local, bem como os saberes ali presentes, é indispensável na educação no campo (MEC-CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 01). A educação no campo sempre foi tratada com enormes descasos, onde não se considera as necessidades e carências para o ensino nas áreas rurais. Nota-se um grande desinteresse, por parte dos governantes, quando se trata das exigências básicas para o ensino no campo, como falta de infraestrutura, de profissionais qualificados, formações específicas para os profissionais que atuam no campo, currículo desarticulado com as especificidades dos povos do campo.

Sabemos que o processo educacional nunca foi uma tarefa fácil na história desse país. Nada do que temos de avanços e conquistas refere-se a algo que se alcançou sem que houvesse muitas lutas e reivindicações por parte das camadas menos privilegiadas, especialmente, por grupos que se constituíram ao longo da história, por buscarem melhores condições para a educação brasileira. Quando se trata de Educação do Campo, esse cenário não é diferente. Dessa forma, iniciaremos esse texto mencionando as questões de luta por uma Educação do Campo de qualidade e de direito. Molina e Freitas (2011, p. 19), enfatizam que:

Tendo sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação.

A busca por uma Educação do Campo é algo recente, resultado das lutas dos movimentos sociais, em especial do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra),

por melhores condições de ensino e educação nas escolas do campo brasileiro. A identidade da Educação do Campo, recentemente construída, reflete momentos de confluência, debates e embates de ideias entre os movimentos sociais, as políticas públicas e demais sujeitos. Assim, torna-se relevante conhecer esse percurso, levantando os diálogos presentes e o seu envolvimento com as diversas áreas do conhecimento que retratam a temática e suas particularidades (OLIVEIRA; SILVA; SANTOS, 2011). Mas antes de tratarmos, especificamente, do processo de construção da Educação do Campo, iremos fazer algumas referências sobre o processo de construção da educação brasileira no geral, bem como, apresentar aspectos relevantes acerca do modelo de “Educação Rural”, projeto de educação oferecido às populações rurais durante muito tempo, e que muitas vezes se faz presente até hoje.

1.1 Um breve histórico

Com a finalidade de colonizar os povos aqui existentes e implantar sua cultura para dominá-los, “a educação formal brasileira inicia-se após a chegada dos portugueses no Brasil. Com a presença e ação dos padres Jesuítas, foram trazidas a moral, os costumes, religiosidades e também os métodos pedagógicos europeus” (FREITAS, 2012, p. 65).

Desse modo, até então, além de seus métodos pedagógicos serem fundamentados nas técnicas educacionais europeias, o que existia de educação formal no Brasil, antes da chegada da família real, eram: o ensino primário, os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e também os cursos superiores de Teologia e Ciências Sagradas, realizados para formação de sacerdote (FREITAS, 2012).

De acordo com Belo (2001) e Freitas (2012), a vinda da família real para o Brasil permitiu uma ruptura no sistema educacional. “D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia. A educação, no entanto, continuou a ter uma importância secundária” (BELO, 2001, p. 02). Por mais de 200 anos, a educação jesuíta e seus métodos pedagógicos foi a educação oferecida no Brasil. Ao longo de todo o período Imperial, “compreendendo inclusive os reinados de D. João VI, D. Pedro I e D. Pedro II, pouco se fez pela educação brasileira e muitos reclamavam de sua qualidade ruim” (BELO, 2001, p. 02).

“Após a proclamação da Independência, ocorrida em 1822, a elaboração da primeira Constituição brasileira, ocorrida em 1824, incorporou o artigo 179 que determinava que a

‘instrução primária é gratuita para todos os cidadãos’” (sic) (FREITAS, 2012, p. 65)¹. De acordo com a autora, posteriormente à Proclamação da República, a educação tomou um caráter mais positivista, orientado pela liberdade, laicidade e gratuidade. Ainda assim, conforme Belo (2001), “com a Proclamação da República tentaram-se várias reformas que pudessem dar uma nova guinada², mas se observarmos bem, a educação brasileira não sofreu um processo de evolução que pudesse ser considerado marcante ou significativo em termos de modelo” (BELO, 2001, p. 02).

A acumulação de capital, do período anterior, permitiu com que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial” (BELO, 2001, p. 07). Belo (2001) e Freitas (2012), apontam a Constituição de 1934, como um importante marco para a educação brasileira. “Assegura que a *‘educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos’*. Neste mesmo ano, é criada a primeira universidade do país: a Universidade de São Paulo” (FREITAS, 2012, p. 66).

No que diz respeito à educação no meio rural, como evidencia Bezerra Neto (2016), na Constituição de 1934 podemos identificar os primeiros investimentos e recursos destinados à então chamada Educação Rural. Todavia, percebe-se também que nenhuma política pública foi implementada para o cumprimento desta determinação. A princípio a educação oferecida às populações rurais tinha como bases fundamentais a fixação do homem no campo (BEZERRA NETO, 2016).

Discorrendo sobre os fundamentos da educação ruralista do início do século XX, Bezerra Neto (2016) afirma que:

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse *habitat*, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo (BEZERRA NETO, 2016, p. 15).

¹ Itálico conforme texto original de FREITAS, Waldélia Neves Dutra de. As Conquistas do Assentamento Santa Clara em Bataguassu/MS: a Luta pela Educação no/do Campo. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL, Três Lagoas, 2012.

² De acordo com Belo (2001), observa-se, que apesar de não se terem conseguido implantar um sistema educacional no Brasil, a vinda da família real, favoreceu uma série de tentativas de organizar e melhorar a educação brasileira, no entanto, o autor, enfatiza que às medidas implantadas por D. João VI, visa especialmente, preparar terreno para sua estadia no Novo Mundo. Dessa forma, ainda que não ocorresse grandes transformações, a Proclamação da República, é marcada por muitas tentativas de promover a educação brasileira.

Dessa maneira, fica claro que os propósitos norteadores da proposta de uma educação voltada para os sujeitos do campo, não tem como fundamento suas necessidades, seus anseios, suas singularidades, mas o desejo de mantê-los no campo, atendendo assim, aos propósitos da classe hegemônica e ordem vigente da época. Para que isso acontecesse, Bezerra Neto (2016), salienta que os pedagogos idealizadores dessa pedagogia, defendiam, que fosse criado um currículo o qual tivesse como fundamento principal às necessidades do dia a dia do homem do campo. Sendo assim, “[...] o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano” (BEZARRA NETO, 2016, p. 18).

Na década de 1940, “as ideias do ‘ruralismo pedagógico’ – ideal que propunha combater o êxodo rural, fixando o homem no campo – estavam presentes em algumas regiões do país, e cada vez mais havia a necessidade de se adaptar programas e currículos voltados à cultura rural” (VAZ; SOUZA, 2009, p. 869).

Segundo Freitas (2012), não ocorreu nem uma mudança significativa na educação por mais de um década. “Somente em 1961 é promulgada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/61 do país. Esta lei atribui ao Estado a responsabilidade pelo funcionamento e manutenção do ensino primário e médio, bem como, a garantia da obrigatoriedade escolar para crianças a partir de sete anos de idade” (FREITAS, 2012, p. 66). Como já mencionado, a preocupação neste momento era com a fixação do homem do campo no meio rural. Não havia nem um interesse em oferecer uma educação que educasse o povo do campo a partir de sua cultura, ou seja, uma educação que tivesse, sobretudo, em sua concepção o trabalho, os valores, a cultura, enfim, que considerasse as necessidades e especificidades dos sujeitos que trabalham e vivem no campo (VAZ; SOUZA, 2009).

Portanto, para Santos, J. R. (2010), além de visar a fixação do homem no campo, o ruralismo pedagógico, tinha ainda a intenção de manter a exploração desses trabalhadores por meio do trabalho manual, principalmente nas lavouras dos grandes latifundiários.

Assim sendo, compreendemos que a educação oferecida aos sujeitos que vivem no campo, do mesmo modo que a educação urbana, desde o início, “tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados” (RIBEIRO, 2012, p. 296). Esse modelo de educação que foi introduzido ao meio rural era caracterizado como um mecanismo de dominação e reprodução do capital. Como mostra Ribeiro (2012, p. 298), “a Educação Rural, advém relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores”.

Reforçando a discussão acerca do surgimento e concepção da Educação Rural no Brasil, Rocha (2009) salienta que:

Quando a “Educação Rural” começa a ser introduzida no ordenamento jurídico brasileiro, nas primeiras décadas do século XX, é para atender aos interesses da classe dominante, cujo objetivo principal, naquele período, décadas de 20 e 30, momento em que estava se processando a industrialização no país, era para conter o “movimento migratório e elevar a produtividade no campo” (BRASIL, 2002, p. 9). Com isso o patronato visava manter o controle sobre os trabalhadores rurais para que não houvesse quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade no campo (ROCHA, 2009, p. 05).

Oliveira, Silva e Santos (2011), reforçam que durante décadas a formação destinada às classes populares do campo vinculou-se a um modelo “importado” da educação urbana. Esse tratamento teve um fundo de descaso e subordinação dos valores presentes no meio rural e marcava uma inferioridade quando comparado ao espaço urbano. Apesar dos avanços alcançados com a Constituição de 1934, no que se refere à educação brasileira, “a Educação Rural se mantém sob o controle da elite latifundiária” (ROCHA, 2009, p. 05). Com o campo sendo visto como o lugar do atraso, a educação que ali era oferecida e, em boa parte, ainda é, não leva em consideração as necessidades e as especificidades das populações que o habitam, o que reforça a imagem construída sobre o mesmo.

Ao tratar da Educação Rural, Ribeiro (2012) afirma que para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, “[...] quando existe uma escola na área em que vivem, é na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam” (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Em conformidade com Fernandes (2006), a educação é uma política social de relevante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. É importante destacar, que para o progresso no campo é necessário políticas educacionais que reconheçam os sujeitos que vivem no campo como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários, bem como, compreendam o campo não apenas como espaço de produção de mercadorias, mas como “[...] espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (FERNANDES, 2006 p. 28-29).

Em contramão da Educação Rural, surge à Educação do Campo, a qual compreende o campo como espaço da construção da vida e do trabalho, das relações sociais construídas entre

seus sujeitos. Para Fernandes (2006), as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios, elas são construídas para transformá-los. O autor enfatiza ainda que:

[...] os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais (FERNANDES, 2006, p. 29).

É a partir da dicotomia entre o território do agronegócio e o território do campesinato, que a Educação do Campo, passa a ser fundamental, enquanto perspectiva de ensino desenvolvida para os sujeitos sociais que constroem, através de suas relações, o território do campesinato, pois como, frisa o autor, “[...] enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais”(FERNANDES, 2006, p. 29).

Conforme destaca Santos, J. R. (2010), por meio dos movimentos sociais, os sujeitos que vivem no campo, tendo em vista a política de Educação Rural que não atendia aos propósitos, começaram a reivindicar dentre outros direitos sociais, o direito a políticas educacionais específicas e diferenciadas para o campo. Dessa forma, salientamos que: “[...] à Educação do Campo nasce das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo” (SANTOS, J. R., 2010, p. 05).

Em relação as reivindicações dos movimentos sociais e luta pela consolidação por uma educação de direito e qualidade no campo, é preciso entendermos a posição do MST e de outros movimentos do campo no tocante ao território camponês. Conforme afirma Freitas (2012), para o movimento, a luta não deve ser isoladas muito menos apenas por a terra, deve ser também, para nela permanecer lutando com dignidade e por uma educação de qualidade que valorize as especificidades e os saberes dos sujeitos do campo.

Freitas (2012), salienta que, no que diz respeito ao setor da educação, o MST tem realizado a luta por educação em acampamentos e assentamentos e elaborado propostas teórico-pedagógicas para atender às reais necessidades e realidades dos assentados e filhos de assentados, assim, desempenhando um papel no caminho na construção da Educação do campo.

Em resumo, os homens e mulheres do campo insatisfeitos com este modelo de educação que lhes eram ofertados, por meio dos movimentos sindicais sociais do campo, passam a

reivindicar um outro projeto de educação. A Educação do Campo, como um novo paradigma, surge em contraposição a essa realidade (ALENCAR, 2010).

A busca desses sujeitos, como salienta Caldart:

[...] é por uma educação que pense sua formação a partir de uma realidade específica: a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde (CALDART, 2012, p. 265).

O processo de discussões por uma Educação no Campo de qualidade está ligado a aspectos políticos e sociais. A luta pela redemocratização do Brasil durante a Ditadura Militar seguiu lado a lado com a luta por uma educação que pudesse atender às particularidades das diversas realidades existentes no país. No que tange à educação, é importante salientar que movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tiveram grande importância por lutarem por uma educação de qualidade, voltada para os sujeitos que vivem no campo.

Identificamos na Constituição de 1988, os primeiros sinais de conquistas decorrentes das pressões e reivindicações feitas pelos movimentos sociais no Brasil. A educação neste momento passa por uma importante melhoria. Em seu artigo 205, a Constituição de 1988 institui:

Art. 205. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art.205).

No ano de 1996, a aprovação da lei 9.394, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), proporcionou, do ponto de vista legal, melhorias significativas na educação brasileira e, em especial, para a Educação do Campo. Esta determina a promoção da educação básica na área rural e estabelece que os conteúdos e o calendário escolar devam ser adaptados às peculiaridades e às necessidades da vida rural (BRASIL, 1996: art. 28).

A partir da década de 1990, quando por pressões e reivindicações, feitas pelos movimentos sociais, mais precisamente, aquelas realizadas pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terras), a Educação no Campo começa a ser vista de outra forma. Os debates e discussões, em torno do projeto de Educação do Campo, se tornam mais intensos e ganham mais visibilidades. As lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo adquirem

ainda mais força com a realização do primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA-1997), incrementando a articulação pela construção da Educação do Campo.

Vaz e Souza (2009), destacam que:

O principal fator que levou a emergência da Educação do Campo foram as reivindicações manifestadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os quais, através de uma intensa luta, buscaram a atenção do governo para criação de políticas públicas que atendessem as peculiaridades do sujeito do campo (VAZ; SOUZA, 2009, p. 869).

Para Caldart (2012), a origem da expressão “Educação do Campo” pode ser datada: surgiu primeiro como Educação Básica do Campo no âmbito da preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, em julho 1998. “Passou a ser chamada de Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004” (CALDART, 2012, p.260).

Como já explicitado, segundo Molina e Freitas (2011), esta nova proposta de educação para as escolas do campo têm sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras. Sobre o processo de construção do conceito e a concepção de Educação do Campo, Caldart (2012, p. 265), salienta que:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

Em conformidade com a autora, compreendemos que por Educação do Campo entende-se uma outra concepção de educação, uma educação “*do*” e não “*para*” o povo o campo. “Um dos traços fundamentais que caracteriza a Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito à educação e a uma educação que seja *no* e *do* campo” (CALDART, 2009, p. 149). A autora explica que, “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2009, p. 149/150).

A concepção de Educação do Campo rompe com a visão de que o campo é um espaço atrasado, de ignorância, sem cultura, sem vida, sem identidade. “A educação básica do campo, enquanto oferecida na perspectiva de Educação do Campo, mais do que anular com a ideia de fazer um ‘remendo’, trata de humanizar e legitimar as dimensões políticas e pedagógicas do ensino no campo” (SILVA JUNIOR; BORGES NETO, 2011, p. 53).

Como podemos perceber, a Educação do Campo, além de ser recente, é um outro projeto de educação, que propõe outra perspectiva de ensino nas escolas do campo, e por isso, um processo em construção. Desta forma, vamos elencar a partir de agora, os principais avanços e conquistas alcançados nos últimos 20 anos por meio da luta dos movimentos sociais em prol da construção da Educação do Campo, e ainda, abordar a importância desses avanços e conquistas, no desenvolvimento da concepção de Educação do Campo.

1.2 Educação Rural x Educação do Campo: diferentes perspectivas de ensino, de ver e fazer no campo

Como podemos notar, a Educação do Campo surge em contradição ao modelo de educação que era oferecido às populações do campo, a Educação Rural, projeto de educação que não atendia aos interesses e especificidades desta população.

Para Santos, J. R. (2010, p. 02), “apesar da origem agrária do nosso país, os povos que vivem e sobrevivem do campo brasileiro tiveram, historicamente, seus direitos educacionais negados, notadamente, aqueles que se referem à educação formal ministrada nesse espaço geográfico”. Sendo assim, a educação antes oferecida às populações do campo se dão em “consentânea aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes” (AZEVEDO, 2007, p. 145).

De acordo com Bezerra Neto (2016), o modelo de educação pensado para as populações do campo foi pautado na proposta denominada de “*ruralismo pedagógico*”, cuja ideia principal era propor uma educação ao trabalhador rural que tinha na sua proposta pedagógica, a ideia de fixar o homem no campo. Como podemos ver, esse modelo de educação surge para atender aos interesses da classe dominante da época.

Sempre segundo o autor, os pedagogos ruralistas da época acreditavam que para se difundir a ideologia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia era necessário que se produzisse um currículo escolar que visasse suas necessidades do dia a dia.

Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano (BEZERRA NETO, 2016, p. 18).

Além de negligenciar as especificidades e interesses das populações do campo, muitos são os problemas encontrados neste modelo de educação: desde as dificuldades de encontrar professores que queriam lecionar nas escolas rurais até as péssimas condições físicas e pedagógicas das escolas que não propiciavam ensino-aprendizagem de qualidade.

Santos, J. R. (2010), realça que “essa forma de ensino tinha ainda, além de visar a fixação do homem no campo, como foi explicitado acima, a intenção de manter a exploração dos trabalhadores por meio do trabalho manual, principalmente nas lavouras dos grandes latifundiários”.

Segundo Ribeiro (2012), a Educação Rural, nos países latino-americanos, voltada para o desenvolvimento econômico, esteve desde o período em que se iniciou, em 1930, até aos anos em que se estendeu – 1970, associada à Reforma Agrária, porém, relacionada aos interesses de classe, visando à modernização do campo, pela introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural etc. Como o campo, sempre foi relegado e negligenciado no que diz respeito a educação e escolarização, ou seja é no campo, onde se concentrava e concentra o maior número sujeitos com baixa escolarização ou quase nem uma, para que essa transformação acontecesse, requeria alguma forma de escolarização, o que explica a relação entre a educação rural, o desenvolvimento econômico e a Reforma Agrária.

A autora complementa ainda que a Educação Rural pensada e oferecida a partir do modelo de educação ofertado às populações que trabalham e residem nas áreas urbanas, ou seja, não havia o interesse de adequar a escola rural às características das populações às quais se destinava. Assim, a concepção de Educação Rural estava relacionada a uma visão preconceituosa em relação ao campo, pois não considerava os saberes decorrentes do trabalho realizado pelos agricultores. Em suma, “a política adotada para a Educação Rural, justificava-se como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir em decorrência do desenvolvimento” (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Para entendemos mais claramente o conceito, bem como compreendermos a concepção da Educação Rural, vejamos o que diz Ribeiro (2012, p. 298):

[...] Esta modalidade de educação transcende a escola destinada às populações que vivem em áreas rurais e garantem o seu sustento por meio do trabalho com e da terra, e, por isso, está articulada, de maneira indissociável, com este trabalho. Mas o vínculo com a terra, o meio de produção que não resulta do trabalho e que é essencial à produção de alimentos – e, portanto, essencial à vida –, coloca a educação rural no cerne da luta de classes, mais precisamente, da formação do trabalhador para o capital e deste trabalhador para si, na condição de classe.

Portanto, como evidencia a autora, “o vínculo com a terra”, neste modelo de educação pensado para os sujeitos do campo, não é priorizado, ouse já, destinada a classe trabalhadora do campo, cuja origem está na base do pensamento latifundialista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem, e não no substancial da vida no campo, na relação que esses sujeitos tem com a terra (SANTOS, J. R., 2010).

Em suma, a escola enquanto instituição social, em especial, as escolas que oferecem um educação fundamentada nos moldes da Educação Rural, tem desenvolvido uma educação para atender principalmente a exigências políticas e econômicas cujo objetivo em muitos dos casos não corresponde às demandas humanas e sociais dos sujeitos que a frequentam, particularmente a destinada a classe trabalhadora (SANTOS, J. R., 2010).

Sobre os financiamentos e apoios de recursos do governo, Ribeiro (2012) salienta que a educação destinada aos sujeitos que vivem e trabalham no campo, teve maior apoio e volume de recursos quando contemplava interesses relacionados à expropriação da terra e à consequente proletarianização dos agricultores. E que, “associados a esses interesses, devaneava-se o projeto de implantação, por parte das agências de fomento norte-americanas, de um modelo produtivo agrícola gerador da dependência científica e tecnológica dos trabalhadores do campo” (RIBEIRO, 2012, p. 297).

A autora salienta que a Educação Rural, “funciona como um instrumento formador tanto da mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola implantado” (RIBEIRO, 2012, p. 296). E por isso, neste projeto de educação, havia e há a necessidade de anular os saberes e aprendizados sobre o manejo e uso da terra adquiridos ao longa da vida e trabalho no campo, repassados de geração em geração.

Pensando a questão agrária no Brasil e da educação oferecida no campo, Arroyo (1982), ao discutir no texto “Escola, Cidadania e Participação no Campo”, afirma que: as característica que perpassam os objetivos do ensino no campo, foi pensado e pautado nos

parâmetros da Educação Rural, além de outros fatores, realça que o fracasso da escola rural no Brasil está associado à transposição inadequada da escola urbana, sua estrutura, conteúdos e métodos para o meio rural.

Dentre outras características relacionadas ao fracasso da escola rural, Arroyo (1982), aponta: o professor que sai do meio urbano para lecionar no campo; a má formação e qualificação desses profissionais; os conteúdos do currículo urbano, que enfatizavam a cultura urbana e menosprezavam os saberes e a cultura do campo, etc. Além disso:

A escola rural é lembrada não tanto quando a agricultura ou pecuária estão em crise, mas quando a cidade e sua economia entram em crise e não conseguem absorver a mão-de-obra ou precisam rebaixar os custos da reprodução de sua força de trabalho, ou quando o poder central precisa se sustentar ou se legitimar em bases rurais (ARROYO, 1982, p. 02).

Na contramão a essa educação de assistencialismo que era oferecida, surge a Educação do Campo, idealizada no bojo das lutas e reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo. Sempre de acordo com Arroyo (2009), a Educação do Campo nasce de outro olhar sobre o campo. Ela surge sobre uma nova perspectiva de ver o campo, e sobretudo, de um outro olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre o papel de seus diferentes sujeitos neste projeto (ARROYO, 2009, p. 11-12).

Na concepção da Educação do Campo, segundo Arroyo (2009), a escola é vista e entendida como um lugar privilegiado de formação de conhecimento, cultura, valores e identidades. Assim como o campo é visto como um espaço que tem suas particularidades e que é, ao mesmo tempo, um campo de possibilidades.

Caldart (2009, 149-150), ressalta que a Educação do Campo, tem como um de seus traços fundamentais a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja *no* e *do* campo. Segundo a autora, ao contrário da Educação Rural, a Educação do Campo, é uma educação pensada *pelos* e não *para* os sujeitos do campo, ou seja, é construída por meio de políticas públicas, porém com os próprios sujeitos que as exigem (CALDART, 2009).

Entendemos que a Educação do Campo, se contrapõe ao modelo de Educação Rural, não somente do ponto de vista de pedagógico, mas sobretudo, pelas diferentes perspectivas de ver e fazer no campo. De acordo com Camacho (2011, p. 26), “a Educação do Campo, é construída pelos movimentos socioterritoriais camponeses como forma de resistência camponesa à invasão do seu território por parte do capitalismo no campo na forma de agronegócio”. Desta forma, entendemos que ela surge a partir das necessidades dos sujeitos que

vivem e trabalham no campo. Surge, como enfatiza Camacho (2011), para atender reivindicações realizadas pelos movimentos socioterritoriais camponeses, que lutam contra a invasão capitalista no campo brasileiro na forma do agronegócio.

De acordo com Fernandes (2009), enquanto a Educação Rural, toma como base os princípios do paradigma do capitalismo agrário, o qual não concebe a educação como uma política pública, a Educação do Campo, tem os camponeses como protagonistas do processo, dessa forma, fundamentando-se nos princípios postulados pelo paradigma da questão agrária.

1.3 Avanços legais na construção da Educação Do Campo

Oliveira, Silva e Santos (2011) consideram que todas as mobilizações por uma educação de qualidade, no campo, resultaram em importantes eventos e acontecimentos, dentre os quais destacam: o primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília; a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, criadas em 2002; o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, criado em 2003; a segunda edição da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD³ no âmbito do Ministério da Educação, ambas em 2004. Nessa secretaria foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo, com a proposta da construção de uma política nacional de educação do campo, a partir do diálogo com as demais esferas da gestão do Estado e com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro, fomentada pelo MEC – Ministério da Educação, em 2006, no fim do primeiro mandato do Governo Lula. Os eixos orientadores dessa política em construção seriam: a diversidade étnico-cultural como valor; o reconhecimento do direito à diferença e a promoção da cidadania (BRASIL, 2006).

O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), e a promulgação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010; ambos no mesmo ano, também são destacados pelos autores como importantes marcos na consolidação da Educação do Campo, além disso, ressaltamos ainda, em 2015, a realização do II ENERA (2º Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária) ocorrido entre os dias 21 e 25/09, em Luziânia (GO) (OLIVEIRA; SILVA;

³ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi.

SANTOS, 2011). Para os autores, os eventos citados, foram cruciais na construção da Educação do Campo, razão pela qual iremos discorrer numa perspectiva cronológica, sobre os mesmos e suas relevâncias nessa trajetória de construção e consolidação da educação do campo.

1.3.1 A trajetória dos avanços e suas representações na construção da Educação do Campo

De acordo com Oliveira, Silva e Santos (2011), em julho de 1997 foi realizado o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, organizado pelo MST com o apoio da UnB – Universidade de Brasília, entre outras entidades. Segundo os autores, neste evento foi lançado o desafio:

Para Oliveira e Campos (2012), o I ENERA representou um importante marco da luta política que expressou o descontentamento dos movimentos sociais do campo, mais especificamente, a insatisfação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como de outros agentes políticos de instituições universitárias e científicas, com a educação básica destinada aos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Segundo Caldart (2012), foi no I ENERA que algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. Ainda conforme a autora, as discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se logo após a realização do evento, ou seja, a partir de agosto de 1997.

Em 1998, de acordo com Oliveira, Silva e Santos (2011), foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão: a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo – em 1998 e 2004; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 (SECAD, 2004).

Os autores destacam ainda que, em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o MST, UnB, UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura e CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Esta Conferência é considerada um marco para o reconhecimento do campo enquanto espaço de vida e de sujeitos

que reivindicam sua autonomia e emancipação (OLIVEIRA; SILVA; SANTOS, 2011). Sobre a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, os autores mencionam que:

Nela foram debatidas as condições de escolarização face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam enquanto experiências inovadoras no meio rural. A socialização desses modelos sinalizava a construção de uma proposta de educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. (OLIVEIRA; SILVA; SANTOS, 2011, p.10).

Para Oliveira, Silva e Santos (2011), outro aspecto de tamanha relevância se dá em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98, por meio da qual foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Em 2001, o Programa passou a fazer parte do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, órgão ligado ao MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário. Considerando a diversidade de atores sociais envolvidos no processo de luta pela terra no país, o PRONERA pode ser compreendido como uma expressão do compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, os sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, governos estaduais e municipais (BRASIL, 2004).

Ainda sobre o PRONERA, Oliveira, Silva e Santos (2011), destacam que ele

[...] surgiu a partir de um debate coletivo efetuado no I ENERA. Esse debate contou com a parceria do grupo de trabalho de apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília, o MST e organizações nacionais e internacionais, tais como: CNBB, UNESCO e UNICEF. Após um período de reuniões e discussões sobre a temática em pauta no ENERA e, em função de um alto índice de analfabetismo e baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária, decidiu-se dar prioridade à questão da alfabetização de jovens e adultos, sem deixar de contemplar as demais alternativas para a educação do campo. (OLIVEIRA; SILVA; SANTOS, 2011, p.11).

De acordo com Santos, C. A. (2012), o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), foi criado por meio da pressão e pautas dos diversos movimentos sociais do campo, com o objetivo de apoiar projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária e a “formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam à população assentada” (SANTOS, C. A., 2012, p. 631).

Segundo a autora, os projetos educacionais do PRONERA envolvem alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação, incluindo neste nível uma ação denominada “Residência Agrária”, que por sua vez, “é uma modalidade específica de curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*), que orienta-se pelos objetivos, princípios, diretrizes e fundamentos legais mais gerais do PRONERA” (MICHELOTTI, 2012, p.681). O programa, pelos seus princípios e pela sua forma, possibilitou mudanças de grande relevância “nos projetos educacionais desenvolvidos nas instituições de ensino, nos vários níveis e nos mais diversos campos do conhecimento” (SANTOS, C. A., 2012, p. 633).

“Uma das principais mudanças inauguradas pelo programa refere-se à entrada coletiva dos camponeses nas instituições de ensino. Os cursos se instituem em caráter especial e são autorizados, tanto pelo INCRA quanto pelas instituições de ensino, para uma turma específica” (SANTOS, C. A., 2012, p.634). Como ressalta a autora, esta característica fortalece a concepção de política afirmativa no que diz respeito “ao acesso e à continuidade no sistema educativo uma vez que o financiamento envolve, para além dos custos do curso, a cobertura dos custos de permanência dos estudantes nas instituições, como o transporte, hospedagem, alimentação e material didático pedagógico” (SANTOS, C. A., 2012, p. 634).

Para Santos, C. A. (2012), outra notável característica em relação ao programa relaciona-se aos “tempos e espaços educativos, pela adoção da metodologia da alternância na organização dos cursos de nível médio e superior” (SANTOS, C. A., 2012, p. 634). Sobre a adoção da metodologia da alternância, a autora destaca que:

Os tempos educativos divididos em dois períodos – tempo escola e tempo comunidade – asseguram, nos projetos, a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses, nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe (SANTOS, C. A., 2012, p. 634).

O PRONERA, na sua primeira década de existência, alcançou importantes resultados na educação dos sujeitos que vivem no campo. “Foram centenas de projetos desenvolvidos, em parceria com mais de sessenta instituições de ensino, que alfabetizaram, escolarizaram e capacitaram cerca de 400 mil trabalhadores rurais assentados” (SANTOS, C. A., 2012, p. 636). A partir do programa, o diálogo com a nova perspectiva de produção de conhecimento ganhou

mais profundidade no espaço acadêmico e “legitimou o conflito no ambiente da universidade, ao reconhecer os camponeses como sujeitos coletivos de direitos, que entram, coletivamente, como turma específica no ensino superior e estabeleceu um rompimento conceitual, ao reconhece-los como portadores de conhecimento, e não apenas como objeto de pesquisa” (SANTOS, C. A., 2012, p. 636).

O PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de Educação do Campo (BRASIL, 2010). O Artigo 12º do Decreto Federal Nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, estabelece como objetivos para o programa:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010).

Ainda que o PRONERA seja uma importante conquista no âmbito da luta por uma Educação do Campo, cabe destacar, segundo Santos C. A. (2012), que logo no início, para que de fato o programa pudesse funcionar, foram necessários vários enfrentamentos com o governo, pois os compromissos assumidos por este não eram cumpridos e, por este motivo, começaram a criar-se vários impasses que tinham como consequência o risco de inviabilização do programa (SANTOS, C. A., 2012).

Em conformidade com os autores, em 2002, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, importante marco para a história da educação brasileira e, em especial, para a Educação do Campo. Tal Resolução significou, além de um eminente avanço para à Educação do Campo, uma grande conquista dos movimentos sociais. “A aprovação das Diretrizes representou um importante avanço na construção do Brasil rural, um espaço de vida, onde a escola é o lugar substancial para o desenvolvimento humano” (FERNANDES, B. M., 2009, p. 136).

Fernandes, B. M. (2009) salienta que, nas leituras que realizou do Relatório do Parecer e das Diretrizes percebeu que o olhar da relatora sobre a visão de campo, associa-se com os

olhares dos povos do campo e com os dos estudiosos do mundo rural atual. Deste modo, na visão do autor, as Diretrizes, mais que uma conquista para a educação básica do campo, permitem conceber o campo como o “lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar e estudar com a dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (FERNANDES, B. M., 2009, p. 137).

“A luta faz a lei” (FERNANDES, B. M., 2009, p. 143). Segundo Fernandes, B. M. (2009), assim como a Constituição de 1988 foi fruto da luta popular que surgiu contra a ditadura e resultou na democracia, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, igualmente, representaram uma conquista das lutas e reivindicações protagonizadas no bojo da luta pela terra, possibilitando a formação de uma concepção democrática de educação e, conseqüentemente, a constituição de escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo. Para o autor, a luta não pode cessar, é preciso que os sujeitos que contribuíram para que as Diretrizes passassem a existir, continuem organizados e acreditando que mudar é difícil, mas não é impossível. Portanto, “quem conhece a história de luta que faz a lei, sabe também que a luta faz vigorar a lei” (FERNANDES, B. M., 2009, p. 144).

Ainda sobre a Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril de 2002, convém ressaltar que em seu Art. 2º, as Diretrizes deixam claro que:

[...] com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 22).

O parágrafo único estabelece que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência tecnológica disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa dos projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (BRASIL, 2002, p. 22).

Dois anos após a aprovação das Diretrizes, no ano de 2004, conforme Oliveira, Silva e Santos (2011), foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD no âmbito do Ministério da Educação. Nessa secretaria foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo. Para os autores, este fato indicou a inclusão, na estrutura federal,

de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades (OLIVEIRA; SILVA; SANTOS, 2011).

No âmbito do governo federal, os autores pontuam algumas iniciativas quanto à representação das identidades da escola do campo. Estas, por sua vez, se dão através de programas, projetos e ações de atendimento escolar idealizado pela SECAD⁴. Oliveira, Silva e Santos (2011) elencam algumas dessas iniciativas:

- O Programa de Apoio à Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo – Procampo. Este programa apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.
- O Programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.
- O ProJovem Campo – Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, visando enfrentar as desigualdades educacionais existentes entre o campo e a cidade (OLIVEIRA; SILVA; SANTOS, 2011, p. 12).

O que não podemos esquecer é que iniciativas como estas são frutos das pressões feitas pelos movimentos sociais. Como já dito, as lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, no Brasil, conquistaram programas de educação para os camponeses, entre os quais se destacam: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo). Embora esses programas enfrentem dificuldades em sua execução – especialmente no que diz respeito à quantidade e à morosidade na liberação dos recursos para efetivação das ações que apoiam –, eles constituem-se em práticas concretas de parte das concepções da Educação do Campo (MOLINA; FREITAS, 2011).

Também em 2004, segundo Caldart (2012), foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas. Para a autora, o evento

⁴ Vale destacar que após o *Impeachment* (golpe), da Presidenta Dilma Rousseff, a partir do exercício do governo Temer, esta Secretaria, como diversos outros órgãos criados para dar suporte e melhoria à educação como um todo, quando não foram desativados, foram perdendo visibilidade e atuação.

demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. Sobre a II Conferência Nacional, Caldart (2012), enfatiza que:

[...] Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Foi também nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (CALDART, 2012, p. 259).

Podemos perceber que a II Conferência Nacional representou mais um importante passo na construção da Educação do Campo. Ainda segundo Caldart (2012), durante o evento foi formulado o lema, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”. Tal lema, por sua vez, expressou o comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não mantendo-a apenas como princípio abstrato (CARDART, 2012, p. 260).

Dando continuidade aos avanços e conquistas alcançados pela busca por uma Educação do Campo, Caldart (2012) destaca que em 2010 foi criado Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), tendo como um de seus principais intuitos retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com ênfase para uma participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação (CALDART, 2012, p. 260). Segundo a autora, em seu documento de criação, o FONEC toma posição contra o fechamento de escolas e, ao contrário, se posiciona pela construção de novas escolas no campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010, p. 3).

Também em 2010 é aprovado o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Trata-se de mais uma importante conquista nesse processo de luta pela construção da Educação do Campo. Este Decreto versa sobre os fins e as finalidades da educação Básica e superior na oferta para sujeitos que vivem no campo, dispõe sobre os princípios da Educação do Campo e estabelece as obrigações de cada entidade federativa no

que diz respeito às suas responsabilidades na oferta e promoção da Educação do Campo. O Decreto, em seu primeiro artigo, estabelece que:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010, p. 01).

Como podemos observar, o Decreto tem a finalidade de ampliar a qualidade e a oferta do ensino/educação no campo nos seus vários níveis, promovida por meio da união e colaboração das esferas federais, estaduais e municipais.

Aspecto bastante relevante do Decreto, “está contido no reconhecimento jurídico tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade” (MOLINA; FREITAS, 2011, p.22). Para as autoras, essa legitimação é importante instrumento de pressão e negociação junto aos poderes públicos, especialmente nas instâncias municipais, geralmente mais refratárias à presença e ao protagonismo dos movimentos sociais do campo nas ações de escolarização formal, sendo também relevante força material para a ampliação das experiências inovadoras em curso (MOLINA; FREITAS, 2011). Essas ponderações das autoras podem ser comprovadas no artigo 9º que estabelece, o quanto segue:

Art. 9º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo, atendidas no mínimo as seguintes condições:

I - o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo;

II - os Estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo; e

III - os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo (BRASIL, 2010, p. 04).

Esse Decreto, trata-se de mais um importante dispositivo alcançado pelos sujeitos responsáveis pela idealização da Educação do Campo. Refere-se também, a mais uma forma de contemplar as especificidades sócio históricas que foram impressas nas trajetórias pessoais e coletivas de exploração e opressão vividas pelos sujeitos que demandam esses direitos (MOLINA; FREITAS, 2011). Fica evidente que, embora a luta por uma Educação do Campo reconhecida e de direito, não seja algo tão novo, seu reconhecimento por parte do próprio Estado é bem recente, e isso graças aos intensos debates e às inúmeras lutas travadas pelos movimentos sociais, principais protagonistas desta construção desta outra perspectiva de ensino no campo. Infelizmente, estamos longe de termos à Educação do Campo sonhada pelos movimentos sociais.

Segundo Fernandes, B. M. (2009, p. 144) é preciso que os povos do campo, assim como os movimentos sindicais e populares do campo estejam organizados. Para o autor, sem essa “organização, as leis correm o risco de se tornarem letras mortas no papel”. Hoje, podemos dizer que já temos muitos mecanismos legais que normatizam e regularizam os princípios de atuação na Educação do Campo. No entanto, problemas de ordem políticas institucionais acabam produzindo apenas um discurso teórico sobre Educação do Campo. Na prática os problemas ainda assolam as escolas do campo e os profissionais que nelas atuam.

Em muitas escolas as dificuldades vão desde a falta de formação específica para os profissionais das escolas do campo até o fechamento das mesmas, sobe a alegação de que o trabalho pedagógico e o ensino-aprendizagem, são inviáveis ou insuficiente nas escolas com salas multisseriadas. A nucleação e otimização de gastos dos recursos públicos, também fazem parte dos argumentos utilizados pelos governos, para justificar o fechamento dessas escolas.

Apesar dos avanços em relação à concepção de Educação do Campo, em muitos municípios a discussão tem se mantido apenas no plano teórico, ou seja, fala-se de Educação do Campo, mas na prática o trabalho não corresponde aos princípios por ela estabelecidos. Apontamos, por exemplo, como um dos fatores que pode estar causando esse impasse, o fato de que nestes municípios a força ou o poder de pressão dos movimentos sociais é pequeno, ou quando se fazem presentes no território. Dessa forma, “[...] conhecendo a história de luta que faz a lei, sabemos também que a luta faz vigorar a lei” (FERNANDES, B. M., 2009, p. 144). O que autor que dizer com isso, é que: os aparatos legais, conquistados através da luta ensejada pelos movimentos sociais dos homens e mulheres do campo, não podem se tornarem apenas “letras mortas no papel”, a luta não pode encerrar com conquista/aprovação das leis que têm assegurado os mecanismos que estabelecem e normatizam a educação básica do campo.

Muito ainda tem a ser feito, lutas e mais lutas deverão ser travadas para que os direitos dos sujeitos do campo sejam garantidos. Segundo Arroyo:

Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço. As políticas públicas e os ordenamentos legais passaram a ser inspirados nessa concepção de direitos. Entretanto, isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural (ARROYO, 2007, p. 160).

As leis são asseguradas pelos aparatos legais institucionais ou, então, por aparatos que se imponham mediante rebeliões ou insurreições, coerção ou cooptação à vontade de uns (classe dominante), em detrimento da vontade de outros (classe trabalhadora) (TAFAREL; MOLINA, 2012, p 572). Para Tafarel e Molina (2012), o protagonismo que os movimentos sociais de trabalhadores rurais alcançaram entre os anos finais da década de 1990, bem como, na primeira década dos anos 2000, para a promoção do avanço da consciência do direito à educação forçou o Estado brasileiro a conceber e implementar políticas de Educação do Campo como as que mencionamos anteriormente.

Dando sequência ao acontecimentos e avanços, que ocorreram em favor da construção e consolidação da Educação do Campo, em 2015, foi realizado entre os dias 21 a 25/09, em Luziânia (GO), o II ENERA (2º Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária). Segundo Carvalho (2015), para a representante do setor de Educação do MST, Divina Lopes, o II ENERA foi o momento de relembrar as conquistas alcançadas até então, sem esquecer os desafios que ainda deviam ser superados. Nesse contexto, Carvalho (2015) salienta que durante o seminário de lançamento do Encontro, a professora da UnB (Universidade de Brasília), Clarice Santos, destacou que é no campo onde reside o maior número de analfabetos e onde existe o maior índice de evasão escolar.

Realizado 18 anos após a primeira edição, ocorrida em 1997, o II ENERA se consolidou como um espaço de articulação entre os trabalhadores da educação na disputa por um projeto de educação que garantisse a formação dos sujeitos nas diferentes dimensões humanas, numa perspectiva de libertação e transformação (MST, 2015).

De acordo com Fernandes, R. C. (2016), o encontro teve um caráter político, formativo, organizativo, mobilizador e celebrativo. O processo e preparação nos estados e a realização do encontro nacional auxiliou a massificar entre os educadores o entendimento em relação ao momento atual da questão agrária e afirmar politicamente o programa de luta e

construção da reforma agrária, discutindo o papel da educação na sua implementação (FERNANDES, R. C., 2016).

A realização do encontro proporcionou a radicalização da denúncia contra o fechamento das escolas do campo, como uma consequência direta do avanço do agronegócio e da lógica mercantil; organizou o trabalho de base para a mobilização dos educadores na luta pela educação nas áreas de reforma agrária e pela Educação do Campo; celebrou o percurso de 30 anos do MST e reafirmou a Pedagogia do Movimento. Os principais objetivos da realização do evento foram:

a) socializar e aprofundar a compreensão do Programa Agrário do MST, atualizado nos debates de preparação e realização do VI congresso, em fevereiro de 2014; b) analisar a política educacional brasileira atual e sua incidência sobre as práticas educativas desenvolvidas nas áreas de reforma agrária; c) avançar na formulação coletiva do nosso projeto educativo estratégico discutindo o papel da educação no momento histórico atual e na construção da reforma agrária popular; d) fazer um balanço político dos 30 anos de trabalho do MST com a educação e definir lutas, tarefas e compromissos político-pedagógicos e organizativos principais para o próximo período; e) fortalecer a organização e a participação dos estudantes dos assentamentos e acampamentos; f) celebrar nosso percurso, socializar experiências e nos mobilizar para continuidade da luta e da construção da educação da classe trabalhadora; g) denunciar a precarização da educação pública por atuação dos setores privados e discutir mobilizações conjuntas com outras organizações de trabalhadores (II ENERA/MST, 2015, p. 04 apud FERNANDES, R. C., 2016, p. 57).

Em entrevista à página do MST, o então na época ministro do Desenvolvimento Agrário, Patrus Ananias, reforçando a importância do II ENERA, afirmou que:

Encontros como esse são fundamentais para pensarmos a educação brasileira e a função da terra. O ENERA se transformou num espaço solidário, de cooperativismo e de construção de uma sociedade nova, livre do egocentrismo. O conhecimento compartilhado é um caminho fundamental para que tenhamos pessoas cada vez mais autônomas, conscientes e emancipadas, que sejam talhadas nas conquistas sociais e coletivas (MST-PATRUS ANANIAS, 2015⁵).

Todas estas iniciativas que aqui elencamos, tiveram e ainda têm grande importância para o estágio atual alcançado pela educação do campo. Porém, é evidente que muito mais ainda

⁵ MOVIMENTOS DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. 2º Enera reúne mais de 1500 educadoras e educadores do campo em Goiás. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/2015/09/21/abertura-2-enera-construimos-a-ideia-de-que-alibertacao-depender-do-povo-controlar-em-primeiro-lugar-o-conhecimento.html> >. Acessado em 25 de março de 2017.

precisa ser feito na grande jornada por uma educação igualitária e de qualidade. Segundo Caldart, (2012), ainda que a Educação do Campo se mantenha no estrito espaço da luta por políticas públicas, suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da questão agrária, de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade.

Para Caldart (2012), as práticas de educação do campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas. A autora salienta que:

[...] Houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento. O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência (CALDART, 2012, p. 260).

Dessa forma, a Educação do Campo vem sendo construída ao longo das duas últimas décadas a partir de muita luta, e essa luta ainda está longe de acabar. Muitas escolas do campo ainda são negligenciadas e ignoradas e, além disso, a concepção de Educação do Campo se faz presente em todos o campo do territórios brasileiro, ou seja, ainda existem muitas escolas com professores e professoras que atuam sem ao menos conhecer os princípios ou terem acesso ao conhecimento de que trata à Educação do Campo, ou seja, ela não é substancialmente presente em todos os espaços e comunidades camponesas, sendo, infelizmente, desconhecida e irrelevante em muitas das regiões brasileiras.

Ao contrário, da Educação Rural, a proposta educacional, na Educação do Campo, “tem como princípios norteadores, uma pedagogia condizente com a luta emancipatória travada pelos movimentos socioterritoriais camponeses. Uma luta que tem como ponto de partida a reivindicação da distribuição equitativa de terra e renda no Brasil (CAMACHO, 2011, p. 26).

A concepção de Educação do Campo, se diferencia, prioritariamente, do modelo antes oferecido, da Educação Rural, pois tem como uma de suas influências principais a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Pedagogia essa que tem como alguns de seus princípios: “o diálogo com os sujeitos-educandos de maneira recíproca e a possibilidade e a necessidade de ruptura com o modelo socioeconômico vigente” (CAMACHO, 2011, p. 26).

Apesar de todas conquistas, a luta pela educação é um longo caminho percorrido pelos sujeitos que vivem no campo e movimentos sociais que buscam garantir a permanência dos

camponeses no campo com dignidade e justiça social. Uma luta pela educação não um projeto que acontece isolado da luta pela terra (FREITAS, 2012).

Considerando-se o que foi explicitado neste capítulo, a fim de melhor compreendermos como se configura os desafios e a consolidação da construção da Educação do Campo em Cedro-PE, apresentaremos a seguir, como é estruturada a organização fundiária, socioespacial e econômica do município, buscaremos ainda, mostrar a realidade das escolas com salas multisseriadas no campo deste município.

CAPÍTULO II – ORGANIZAÇÃO FUNDIÁRIA, SOCIOESPACIAL E ECONÔMICA DO ESTADO DE PERNAMBUCANO E DO MUNICÍPIO DE CEDRO-PE E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1. Estrutura Fundiária do Estado de Pernambuco: uma breve análise

Na direção de compreendermos melhor os desafios da construção da Educação do Campo no semiárido pernambucano, bem como entendermos o processo de ensino-aprendizagem no contexto de nossas escolas do campo, se faz necessário conhecermos a realidade socioespacial na qual estão inseridos nossos alunos. Em vista disso, apresentaremos mais adiante algumas reflexões acerca do processo de distribuição de terras no Brasil para com a estrutura fundiária do estado de Pernambuco e do município de Cedro.

“O processo de concentração da terra sob o modo capitalista de produção difere do processo de concentração do capital. Difere porque a concentração da terra é produto do monopólio de uma classe sobre um meio de produção específico, particular, que é a terra” (OLIVEIRA, A. U., 2007, p. 66). Conforme explicar o autor, o terra no capitalismo tem um preço, porém não tem valor, pois não é produto criado pelo trabalho humano.

Oliveira, A. U. (2007) salienta que a concentração da terra não é igual à concentração do capital. O processo de concentração da terra difere do processo de concentração do capital, à medida que o primeiro retira capital do processo produtivo, “retendo-o sob a forma de propriedade capitalista da terra”, enquanto o segundo, por sua vez, (...) “é aumento de poder de exploração, é aumento da capacidade produtiva do trabalhador; é aumento, portanto, da capacidade de extração do trabalho não-pago, da mais-valia” (OLIVEIRA, A. U., 2007, p 66). Segundo o autor, a concentração da terra, mesmo sem participar do processo produtivo, aumenta o poder de extração do que o autor identifica como “*mais valia social*”, bastando, para isso, haver apenas um proprietário privado da terra (OLIVEIRA, A. U., 2007).

Segundo Freitas (2012), o modo capitalista de produção se fundamenta na lógica da obtenção do lucro, ou seja, através da produção e comercialização de mercadorias, sendo o território parte integrante para compreensão desse modelo de produzir. Dessa maneira, pensar o modo de apropriação do território brasileiro se faz de fundamental importância para entendermos como ocorre o processo de escolarização no campo, suas principais dificuldades, e os motivos que fazem com que a educação no campo tenha sido, e ainda continue sendo, vista com tanto descaso e debilidade, tanto por parte dos governantes, como também pela sociedade de uma forma geral. Do ponto de vista governamental isso ocorre porque, embora os aparatos legais se façam presentes como respostas às pressões e reivindicações feitas pelos movimentos

sociais, eles na prática ainda não se concretizam plenamente. Do ponto de vista da sociedade, porque ainda impera a ideia de que o campo é o lugar do atraso e, portanto, a educação ali oferecida é inferior à educação desenvolvida nos centros urbanos.

Segundo Oliveira, A. U. (2001), o campo brasileiro sempre foi um espaço de luta e tensão. Para o autor, os conflitos sociais existentes no campo não são marcas específicas do século XX. Estão presentes no território brasileiro, desde a chegada dos europeus nestas terras, faz parte do processo de desenvolvimento e coalização do país. Sobre o histórico processo de ocupação, luta e violência presentes no território brasileiro, Oliveira, A. U. (2001) destaca que

Os povos indígenas foram os primeiros a conhecer este processo. Há mais de 500 anos vêm sendo submetidos a um verdadeiro etno/genocídio histórico. O território capitalista, no Brasil, tem sido produto da conquista e destruição dos territórios indígenas. [...] Esta luta entre as nações indígenas e a sociedade capitalista europeia, anteriormente, e de características nacionais versus internacional, na atualidade, nunca cessou na história do Brasil. Os indígenas, acudados, lutaram, fugiram e morreram. Na fuga deixaram uma rota de migração, confrontos entre povos e novas adaptações. A Amazônia é seguramente seu último reduto. Mas a sociedade brasileira capitalista, mundializada, insiste na sua capitulação. As “reservas” indígenas, frações do território capitalista para aprisionar o território liberto indígena, são demarcadas, porém, e muitas vezes desrespeitadas (OLIVEIRA, A. U., 2001, p. 190).

Partindo dessas premissas, entendemos que os indígenas foram os primeiros a vivenciar os conflitos pela terra no Brasil. Ainda que perseguidos de forma cruel e sem precedentes, eles lutaram contra o violento processo de ocupação que ocorreu nas terras brasileiras, mesmo que para isso, tivessem que fugir, como forma de resistir à violência pela qual eram submetidos pelos colonizadores (OLIVEIRA, A. U., 2001).

Corroborando com as discussões acerca da questão agrária fundiária no Brasil e sua origem, Braun (2005), ressalta que a apropriação da terra no Brasil tem suas raízes no processo de colonização. Antes da chegada dos portugueses, o território era ocupado por diferentes povos indígenas. Sua forma de apropriação da terra, porém, era diferenciada da concepção que temos hoje. Para Freitas (2012), o território brasileiro foi apropriado de acordo com os interesses políticos e econômicos dos colonizadores. É esse modelo de desenvolvimento voltado para os interesses do capital nacional e internacional que tem sido um dos maiores responsáveis pelas mudanças ambientais nas escalas local, regional e nacional (FREITAS, 2012, p. 29).

Ainda sobre o processo de ocupação e apropriação das terras brasileiras, Furtado⁶ (1989 apud ALCANTARA FILHO; FONTES, 2009, p. 64), também enfatiza que as raízes dos problemas fundiários no Brasil são reflexos da construção histórica da formação da propriedade. Essa herança provem da própria dinâmica de funcionamento da colônia e das leis vigentes nesse período, as quais introduziram as disparidades na distribuição de terras e, posteriormente, na concepção mercadológica da terra. Nesta mesma perspectiva, acerca da questão agrária, origem e formação do Brasil, Miralha (2006), pondera que

A desigualdade social e a concentração fundiária têm marcado a sociedade brasileira e tem sua origem desde o processo de colonização portuguesa que instaurou o regime de sesmarias que era o regime de posse da terra vigente em Portugal e que foi transplantado para o Brasil. Nesse regime o agricultor tinha o direito de posse e o rei (ou o Estado) mantinha o domínio das terras. No entanto, no período de colonização, apenas os brancos, “puros de sangue” e católicos tinham o direito à posse da terra, enquanto que escravos, índios, judeus, mouros, etc. não tinham o mesmo direito (MIRALHA, 2006, p. 152).

Como podemos perceber, a apropriação e a posse da terra no país tiveram sua origem marcada por uma distribuição discrepante e, conforme o autor, contribuíram para a desigualdade social no campo. Fica claro ainda que a segregação social e econômica no campo não é algo recente, surge com definição do direito à posse da terra.

Partindo do entendimento explicitado por Oliveira, A. U. (2001) e reforçado por Miralha, Braun e Freitas, ao de que no Brasil uso e apropriação da terra se deram para atender os interesses do capital e, portanto, aos interesses da classe hegemônica da época, iremos realizar uma breve análise da estrutura fundiária do estado de Pernambuco, a partir de estudos teóricos existentes e de buscas nos websites do IBGE e INCRA. Teremos ainda como subsídio principal para esta análise o Relatório de Gestão apresentado ao Tribunal de Contas da União como prestação de contas anual, realizado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, através da Superintendência Regional de Pernambuco. Em seguida, apresentaremos uma análise da organização socioespacial e econômica do município de Cedro-PE, tendo como foco a comunidade do Sítio Reis, onde localiza-se a escola Antônio Eufrásio da Silva, campo dessa pesquisa.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), o estado de Pernambuco possui uma área total de 98.076,001 km², sendo formado por 185 municípios e com uma população de 8.796.448 habitantes, dentre os quais 1.744.238 vivem nas áreas rurais

⁶ FURTADO, C. Pequena Introdução sobre o Desenvolvimento. São Paulo: Nacional, 1989.

do estado. A apropriação da terra no estado aconteceu como no restante do país, privilegiando os interesses do latifúndio e do capital. No estado de Pernambuco, assim como nos outros estados brasileiros, de acordo com dados do IBGE e do Relatório de Prestação de Contas Ordinária Anual 2010, realizado pela Superintendência Regional de Pernambuco, a concentração de terra é marcante, onde observamos uma estrutura fundiária extremamente desigual, processo que tem raízes no período colonial, quando a distribuição de terras era realizado na intenção de privilegiar uma minoria (ALBANO, 2011).

De acordo com dados do “Censo Agropecuário do IBGE de 2006, os proprietários representam 79,02% (221.502) do total, sendo que no agreste e no sertão é onde a condição de proprietário está mais presente. Nas condições de parceiros, arrendatários, ocupantes e assentados sem titulação definitiva estão cerca de 58.816 produtores” (20,98%) (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO-INCRA, 2010, p. 34).

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário-INCRA (2010, p. 34), “cerca de 2,36% dos produtores não ocupam mais de 10 hectares, o que é um indicativo da concentração fundiária no Brasil, considerando o número de estabelecimentos”. Em contraponto, mais de 97% dos estabelecimentos ocupam áreas acima de 100 hectares e a área ocupada pelos estabelecimentos de mais de 1 000 hectares concentra mais de 43,0% da área total do estado. Os pequenos e médios estabelecimentos agrícolas são expressivos no Agreste e no Sertão. Os grandes são em maior número no Sertão e em menor na região Metropolitana de Recife (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO-INCRA, 2010, p. 34).

A análise da estrutura fundiária a partir dos dados do Sistema Nacional de Cadastro Rural do INCRA/SNCR, apresentados pelo Relatório de Prestação de Contas Ordinária Anual 2010 também evidencia a concentração fundiária no estado de Pernambuco. “O Sistema Nacional de Cadastro Rural do INCRA cobre aproximadamente 57% do território do estado de Pernambuco, atingindo 186.595 imóveis e 6.739.074,64 ha de área cadastrada, para uma área total do Estado de 11.533.472,3 ha” (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO-INCRA, 2010, p. 34).

As informações sobre a divisão e classificação de áreas por imóveis (Gráfico 1), apresentadas pelo Relatório (RPCOA-SRP, 2010), mostram que a divisão da área dos imóveis por categoria é proporcionalmente equivalente no estado, onde os minifúndios detêm 27% da área, os pequenos 29%, os médios 21% e os grandes 23%. No entanto, no que se refere ao número de estabelecimentos por tipo de propriedade, observamos que: 82% dos imóveis são classificados como minifúndios, 14 % como pequenos, 3% como médios e 1% são classificados

como grandes, o que indicando uma grande distorção da estrutura fundiária (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO-INCRA, 2010, p. 35).

Gráfico 1 - Diferença entre a divisão e a classificação da área dos imóveis no estado de Pernambuco, baseada nas Estatísticas Cadastrais, 1998 e nas Apurações Especiais realizadas em 2003 e 2014. (INCRA, 2010). Org. CRUZ (2017)

2.2 Quem são e como vivem os sujeitos da Comunidade do sítio Reis e da Escola Municipal Antônio Eufrásio da Silva

O município de Cedro-PE, conhecido como “capital do milho”, está localizado às margens da PE-475, com ligação a uma das principais rodovias do Brasil, a BR 116 (Via Salgueiro) que também dá acesso às BR’s 101 e 316. O município, faz limítrofes com os municípios pernambucanos de Serrita e Salgueiro-PE, bem como, com os municípios cearenses, de Penaforte e Jardim-CE (Figura 1). Além disso, por não estar tão distante, mantém ligação com duas importantes cidades do interior nordestino: Petrolina, em Pernambuco e Juazeiro do Norte, no Ceará. Diariamente a população cedrense se desloca, tanto para a cidade de Salgueiro-PE, como para Juazeiro do Norte-CE, em busca de serviços no geral, tais como: os serviços especializados da saúde, comércio e formação escolar em nível superior.

O município está incluído na área geográfica do semiárido brasileiro, conforme definida pelo Ministério da Integração Nacional em 2005, e dista 564 km da capital, Recife.

Figura 1- Mapa com da Localização do Município de Cedro-PE (ELABORADO NO SOFTWARE LIVRE QGIS 2.14 DATUM SIRGAS 2000, IBGE, 2010). Org. (PINHEIRO, 2017).

Em municípios interioranos, de pequena área urbana, como é o caso de Cedro, nota-se fortemente os traços da vida no campo. As relações entre os sujeitos que vivem nestas cidades, ainda se mantem próximas aquelas que se desenvolvem no campo: a exemplo, é possível de se encontrar pessoas que vivem na área urbana e que trabalham na lavoura, na agricultura, plantando e colhendo alimentos necessários para a sobrevivência. Além disso, as áreas urbanas desses municípios, longe de se assemelharem com o intenso fluxo de carros, com muitas casas, escolas, pouco verde e muita agitação, presentes nas grandes cidades, nelas, encontramos a tranquilidade, a presença de animais e até mesmo uma diversidade de árvores e plantas, própria da paisagem do campo. Todas as pessoas, praticamente, conhecem umas às outras, característica, marcante de quem vive em comunidades no campo, mas que também se fazem presentes, na vida de quem vive nas pequenas áreas urbanas destes municípios.

Ainda que o município seja conhecido como a “Capital do Milho”, praticamente não existem políticas oficiais para seu crescimento econômico. O que temos como fonte de renda e sobrevivência, mas que inclui apenas uma parte da população, são algumas atividades voltadas à agricultura, à pecuária, ao comércio local e à prestação de serviços. Essas atividades são pouco expressivas do ponto de vista econômico, e não geram rentabilidade suficiente que garantam a sobrevivência de todos. Assim sendo, muitos dos cedrenses, principalmente jovens, migram,

em busca de garantir sua sobrevivência ou mesmo de melhores condições econômicas, para outras regiões do país (LEITE NETO, 2011).

Muitas vezes o que se ganha de salários com o trabalho nessas atividades é o suficiente apenas para suprir as necessidades básicas. Por exemplo, o trabalho na agricultura enfrenta diversos problemas e dificuldades que vão desde a escassez de chuvas até as questões ligadas ao uso e manejo do solo. Com o trabalho no comércio local ocorre a mesma coisa: muitas são as dificuldades, da falta de oferta de vagas até os baixíssimos salários oferecidos como remuneração pelo trabalho. O setor que gera um pouco mais de comodidade e segurança econômica à população é o da prestação de serviços públicos, principalmente aqueles relacionados à Prefeitura do Município. No entanto, como em toda cidade ou país capitalista, a oferta de emprego e renda são inferiores à demanda e à procura por empregos.

Em relação às atividades econômicas no campo do município de Cedro, vale destacar que enquanto os trabalhadores que compõem a classe menos favorecida enfrentam diversos problemas, alguns fazendeiros vem se destacando no campo da agricultura empresarial, a partir de sistemas de irrigação, a exemplo o empreendimento, e *Fazenda*⁷ dos Moises, localizada no Sítio Reis, onde também se localizam outras pequenas propriedades rurais, e do qual trataremos mais adiante.

Entretanto, o tipo de produção que se destaca neste cenário não é a realizada pelos agricultores de base familiar, mas sim, a produção em maior escala, com uso de técnicas e máquinas avançadas, imperando em meio ao semiárido nordestino a agricultura capitalista irrigada. É essa produção, especificamente a produção de sementes de milho selecionadas, realizada pelos Moises, que tem garantido ao Cedro o título de “Capital do Milho”.

Ao longo dos últimos anos, a produção de milho no município que não se utiliza de técnicas de irrigação, ou seja, aquela que depende exclusivamente das águas das chuvas, vem enfrentando muitas dificuldades, principalmente ocasionadas pelos longos períodos de estiagem. Consequentemente, vem diminuindo consideravelmente, acarretando grandes prejuízos aos pequenos e médios agricultores de Cedro, mas não somente aos do município, assim como, aos agricultores do Sertão Central como um todo.

Por outro lado, a exploração da bacia subterrânea Cedro, tem favorecido e melhorado não somente o abastecimento de água para o consumo humano, como também tem propiciado

⁷ Utilizamos aqui a designação de acordo com a classificação dos imóveis rurais feita pelo INCRA, que classifica-os a partir do conceito de Módulo Fiscal, levando em consideração, para a elaboração da classificação, diferentes variáveis e não somente a variável que diz respeito ao tamanho, perímetro, da área, por exemplo: tipo de exploração predominante no município; a renda obtida com a exploração predominante; conceito de propriedade familiar, e outros.

ganhos na agricultura irrigada e, conseqüentemente, representando um fator positivo do ponto de vista do agronegócio localizado no município. Nota-se que propriedades rurais, tais como a Fazenda dos Moises, tem elevado, substancialmente, sua produção em termos de qualidade e quantidade. Portanto, trata-se de uma lógica de produção no campo que faz parte de um processo bem maior. Refere-se, na verdade, à materialização no semiárido nordestino do que Marcos (2008) caracterizou de “a face da agricultura capitalista, que por trás da ideia de modernidade, esconde o velho caráter rentista da agricultura capitalista” (MARCOS, 2008, p. 197).

Como já explicitado, apesar da estiagem que castiga o Sertão, Cedro “*desfruta da abundância de água no subsolo*”. Com a perfuração de poços artesianos, o município saiu do racionamento e tem investido na agricultura irrigada. Um exemplo é o da Associação dos Produtores de Sementes do Cedro (APROCEDRO), no Sítio Reis. Com a riqueza hídrica, os investimentos em sistemas de irrigação e manejo da produção garantem o cultivo de milho e feijão, além de sementes de coentro e pimentão, “*gerando empregabilidade direta para centenas de pessoas*” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CEDRO-PE, 2017).

De fato, como já apontamos, o município por estar localizado justamente sobre a bacia subterrânea Cedro, dispõe de uma certa quantidade e disponibilidade de água. Vale salientar que essas afirmações nos levam a fazer algumas reflexões importantes que não podem passar despercebidas, principalmente, quando se tratam de questões que envolvem “*consumo de água*” e “*disponibilidade de trabalho e renda*” em épocas de escassez hídrica e de crise no mundo do trabalho.

Como já apontamos, as relações agrárias, de trabalho e propriedade da terra presentes no campo do município de Cedro, não diferem do restante do país, principalmente, no que se refere à distribuição e posse da terra e concentração de renda e capital. Aqueles que detêm a posse de pequenas propriedades ou não a possuem de maneira alguma, são em maior número, enquanto que aqueles que são donos de grandes propriedades (latifundiários) são em número menor, ou seja, temos claramente a desigualdade na posse da terra, onde poucos são proprietários de grandes e largas áreas das terras no município. Portanto, assim como no semiárido Nordeste como um todo, a concentração de terras e a presença de latifúndios é o que de fato configura o campo em Cedro-PE.

No que diz respeito à renda e atividades realizadas para se conseguir seus sustentos, as famílias da comunidade em que se localiza a escola, desenvolvem diversas funções e trabalhos. Algumas vivem do que produzem nas suas pequenas propriedades, sejam produzindo feijão,

milho, tomate, cebola, etc. Outra, trabalham na área da prestação de serviços: nos serviços domésticos, na construção civil, nos serviços de saúde ou educação, entre outros.

Mesmo sendo o trabalho com a terra a atividade mais expressiva desenvolvida pelos sujeitos da comunidade, percebemos que são variadas as formas deles obterem suas rendas e seus sustentos. Em vista das dificuldades acima indicadas, principalmente em relação à falta de trabalho, grande parte das famílias possui pouca renda, boa parte são inclusive cadastrada e recebe benefícios através de programas sociais do governo, o que não significa dizer que essa é a fonte principal de renda das famílias na comunidade. Para a maioria das famílias, os recursos recebidos através dos programas sociais do governo são, na verdade, apenas um complemento de renda. Ao contrário do que muitos pensam, todos os cadastrados nestes programas desenvolvem atividades e trabalhos que são o que de fato gera a renda que lhes garantem o sustento e manutenção de suas famílias. Vale destacar que as mulheres também desempenham um importante papel na geração da renda. Muitas delas, além das atividades que desenvolvem em casa, quando não trabalham no setor de serviços, seja na saúde ou na educação, trabalham nos serviços domésticos.

Em resumo, mesmo diante de suas peculiaridades, a organização socioeconômica, espacial e territorial do campo no município de Cedro-PE não difere dos demais municípios brasileiros. Temos em sua estrutura fundiária, a presença marcante do latifúndio, e também pequenas propriedades, configurando-se em um campo de desigualdades, particularmente, no que se refere à distribuição e posse da terra.

2.3 O Sítio Reis, agricultura irrigada: “O AGRONÉGOCIO”

Na verdade, o que tem se destacado, em termos de produção, apesar de outros agricultores se fazerem presentes e também produzirem nesta área, é a produção de milho e feijão dos Moises. Do ponto de vista do agronegócio e do capital, eles têm angariado enorme destaque em relação aos demais produtores. A sede administrativa da fazenda está localizada no Sítio Ameixa, no entanto, os 467 hectares que compõem a propriedade, abrange também os Sítios: Canafistola e Reis, sendo a maior parte das terras localizada no Sítio Reis. O produto de maior destaque é o milho, mas há também a produção de sementes selecionadas de feijão, bem como de outros gêneros menos relevantes para a ótica do capital da empresa, tais como: sementes de coentro, pimentão, cebola e alguns tipos de frutas, como goiaba e maracujá, entre outros.

De acordo com as informações do Instituto Agrônomo de Pernambuco (IPA), o município de Cedro chega a alcançar uma produção anual de 2,850 mil toneladas de milho, a qual cai no período de estiagem, ficando restrita à área irrigada. Na realidade, sobretudo por causa das intempéries do clima e fatores relacionados à agricultura local, a produção de milho não tem estado restrita à área irrigada apenas no período seco, mas praticamente durante todo o ano, já que nos últimos anos o volume de chuvas nessa região tem diminuído ainda mais.

As fotos 1, 2 e 3, a seguir, ilustram etapas do processo de produção de milho e coentro na fazenda dos Moises (agricultura irrigada).

FOTO 1 - Produção de milho, na etapa de secagem à luz do sol. Propriedade dos Moises, Sítio Reis, Cedro-PE. Foto CRUZ, 2017

Toda a produção de milho e feijão é negociada diretamente com o governo do estado através da Secretaria de Agricultura, com destaque para produção comercialização das sementes selecionadas de milho.

Após o processo de produção e beneficiamento⁸ das sementes (sementes selecionadas de milho e feijão), elas são enviadas ao Instituto Agrônomo de Pernambuco (IPA), que realiza

⁸ O beneficiamento é a etapa final na produção. A semente beneficiada possui melhor qualidade física, fisiológica e sanitária, o que possibilita atender aos padrões de laboratório contidos nas normatizações. O beneficiamento equivale à separação das sementes com base em diferenças físicas entre os componentes. Envolve o transporte das sementes por diversas máquinas e, ou, equipamentos para a limpeza, a classificação, a separação, o tratamento e a

a distribuição aos agricultores de base familiar através do Programa Distribuição de Sementes⁹ (INSTITUTO AGRONÔMICO DE PERNAMBUCO-IPA, 2017).

FOTO 2 - Produção de Milho, etapa de beneficiamento das sementes. Seleção dos grãos maiores. Propriedade dos Moises, Sítio Reis, Cedro-PE. Foto CRUZ, 2017.

Particularmente, esses sistemas de irrigação com pivô central¹⁰ (foto 3), consomem bastante energia, visto a necessidade de bombear a água do reservatório até o pivô, para movimenta-lo. Além de exigir um grande volume de água, representa um enorme desperdício, do ponto de vista de economia do recurso hídrico, bem como em relação ao uso de outras formas

embalagem das sementes, sendo as sementes posteriormente armazenadas e destinadas à comercialização (FERREIRA, 2010).

⁹ Programa criado pelo governo do estado e pelo Instituto Agrônomo de Pernambuco-IPA, para distribuição de sementes selecionadas aos agricultores de base familiar (INSTITUTO AGRONÔMICO DE PERNAMBUCO-IPA, 2017)

¹⁰ O sistema consiste basicamente de uma tubulação (ou tubagem) metálica onde são instalados os aspersores. A tubulação que recebe a água de um dispositivo central sobre pressão, chamado de ponto do pivô, se apoia em torres metálicas triangulares, montadas sobre rodas, geralmente com pneu. As torres movem-se continuamente acionadas por dispositivos elétricos ou hidráulicos, descrevendo movimentos concêntricos ao redor do ponto do pivô. O movimento da última torre inicia uma reação de avanço em cadeia de forma progressiva para o centro. Em geral, os pivôs são instalados para irrigar áreas de 50 a 130 ha, sendo o custo por área mais baixo à medida em que o equipamento aumenta de tamanho. Para otimizar o uso do equipamento, é conveniente além da aplicação de água, aproveitar a estrutura hidráulica para a aplicação de fertilizantes, inseticidas e fungicidas. (BARRETO; FREITAS; OLIVEIRA, 2009. PANORAMA DA IRRIGAÇÃO NO BRASIL. Disponível em: <www.conhecer.org.br/enciclop/2009/panorama.pdf>. Acessado em 13 de Junho de 2017).

de irrigação na agricultura, a exemplo da irrigação localizada ou a gotejamento¹¹, sistema de bastante eficiência em relação ao uso e desperdício de água. “Esse sistema de irrigação possui uma eficiência na ordem de 90%. No entanto, tem um elevado custo de implantação” (BARRETO; FREITAS; OLIVEIRA, 2009, p. 05).

FOTO 3 - Produção de sementes de coentro, momento de irrigação com pivô central. Propriedade dos Moises, Cedro-PE. Foto CRUZ, 2017.

A foto 3, além de ilustrar a produção de sementes de coentro nos faz voltar aos questionamentos sugeridos anteriormente em relação a disponibilidade e consumo de água. Já, a foto 4 ilustra a etapa final da produção e armazenamento das sementes de milho.

¹¹ No sistema de gotejamento, a água é aplicada de forma pontual na superfície do solo. Os gotejadores podem ser instalados sobre a linha, na linha, numa extensão da linha, ou ser manufaturados junto com o tubo da linha lateral, formando o que popularmente denomina-se "tripa". A vazão dos gotejadores é inferior a 12 l/h. A grande vantagem do sistema de gotejamento, quando comparado com o de aspersão, é que a água, aplicada na superfície do solo, não molha a folhagem ou o colmo das plantas. Comparado com o sistema subsuperficial, as vantagens são a facilidade de instalação, inspeção, limpeza e reposição, além da possibilidade de medição da vazão de emissores e avaliação da área molhada. As maiores desvantagens são os entupimentos, que requerem excelente filtragem da água e a interferência nas práticas culturais quando as laterais não são enterradas (ANDRADE, Camilo de L. T. de; BRITO, Ricardo A. L. Irrigação. Embrapa Milho e Sorgo. Sistema de Produção, 1ISSN 1679-012X Versão Eletrônica - 6ª edição Set./2010, Cultivo do Milho. Disponível em:< http://www.cnpms.embrapa.br/publicacoes/milho_6_ed/imetodos.htm>. Acessado em 17 de junho de 2017.

Apontar esse tipo de empreendimento como fator que gera empregabilidade para centenas de pessoas é outra informação susceptível de questionamentos. Por certo, o que conhecemos sobre o agronegócio é que, além de concentrar riquezas, dificilmente gera empregabilidade em massa. Ao contrário, o trabalho humano é substituído pelas máquinas, fazendo com que uma tarefa que antes necessitava de um certo contingente humano para ser realizada, passe a ser desenvolvida apenas por uma máquina.

FOTO 4 - Etapa final do Beneficiamento das sementes de milho. Propriedade dos Moises, Sítio Reis, Cedro-PE. Foto CRUZ, 2017

A produção através do agronegócio tem sido vista e entendida como o progresso para a região, pelo menos, é o que o marketing político estadual e municipal buscam transmitir. Isso não é de se admirar, pois sabemos que são facetas do mundo do agronegócio e da exploração pelo capital, ou seja, compreendemos que o agronegócio busca ser visto como o “futuro da humanidade”.

Devemos sublinhar que, segundo, Oliveira, A.U. (2007) e Marcos (2008), no campo brasileiro o agronegócio tem significado produção para mercado externo e, diversamente da ideia que tem sido construída pela mídia, não necessariamente é sinônimo de grande produção.

Muito menos devemos concebê-lo como o “futuro da humanidade”. A mídia não mostra, mas existem inúmeras outras alternativas de produção, inclusive, mais benéficas e eficientes do ponto de vista ambiental e humano, a exemplo dos sistemas agroecológicos que são bastante representativos no campo brasileiro.

É próprio do sistema capitalista de produção manipular e apresentar-se como o caminho mais promissor. Na verdade, a questão é: promissor para quem? É, ainda, próprio e fundamental do modo capitalista de produção, “o monopólio de classe exercido pelos proprietários e pelos capitalistas, porque é assim que o capital se amplia” (OLIVEIRA, A. U., 2010, p. 06). Em outras palavras, “[...] sujeitar a agricultura, e não só ela, aos seus ditames, tem sido a prática do capital comercial e industrial” (OLIVEIRA, A. U., 2010, p. 23).

O que nos inquieta de fato é, à ausência de estudos mais aprofundados sobre os impactos que têm ocorrido nesta área, e não somente aqueles que ocorrem sobre meio físico, a exemplo: degradação e infertilidade do solo, contaminação e escassez das águas subterrâneas, mas também, sobre os aspectos sociais e econômicos que decaem sobre a comunidade e mesmo sobre o município em questão. Apesar de não ser tema central de nossa pesquisa, a exploração do capital, mediante o agronegócio no Sítio Reis, tem profunda relação com a educação das escolas do campo no município de Cedro-PE, especialmente na escola em que desenvolvemos a pesquisa.

É importante salientar que conhecer e compreender o campo em que estão localizadas as escolas do campo de Cedro-PE, e as relações presentes nele, é de fundamental importância para entendermos como ocorre o processo de ensino e aprendizagem nestas escolas. Conceber a escola como algo apartado das relações presentes ao seu entorno não traduz a realidade presente nela. E este capítulo nos proporciona isto, compreender o espaço em que está inserida a escola e a educação no campo de Cedro-PE, ou seja, até que ponto a Educação do Campo se efetiva diante da educação desenvolvida nas escolas situadas no campo do município.

A educação desenvolvida nas escolas do campo de Cedro-PE, bem como a educação desenvolvida no campo brasileiro de uma forma geral, tem andado lado a lado com a produção capitalista, com o agronegócio. Romper com os ditames desse sistema é que tem sido o grande desafio para as professoras e professores das escolas no campo, principalmente diante do atual cenário político-econômico da sociedade brasileira. Apesar dos desafios, para nós que vamos na contramão das desigualdades promovidas pela exploração do capital, um ensino de Geografia Crítica nas escolas do campo é um dos caminhos mais promissores, para formamos sujeitos/cidadãos capazes de entender e transformar o lugar onde vivem.

2.4 As escolas do campo com salas multisseriadas no município de Cedro-PE, realidade no sertão pernambucano

As informações que traremos neste tópico devem nos ajudar a compreender melhor a distribuição e organização das escolas do campo do município. Apesar de não termos todas as escolas como objeto de pesquisa, consideramos importante apresentar essas informações gerais, pois nos permitem melhor entender a escola estudada e, assim, apresentarmos uma visão mais ampla de como a Educação do Campo tem caminhado no município. Dessa forma, não correremos o risco dessa análise vir a ser compreendida como um recorte, sendo particularidade apenas da escola onde se deu o trabalho prático de campo.

Tendo em mente que cada comunidade/escola apresenta suas peculiaridades e especificidades, a proposta de apresentar um panorama geral das escolas presentes no campo do município do Cedro é sermos fieis à natureza do trabalho que busca mostrar as dificuldades e potencialidades da educação e ensino de Geografia nas escolas multisseriadas de uma maneira mais ampla.

Os dados abaixo nos permitem ainda compreendermos com mais clareza os diversos fatores de contribuem para o sucesso, ou não, da Educação do Campo, com especial atenção sobre seus problemas, dificuldades e, principalmente, sobre suas potencialidades e possibilidades.

Atualmente, são seis unidades escolares situadas e funcionando na área rural do município de Cedro-PE. Essas unidades são acompanhadas e orientadas pelas coordenadoras municipais, com exceção da escola Antônio Eufrásio da Silva, que conta com apoio de mais uma coordenadora local. A figura2, abaixo, indica a localização das escolas no município, as quais estão distribuídas da seguinte forma:

- ✓ Escola Municipal Pedro Antônio dos Anjos (Sítio Massapê);
- ✓ Escola Municipal Manoel Claudio Sidrim (Sítio Caldeirão);
- ✓ Escola Municipal Manoel Marcolino Pereira (Sítio Costa);
- ✓ Escola Municipal Antônio Luiz de Santana (Sítio Angico);
- ✓ Escola Municipal Pedro Antônio do Nascimento (Sítio Gameleira);
- ✓ *Escola Municipal Antônio Eufrásio da Silva (Sítio Reis)*, escola na qual desenvolvemos a pesquisa.

Figura 2 - Mapa com da Localização das escolas do campo do Município de Cedro-PE (ELABORADO NO SOFTWARE LIVRE QGIS 2.14 DATUM SIRGAS 2000, IBGE, 2010). Org. CASTRO; PINHEIRO, 2017.

Estrutura Física das Escolas

Neste item, apresentaremos a estrutura física de cada escola. Em relação às condições físicas, todas, no geral, encontram-se, relativamente em bom estado, embora todas precisem superar alguns problemas para que possam oferecer um ambiente pleno e favorável à aprendizagem. Não iremos realizar uma abordagem mais aprofundada sobre as condições físicas das escolas, pois o tema requer um estudo maior. Como já explicitamos anteriormente, nosso propósito com a abordagem dos aspectos físicos é apresentar como encontra-se o ambiente escolar das escolas do campo no município, para podermos compreender melhor o

processo de ensino/aprendizagem que ocorre nestas escolas com salas de aulas multisseriadas. Portanto, não iremos realizar neste item uma abordagem teórica, mas sim, apresentar um panorama das condições físicas estruturais dessas escolas.

ESCOLA PEDRO ANTÔNIO DOS ANJOS

A Escola Pedro Antônio dos Anjos é composta por duas salas de aula, uma pequena área frontal, uma cozinha, uma dispensa e dois banheiros, a seguir, especificados:

DEPENDÊNCIAS FÍSICA	QUANTIDADE
Sala de aula	02
Área frontal	01
Cozinha	01
Dispensa	01
Banheiros	02

Secretaria Municipal de Educação de Cedro- PE, PPP-2016/2020. Org. CRUZ, 2017

ESCOLA MANOEL CLAUDIO SIDRIM

A escola é composta de uma única sala de aula, uma pequena área frontal, uma cozinha com dispensa, e quatro pequenos banheiros, como especificados em quadro abaixo.

DEPENDÊNCIAS FÍSICA	QUANTIDADE
Sala de aula	01
Área frontal	01
Cozinha	01
Dispensa	01
Banheiros	02

Secretaria Municipal de Educação de Cedro- PE, PPP-2016/2020. Org. CRUZ, 2017

ESCOLA MANOEL MARCULINO PEREIRA

A Escola Manoel Marculino Pereira é composta de uma pequena área frontal, uma sala de aula, uma cozinha, uma dispensa e dois banheiros, especificados abaixo:

DEPENDÊNCIAS FÍSICA	QUANTIDADE
Sala de aula	01
Área frontal	01
Cozinha	01
Dispensa	01
Banheiros	02

Secretaria Municipal de Educação de Cedro- PE, PPP-2016/2020. Org. CRUZ, 2017

ESCOLA ANTÔNIO LUIZ DE SANTANA

A escola Antônio Luiz de Santana é composta de uma pequena área frontal, duas salas de aula, sendo uma delas utilizada pelo médico quando vem à comunidade para atendimentos de consultas e, atualmente, também para a realização da missa todo 3º domingo do mês, uma cozinha, dois banheiros e um pequeno pátio, especificados no quadro abaixo:

DEPENDÊNCIAS FÍSICA	QUANTIDADE
Sala de aula	02
Área frontal	01
Cozinha	01
Dispensa	01
Banheiros	02

Secretaria Municipal de Educação de Cedro- PE, PPP-2016/2020. Org. CRUZ, 2017

ESCOLA PEDRO ANTÔNIO DO NASCIMENTO

A escola é composta de uma única sala de aula, uma pequena área frontal, uma sala de informática, uma cozinha com dispensa e dois banheiros, conforme indicado no quadro abaixo. A referida escola passou por uma pequena reforma no ano de 2014.

DEPENDÊNCIAS FÍSICA	QUANTIDADE
Sala de aula	01
Área frontal	01
Cozinha	01
Dispensa	01
Banheiros	02
Sala de informática	01

Secretaria Municipal de Educação de Cedro- PE, PPP-2016/2020. Org. CRUZ, 2017

Ao longo dos anos, as escolas do campo com salas multisseriadas vem sofrendo com as políticas de fechamento. Como já apontamos, no primeiro capítulo, com a justificativa de que pedagógica e economicamente essas escolas são insustentáveis, os governos de maneira geral, vem colocando travas nas porteiros e portas de muitas das nossas escolas do campo. Impendidos de estudar nas comunidades onde vivem, as crianças são relocadas para outras escolas, na maioria das vezes para aquelas localizadas nas sedes/áreas urbanas dos municípios.

ANO	Nº DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO	Nº DE ESCOLAS URBANAS	Nº DE ESCOLAS NO CAMPO
2005	20	03	17
2007	19	03	16
2009	16	03	13
2012	13	03	10
2015	12	03	09
Número de escolas no campo fechadas entre 2005 e 2018			08

Tabela 1 - Número de escolas fechadas no campo do município de Cedro-PE, entre 2005 e 2015. (IBGE, 2015) Org. CRUZ, 2018.

Com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e de oportunizar uma aprendizagem pedagogicamente mais eficiente – servindo-se do discurso da escola multisseriada como um atraso ao processo de ensino e aprendizagem e à produção do saber – os governos municipais, fecham-se escolas do campo no Brasil inteiro e, no município de Cedro-PE, essa não é uma realidade diferente. Apesar dos avanços já ressaltados, conquistados através do movimento de luta pela terra e pela Educação do Campo, o que tem prevalecido na prática, são os interesses do Estado e da classe dominante. A tabela 1, acima organizada, com

dados coletado no site do IBGE, nos mostra a realidade e a quantidade de escolas no campo no município de Cedro-PE, que foram fechadas nos últimos 10 anos.

2.5 A Escola Municipal Antônio Eufrásio da Silva e a construção da Educação do Campo Estrutura Física

A Escola Antônio Eufrásio da Silva é composta por três salas de aula, uma pequena área frontal, uma cozinha, uma dispensa, dois banheiros, uma secretaria e uma sala de informática, conforme especificado no quadro a seguir.

DEPENDÊNCIAS FÍSICA	QUANTIDADE
Sala de aula	03
Área frontal	01
Cozinha	01
Dispensa	01
Banheiros	02
Sala de informática	01
Secretaria	01

Secretaria Municipal de Educação de Cedro- PE, PPP-2016/2020. Org. CRUZ, 2017

Aspectos Humanos e Quadro de Funcionários

A Escola conta atualmente com os serviços de quatro (04) professoras, uma (01) Coordenadora Escolar, duas (02) Auxiliares de Serviços Gerais e duas (02) Merendeiras.

A escola e a comunidade

Em relação ao histórico da escola, não temos nos relatos e nem na portaria/escolar de fundação da escola um consenso sobre a data de sua criação. O que temos de informações, tanto levantadas pelo Projeto Político Pedagógico (o PPP-016) das escolas do campo do município quanto como aquelas adquiridas através de levantamentos realizados com os moradores mais antigos da comunidade, é que a mesma passou a funcionar no prédio onde hoje funciona a partir de fevereiro 1987. No entanto, não iremos nos aprofundar e nem ficar presos a tais datas. Nosso

objetivo é trazer informações sobre a estrutura atual da escola, suas características, sua natureza e, principalmente, apresentar quem são os sujeitos que vivem na comunidade e que trabalham e estuda na referida escola.

Como podemos notar, de acordo com o mapa das escolas (figura 2), a Escola Municipal Antônio Eufrásio da Silva, localizada na comunidade do Sitio Reis, é uma das mais distantes da sede do município, dela distando 18 km. Em conformidade com o PPP da escola (Projeto Político Pedagógico, 2016), a mesma surgiu, a partir da necessidade de um espaço físico adequado, pois anterior ao ano de 1987, as aulas aconteciam na varanda da casa de uma das famílias que ali viviam. Além disso, crescia na comunidade o número de crianças/habitantes em idade escolar e que precisavam se deslocar para outras localidades em busca de escolas, às vezes por longos trajetos.

Ainda conforme o PPP da escola (2016), foi o senhor José Eufrásio Sobrinho, morador da comunidade, inquietado com a situação que, em parceria com os demais moradores, buscou junto à prefeitura de Cedro, a construção de uma escola que atendesse à demanda escolar naquela comunidade.

Tempos depois, em fevereiro de 1987, na administração do então Prefeito Manoel Tavares da Cruz, foi erguido o prédio onde hoje funciona a escola Antônio Eufrásio da Silva. Ainda de acordo com o PPP (2016), o nome da escola é uma homenagem ao patriarca e também avô do senhor José Eufrásio Sobrinho. Nos primeiros anos de funcionamento, a escola oferecia atendimento escolar para alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Vale destacar, como tratado no capítulo anterior, que a escola não nasce a partir do movimento de luta pela terra e pela Educação do Campo. Não é preciso fazer um levantamento histórico detalhado para afirmarmos qual a concepção de educação, que a princípio, foi desenvolvido na mesma.

No ano de 2016, quando iniciamos a pesquisa, a escola atendia a uma demanda 23 alunos da educação Infantil e 39 alunos de Ensino Fundamental I, com uma turma multisseriada de Creche, Pré I e Pré II, e duas turmas de Ensino Fundamental I: uma formada com alunos de 1º e 2º ano e outra formada com os alunos de 3º, 4º e 5º ano. Em 2017, o número total de alunos matriculados permaneceu por volta dos 60, com uma diferença na organização das turmas: em vez de três (03), os alunos foram distribuídos em quatro (04): uma com alunos de Creche e Pré I, uma de Pré II e 1º ano, uma com alunos de 2º e 3º ano e uma com alunos de 4º e 5º ano. Em ambos os anos, de 2016 e 2017, a escola funcionava nos dois turnos: manhã e tarde.

No ano de 2018, a escola continua atendendo uma demanda de alunos matriculados de 60 alunos, e funcionando com turmas multisseriadas com alunos matriculados em idade escolar

da Creche ao 5º ano. São três turmas funcionando, todas no turno da manhã, organizadas da seguinte forma: uma turma de Creche e Pré I, uma de Pré II, 1º e 2º ano, e uma de 3º, 4º e 5º ano.

O grupo de funcionários e professoras da escola, é o mesmo desde o ano de início da pesquisa, 2016, com exceção do ano de 2017, que contou com uma professora a mais, a qual encontra-se lotada em outra unidade de ensino no município. São nove (09) profissionais trabalhando na escola atualmente, entre professores, coordenador e auxiliares de serviços gerais e merendeiras. A formação acadêmica e vínculo profissional das professoras são: uma formada em Letras, com vínculo efetivo (concursada) e residente de uma comunidade no município de Jati-CE; uma formada em Pedagogia com vínculo efetivo e moradora da comunidade da escola; a terceira tem vínculo temporário (contratada) e encontra-se cursando Pedagogia. A coordenadora de apoio pedagógico, também é professora com vínculo efetivo, e é graduada em História.

Vale destacar que, além da coordenadora, das professoras que atualmente lecionam na escola, duas que têm vínculo efetivo participaram do “Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Educadores de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombola”, ofertado pelo Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE-2014/2015).

A escola atende a uma estimativa de 40 a 50 famílias que moram nas comunidades do sítio Reis, sítio Ameixa e sítio Camarinha. Como já destacamos anteriormente, as famílias em sua maioria, são de baixa e média renda, trabalham para conseguir suprir seus sustentos e suas necessidades básicas, em diversas funções e atividades.

Parte das famílias que mora na comunidade vive do que produz nas suas pequenas propriedades, a saber feijão, milho, tomate, etc. Outras trabalham na área de prestação de serviços tais como serviços domésticos, construção civil, serviços de saúde ou educação, entre outros. Ainda tem a realidade de jovens e “pais de famílias”, como já tratamos anteriormente, que migram, mesmo que temporariamente, para outras regiões do país, em busca de trabalho e formas de sustentar suas famílias.

As salas multisseriadas, fazem parte da realidade da educação no campo, são espaços desconhecidos e por isso, há uma visão preconceituosa, formulada sobre elas. Tendo em vista os fundamentos da Educação do Campo, as relações de trabalho e vivências que acontecem no campo, passaremos a refletir, sobre o ensino-aprendizagem em Geografia, no âmbito dessas escolas com salas multisseriadas, contextualizando com a realidade, os desafios e as possibilidades presentes na prática pedagógica desses espaços.

CAPÍTULO III - O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DAS SALAS MULTISSERIADAS DA ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO EUFRÁSIO DA SILVA

3.1 Salas multisseriadas: que espaços são esses?

As salas multisseriadas encontram-se nas escolas do campo, ou seja, em escolas, como o próprio nome diz, “localizadas no campo em áreas afastadas dos centros urbanos, com características próprias que, por motivos geográficos, possuem uma menor densidade demográfica e, conseqüentemente, um número de matrículas menor” (MEDRADO, 2012, 139).

Ao contrário do que se pensa, as salas multisseriadas não são apenas uma realidade das escolas localizadas no campo. Elas também se fazem presentes no meio urbano, com finalidade de acelerar a escolarização de sujeitos que, por motivos diversos - não iremos nos debruçar neste assunto -, não conseguiram concluir e avançar nos estudos. Em relação a isto, Araújo (2010, p. 86) pondera:

Classe multisseriada é um tipo de organização de ensino em que o professor trabalha numa mesma sala-de-aula com várias séries simultaneamente, adotada, principalmente, em escolas rurais. Além das escolas rurais existem também, alguns projetos especiais, que vêm sendo adotados nas escolas brasileiras que também utilizam essa organização, com base em metodologias específicas com vistas à aceleração da aprendizagem, na perspectiva de corrigir os problemas de repetência, abandono e entradas tardias nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Dentre esses projetos destacam-se: Avanço Escolar, Classes de Aceleração, Ciclo Básico, Educação de Jovens Adultos, Travessia Médio e outros.

Em verdade, como podemos observar, as salas multisseriadas são uma realidade brasileira, no campo e na cidade. No entanto, trataremos apenas das salas multisseriadas no campo, realidade que se distingue das demais mencionadas acima, ou seja, as salas multisseriadas aqui abordadas são aquelas existentes nas escolas do campo, com seriações dos anos iniciais.

De acordo com Ferri (1994), uma das características básicas das salas multisseriadas é a de reunir em torno de um único professor(a), vários alunos de séries/anos diferentes. Dessa forma, foi e ainda continua sendo, um dos primeiros tipos de escolaridade possíveis aos sujeitos que vivem no campo.

Para entendermos essa realidade, bem como seus desafios e possibilidades, consideramos importante conhecer mais detalhadamente os espaços dessas salas e como estes, muitas das vezes, são percebidos e compreendidos tanto no universo acadêmico e escolar como

para a população de uma maneira geral. Faz-se de igual importância para nós que esse texto ajude a desmitificar preconceitos que foram construídos e que ainda hoje estão presentes na compreensão e no modo de ver as salas multisseriadas.

Para isso, vejamos o que nos fala Rodrigues (2009) no seu estudo sobre educação nas áreas rurais (campo) com enfoque nas salas multisseriadas, a respeito das diferentes formas utilizadas para denominar e se reportar a essa modalidade de ensino:

Multissérie, multi-idade, agrupamento vertical, multianual, escola isolada, classe múltipla, *multigrado*, sala unidocente, sala (classe ou turma) multisseriada. Esses são alguns dos muitos termos utilizados para denominar a modalidade de ensino em que um único professor atende a várias séries no mesmo espaço e tempo. Se por um lado é uma modalidade de ensino tão recorrente no território brasileiro, por outro, é tão pouco difundida, sendo ainda desconhecida de muitos (RODRIGUES, 2009, p. 74).

Pensando a partir do exposto, podemos ver que muitos são os termos usados para designar o ensino nas salas multisseriadas. Para a grande maioria das pessoas, inclusive para professores, essa modalidade de ensino é concebida como uma aberração, ou seja, aquilo que é e está fora do ideal/comum idealizados para a educação. Todavia, esta visão não deixa de ser preconceituosa e desdenhosa em relação ao processo de ensino e aprendizagem praticado nas salas multisseriadas, visto que, muitas das vezes, os que assim pensam pouco conhecem sobre a realidade em questão. Como expõe Rodrigues (2009), trata-se de uma realidade que se faz presente no campo brasileiro, notadamente no Nordeste mas não só, e desconhecida por muitos.

Rodrigues (2009) afirma ainda que ela mesmo, antes de sua pesquisa de Mestrado, via as salas multisseriadas como um “*quebra galho*”, algo paliativo:

É interessante como nossas concepções vão se transformando no decorrer do processo de investigação. Antes do mestrado, a sala multisseriada, para mim, não passava de um “quebra-galho”, de uma forma de organização emergencial para atender às comunidades mais isoladas no meio rural brasileiro, assim como de outros países, como o México e a Colômbia, por exemplo, que não possuíam quantidade de alunos adequada, nem infraestrutura condizente para a divisão de turmas em séries. Mais ainda, se tratava de uma modalidade de ensino com os dias contados, uma vez que a população rural estava se dissipando de tal forma que o transporte escolar seria a nova solução para a oferta de ensino desses alunos, transportando-os, diariamente, para escolas na cidade (RODRIGUES, 2009, p. 60).

O que queremos chamar a atenção, tendo como base a afirmação da autora, é que muitas são as visões sobre as escolas com salas multisseriadas que desconhecem a realidade nelas presentes. E, como evidencia Rodrigues (2009), o caminho é um só: para conhecer esta

prática na realidade, é preciso mergulhar neste universo de forma direta, não apenas por meio das bibliografias que discorrem sobre o tema, mas conhecendo na prática o “*chão*” das salas multisseriadas, suas vivências e o seu dia a dia. Para superar a visão reduzida que tinha, Rodrigues (2009, p. 60-61) menciona quanto segue:

Quando ingressei no mestrado e escolhi esse tema para estudar, *um mundo novo se abriu diante de mim*. Por dois motivos em especial. Primeiro, porque enxerguei o município onde fui criada com outros olhos, descobrindo coisas que até então ignorava. Segundo, porque pude compreender melhor a sala multisseriada, pois apesar de ter estudado em uma quando fiz a quarta série do ensino fundamental, que era junto com a terceira série, o contexto era completamente oposto: era uma escola particular, na cidade, e foi uma medida adotada devido à crise econômica da escola, que decidiu juntar duas séries para economizar com o gasto com professores.

Dessa maneira, como já foi dito e agora reforçando, para desconstruirmos as ideias preconceituosas que existem em relação às salas multisseriadas e o ensino-aprendizagem nelas desenvolvidos, é preciso, antes de mais nada, estarmos dispostos a adentrarmos no íntimo do cotidiano destes espaços. Só assim venceremos os nossos pré-julgamentos, ideia estabelecida que não nos leva a lugar algum.

Apoiados neste entendimento, e nos estudos feitos a respeito do tema, chegamos aos seguintes questionamentos: de fato o que são as salas multisseriadas? Que espaços são esses? Quem são os sujeitos que as constroem e por que as frequentam?

No intuito de chegarmos à melhor resposta e entendimento para essas indagações, nos fundamentamos em alguns autores que consideramos importantes para este estudo, tais como: Ferri (1994), Rosa (2008), Rodrigues (2009), Medeiros (2010), Medrado (2012), Reis et al. (2012), cujas pesquisas apresentam discussões baseadas em estudos realizados no cotidiano das salas multisseriadas. Além disso, trazemos para essa abordagem conhecimentos adquiridos a partir de nossas experiências, que se iniciam no ano de 2012, quando acontece o nosso ingresso na Educação Básica como professores de salas multisseriadas em escola do campo, e que perpassam os estudos bibliográficos e de pesquisa empírica desenvolvidos para a elaboração deste trabalho.

Para melhor compreendermos como se configuram e de que forma ocorre o processo de ensinar e aprender em salas multisseriadas do campo, vamos analisar o que nos dizem alguns dos autores citados anteriormente a respeito do tema em questão. Descrevendo sobre a história das classes multisseriadas, Cássia Ferri classifica-as da seguinte forma:

As escolas com classes multisseriadas têm uma longa história. Foram – e continuam sendo – os primeiros tipos de escolaridade possíveis para as zonas rural e urbano periféricas (embora sejam maioria nas zonas rurais). Sua característica básica, a de reunir em torno de um professor vários alunos de séries diferentes, data de décadas atrás e perpetua-se até hoje, embora na história da educação brasileira existam apenas vagas notícias sobre a educação rural e a educação da população em geral, excetuando-se o caso daquela dirigida aos filhos das elites e a “catequese jesuítica” (FERRI, 1994, p. 28).

Da mesma forma, Medrado (2012) caracteriza as salas multisseriadas como sendo uma modalidade de ensino que “busca agregar todos os alunos matriculados na unidade escolar independente dos níveis de aprendizagem em uma mesma sala, que por sua vez tem como responsável (na maioria das vezes) um único professor, o qual fica responsável por sua estruturação em série/ano/ciclo” (MEDRADO (2012, p. 140).

Araújo (2010) reforça que esse tipo de organização se caracteriza como palco de grandes debates no âmbito educacional, principalmente por serem espaços marcados pela heterogeneidade, que se evidenciam através das diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos e níveis de aproveitamento.

Durante muito tempo, como salienta Ferri (1994), as salas multisseriadas agregavam crianças matriculadas da 1ª a 4ª série, hoje, os atuais de 2º ao 5º ano. A autora explica que, além de ter que dar conta do trabalho pedagógico e do ensino-aprendizagem, os professores (as) responsáveis pelas turmas multisseriadas precisavam lidar com a falta de uma merendeira, diretora, orientação pedagógica, vigia, entre outros, não sendo raro que, vez ou outra, fosse necessário que eles (as) desempenhassem tais funções.

Consideradas um problema do ponto de vista econômico e pedagógico para alguns, as salas multisseriadas, foram e ainda são, a única possibilidade de acesso à escolarização para os sujeitos que vivem e trabalham no campo (FERRI, 1994). Em vista disso, apesar de nos últimos anos terem sido fechadas muitas das escolas com salas multisseriadas, os movimentos sindicais do campo em prol da Educação do Campo, na contramão desta ação, lutam para que essas escolas permaneçam funcionando, para que as crianças que vivem no campo possam ter garantido o direito de estudar nas comunidades onde vivem, ou ao menos, em comunidades próximas e no campo.

A partir da concepção da Educação do Campo, as salas multisseriadas passam a ser compreendidas por outras perspectivas, tendo a vida e os sujeitos do campo como fundamentos para sua estruturação e organização pedagógica. Mesmo diante do intenso processo de fechamento e nucleação dessas escolas, ainda existe no território nacional milhares de escolas multisseriadas espalhadas pelo no campo brasileiro (JANATA; ANHAIA, 2015).

Neste sentido, Janata e Anhaia (2015) destacam alguns princípios que são essenciais de serem considerados ao tratarmos da especificidade das escolas/classes multisseriadas do campo, a partir da contribuição e acúmulo da Educação do Campo. Dentre eles, chama atenção para aquele que diz respeito à própria função da escola, que é possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, o que denominamos como universais. Salientam ainda que as salas multisseriadas, quando pensadas a partir da concepção da Educação do Campo, reforçam a necessidade da articulação da escola com a vida, dando destaque à importância dos conhecimentos da experiência cotidiana como essenciais para pensar as relações e contradições da produção da vida humana (JANATA; ANHAIA, 2015).

Dessa maneira, o trabalho pedagógico e o ensino-aprendizagem nas salas multisseriadas, fundamentado na concepção de Educação do Campo, ocorre priorizando os conhecimentos da vida cotidiana, conectando-se ao espaço onde se estabelecem as relações e experiências vividas pelos sujeitos. Nesse sentido, “[...] a escola, precisa se conectar com essa vida, para que desde as contradições e os *conteúdos da vida* presentes nela, possibilite o acesso à produção cultural mais universal” (JANATA; ANHAIA, 2015, p. 10). De modo geral, o principal fundamento do trabalho pedagógico nas salas multisseriadas, quando alicerçada nos princípios da Educação do Campo, “[...] é a materialidade da vida dos educandos, possibilitando que os mesmos se apropriem dos conhecimentos, num processo que se faz colado com sua vida e não apartado da realidade” (JANATA; ANHAIA, 2015, p. 10-11).

A organização e agrupamentos dos alunos das escolas com salas multisseriadas tem passado por algumas mudanças, favorecendo principalmente o trabalho pedagógico e o ensino-aprendizagem. Mais recentemente as Secretarias de Educação Municipais, principalmente aquelas que buscam desenvolver uma educação no campo alicerçada nos princípios da Educação do Campo, estão agrupando as salas multisseriadas de forma que as incoerências de idade e anos sejam menores, o que possibilita que o trabalho pedagógico torne-se menos dificultoso para os professores e, com isso, a aprendizagem ocorra de forma mais significativa para os sujeitos envolvidos no processo. Em outras palavras, a organização e agrupamentos dos alunos nas salas multisseriadas tem ocorrido com mais atenção, para que esses agrupamentos sejam realizados a partir do agrupamento em ciclos, considerando não apenas a idade, mas também os níveis de desenvolvimento de aprendizagem das crianças.

Quando as salas multisseriadas são organizadas dessa forma, as condições de sistematização dos conhecimentos favorecem, por exemplo, o trabalho pedagógico de maneira geral, e o próprio processo de ensino-aprendizagem em particular. Isso não nos impede de entender que, em qualquer forma de agrupar (organizar) os alunos, sejam em turmas regulares

ou multisseriadas, sempre teremos diferentes níveis de aprendizagem, em ambas as realidades. Mesmo assim, para as salas multisseriadas, levar em consideração as menores incoerências nas distorções de idades beneficia o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, melhorando não apenas o aprendizado dos alunos, mas também facilitando o trabalho pedagógico.

Os agrupamentos em anos/ciclos, considerando os níveis de aprendizagem das crianças, tem ocorrido da seguinte forma: alunos de Pré-escolar I e II são agrupados em uma mesma sala (turma) com alunos do 1º ano de Fundamental I, enquanto os de 2º ano são agrupados com os de 3º ano e os de 4º e 5º ano formam outra sala de multissérie/ano.

É importante destacar que as salas multisseriadas, dentre outros fatores, são importantes também porque garantem às crianças que vivem no campo o direito de estudarem na comunidade, ou próximo de onde vivem. Portanto, o trabalho desenvolvido nas salas multisseriadas, quando pautado na concepção da Educação do Campo, propicia aos sujeitos que delas usufruem uma educação que tem como base suas vivências, suas experiências enquanto sujeitos que vivem e trabalham no campo.

3.2 Salas multisseriadas: realidade, desafios e possibilidades

O ato de ensinar/educar, não é uma tarefa fácil. Nós, professores, temos muitos desafios que devem ser superados no cotidiano escolar. Problemas diversos no âmbito da escola não são exclusividade das salas ou escolas com turmas multisseriadas. Ao contrário, se fazem presentes na realidade da educação brasileira como um todo.

Neste tópico iremos discorrer sobre as dificuldades encontradas no dia a dia da prática de ensino nas salas e escolas multisseriadas: algumas estão fortemente presentes apenas nestes espaços, enquanto outras são velhas conhecidas da educação brasileira de uma maneira geral. Iremos também falar das potencialidades e possibilidades presentes no ato de ensinar e aprender nos espaços das salas multisseriadas.

Em suas pesquisas, Ferri (1994) e Medrado (2012) apontam o que são, para eles, as inúmeras dificuldades que se apresentam cotidianamente nas salas multisseriadas, embora reconheçam e indiquem também os diferentes caminhos percorridos, diariamente, para que aconteça a superação das mesmas, ou seja, indicam os problemas, mas por outro lado, mostram o que os profissionais que atuam nestas escolas têm realizado para superá-los.

Em contrapartida, os autores nos mostram ainda as potencialidades e possibilidades diárias vividas por professores e alunos das salas multisseriadas. Vale destacar que, para Ferri

(1994) e Medrado (2012), assim como para nós, o âmago da questão que assola as salas multisseriadas em escolas do campo não é o fato de serem salas com alunos agrupados em séries/anos. Ele está, como apontado anteriormente, na natureza das políticas públicas pensadas e perpassa vieses ideológicos incoerentes com as necessidades das populações que vivem e trabalham no campo, sendo, portanto, decorrente e associado ao modelo de Educação Rural desenvolvido no campo.

“Desconhecida por muitos educadores, as escolas com classes (salas) multisseriadas, no interior do país – mais acentuadamente na região nordeste e partes da região sudeste e sul – parecem uma realidade difícil de aceitar” (FERRI, 1994, p. 11). Como podemos perceber, essa citação é do período em que a própria concepção de Educação do Campo, ainda estava sendo pensada¹². Passaram-se mais de duas décadas, vários foram os avanços no que diz respeito à educação ofertada no campo mas, apesar disso, para muitos ela ainda se caracteriza como uma realidade “difícil de aceitar”.

Justamente por ser uma realidade desconhecida, os que desenvolvem essa visão equivocada a seu respeito associam o baixo desempenho do ensino no campo nas salas multisseriadas a diversos fatores, da falta de um espaço físico adequado, com energia elétrica, água encanada, banheiro, cozinha, fornecimento de merenda, a um acompanhamento pedagógico e formação específica, recursos didáticos, adequação curricular, dentre outros (MEDRADO, 2012).

Medrado (2012), reforça que as dificuldades que atravessam o ensino nas salas multisseriadas no campo, “perpassam a questão da localização (físico/estrutural, curricular, pedagógico dentre outros), sendo também dimensões sociopolíticas que impõem previamente limites no ato de ensinar/apreender, muitas vezes (mal) entendidos como causa/consequência do sistema multisseriado” (MEDRADO, 2012, p. 140). Como mostra o autor, tais dificuldades são consequência, principalmente, da dimensão sociopolítica, mas são compreendidas erroneamente, como sendo resultantes diretamente do sistema multisseriado (MEDRADO, 2012).

Ferri (1994, p. 12) salienta que as classes (salas) multisseriadas são concebidas como “estranha para alguns, e a única possibilidade de escolarização nos primeiros anos de vida, para outros”. É importante entender que, ainda que ela seja desconhecida e estranha para uma parte da população em geral, elas têm sido a única alternativa de escolarização nos anos iniciais para

¹² No período em que a autora escreveu e defendeu sua dissertação, a concepção de Educação do Campo ainda era pouco difundida, estava dando os seus primeiros passos, como podemos verificar no primeiro capítulo deste trabalho.

outros, porque, para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, especialmente para aqueles que vivem nas áreas mais longínquas e de difícil acesso, elas se mostram como a única opção de se conseguir a escolarização nos primeiros anos de vida escolar (FERRI, 1994).

As salas multisseriadas do campo são, para os sujeitos que ali vivem, a oportunidade de ter acesso à escola na comunidade onde vivem, sem que haja a necessidade de se deslocarem para outras áreas dos municípios, ou até mesmo para as áreas urbanas, e receberem uma educação que nada tem a ver com sua realidade e especificidade. Além disso, ao contrário do que se pensa, quando organizadas e feito o agrupamento das crianças em ciclos, como explicitado acima, as possibilidades de aprendizagem nos espaços das salas multisseriadas tornam-se tão significativas quanto em salas de turmas regulares.

Dessa maneira, consideramos que o ensino nas salas multisseriadas, mesmo hoje, com todos os aparatos legais que fundamentam a Educação do Campo, é de crucial importância, principalmente porque vivemos atualmente na sociedade brasileira momentos de grandes retrocessos políticos, econômicos e sociais, em que direitos conquistados ao longo de anos de inúmeras lutas têm sido retirados, notadamente os que foram alcançados em prol da educação deste país. De qualquer forma, para melhor compreendermos o ensino nas salas multisseriadas, faz-se primordial levantarmos alguns questionamentos, tais como: *O que acontece e faz com que as escolas e salas multisseriadas não apresentem boas condições físicas e pedagógicas, ou seja, espaços físicos adequados assim como propostas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem? O problema não seria o cumprimento e efetivação das políticas públicas pensadas para escolas em consonância com a concepção de Educação do Campo? A escola multisseriada tem fracassado por ser multisseriada, ou por ser abandonada, relegada e excluída pelo poder público responsável por sua manutenção?*

Não é nossa pretensão apresentar respostas prontas, porém as questões acima colocadas são exemplos de muitas das indagações que nos auxiliarão na compreensão e nos ajudarão a desconstruir os preconceitos elaborados sobre ensino nas salas multisseriadas. Para nos ajudar a entender o universo das salas multisseriadas, e com isso, formular algumas respostas para os questionamentos, anteriormente propostos, pensemos acerca de alguns reveses que dificultam, quando não impendem um trabalho pedagógico favorável a um ensino-aprendizagem significativo. A exemplo, o modo pelo qual muitas das Secretarias de Educação Municipais realizam a distribuição e alocação de seu corpo docente nas escolas, particularmente os que são destinados às escolas do campo. O que muitos não sabem é que as administrações municipais, como forma de “castigo” aos professores que não votaram em épocas de campanhas políticas em seus candidatos, principalmente para prefeitos, mandavam e mandam esses

profissionais trabalharemos nas escolas mais distantes das sedes dos municípios, ou até mesmo dos lugares onde moram, ou seja, para áreas rurais onde estão localizadas as salas multisseriadas, não havendo nenhuma preocupação e comprometimento por parte dessas autoridades para com os profissionais e, menos ainda, com o ensino. Logo, trabalhar no campo em salas multisseriadas torna-se, para muitos, sinônimo de “castigo” e perseguição política partidária, e essa é uma dificuldade rotineira que faz parte da realidade de muitas das escolas com salas multisseriadas no campo (SANTOS, J., 2010).

Na prática, mesmo diante dos avanços conquistados através das reivindicações e movimentos em construção da Educação do Campo, na maioria das vezes, os profissionais cansados, sem preparo adequado (formação ou qualificação para lecionarem nas salas multisseriadas) e imersos nos diversos problemas já mencionados, pouco contribuem para melhorar e mudar a realidade com a qual se deparam. Os descasos com os repasses de recursos, a falta de infraestrutura física das escolas, a escassez de materiais pedagógicos, e até mesmo a formação ineficiente dos professores que atuam nestas escolas, são exemplos da negligência para com a educação ofertada no campo que ainda se fazem presentes na atualidade. “Os professores que atuam nas escolas do campo, em muitos dos casos enfrentam jornadas de trabalho exaustivas, tendo que cumprir simultaneamente à docência e a função de outros profissionais da educação (diretor, coordenador, secretário, merendeiro, porteiro, faxineiro, etc.) (SANTOS, J., 2010, p. 07).

É irrefutável que, apesar das conquistas já elencadas anteriormente neste trabalho, as escolas e salas multisseriadas ainda enfrentam problemas que não são novos e que são um desafio para as professoras e professores que nelas lecionam, superarem cotidianamente. Ao mesmo tempo, e ao contrário do que se pensa, as salas multisseriadas são um universo amplo de potencialidades e possibilidades. As possibilidades de que o conhecimento ocorra de forma significativa e produtiva são sem dúvidas inegáveis. Professoras e professores, antes, e principalmente depois de consolidada a concepção de Educação do Campo, veem cada vez mais quebrando com os paradigmas construídos através da Educação Rural e mostrando que as salas multisseriadas nunca foram, e continuam não sendo, um problema nem do ponto de vista pedagógico e menos ainda do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos que delas usufruem. À vista disso, certificamos enquanto professor de sala multisseriada, que elas são um universo dotado de possibilidades. Por exemplo, a distorção de idade/ano, ao mesmo tempo em que pode ser encarado como um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem, pode também tornar-se um aliado, no momento que as crianças mais velhas - de 1º e 2º ano, por exemplo - e com nível de aprendizagem mais desenvolvido do que as outras,

podem ajudar na realização das tarefas com as crianças mais novas, ou seja, a interação que ocorre entre alunos com diferentes níveis de aprendizagem e com aquela com nível elementar ou em seu início de desenvolvimento, como por exemplo as da Pré-Escola, contribui de forma significativa, para que ambas possam avançar no aprendizado, assimilando muito mais facilmente o conhecimento trabalhado.

Com relação ao universo de possibilidades que são espaços das salas multisseriadas, Reis et al. (2012, p. 19) apontam que “as possibilidades sobressaem-se aos desafios encontrados no percurso. Os desafios passam a ser um tira-gosto diferente à saborosa arte de ensinar”. Para fundamentar a afirmativa, os autores apresentam argumentos feitos pelos próprios professores atuantes nas salas multisseriadas:

[...] poder observar as construções dos alunos por mais tempo; planejar com maior segurança, uma vez que conhece o aluno com que se trabalha e o aluno também conhece as exigências e as características do profissional; o número reduzido de alunos por série/ano, fator relevante, que contribui para a qualidade das atividades propostas; o forte laço familiar que tem os alunos que vivem em áreas rurais; a família que é atuante e bastante participativa na escola; e outros (REIS et al., 2012, p. 20).

Concordamos com os pontos mencionados, pois uma grande vantagem para quem trabalha com ensino no campo e, principalmente com salas multisseriadas, é a possibilidade de conhecermos mais de perto nossos alunos. A aproximação com a realidade e com quem são de fato os nossos educandos é inegavelmente favorável ao planejamento e à qualidade das aulas e do ensino-aprendizagem que ali ocorrem.

Apesar de não ser exclusividade de quem trabalha com sala multisseriada, essa relação de proximidade que o professor tem com os alunos, de conhecer suas peculiaridades, favorece o planejamento do trabalho pedagógico. Além do mais, o mesmo professor pode permanecer durante todo o processo de alfabetização e letramento de uma mesma criança e, em vista disso, ele acompanha todas as fases e níveis de aquisição da escrita, ou seja, o mesmo professor (a) pode permanecer com mesma turma - os mesmos alunos - por dois ou mais anos. Entendemos a importância de que esse processo seja acompanhado pelo mesmo professor do início ao fim, pois contribui para que não haja ruptura ou interferências que prejudiquem o êxito da aprendizagem nos anos iniciais da escolarização.

Como possibilidades que podem desmitificar a ideia de fracasso das salas multisseriadas, destacamos ainda, baseados não somente, nas falas explicitadas dos professores, mas também a partir de nossas vivências e práticas enquanto professor de salas multisseriada

no campo: as salas com número menor de alunos, o forte laço familiar que ainda têm os alunos que vivem no campo e, principalmente, a atuação familiar na vida escolar das crianças, fator que além de ser um grande dilema da educação no geral, colabora ou dificulta, o processo de ensino-aprendizagem no âmbito das escolas (REIS, 2012). Essas características, muito mais presentes nas salas multisseriadas, favorecem a organização do trabalho pedagógico o ensino-aprendizagem em que nelas ocorrem.

Medeiros (2010) também considera que a organização em multisseriação acontece, justamente, devido ao reduzido número de alunos matriculados em cada série/ano. Para a autora, essa é a principal característica da citada organização escolar, além da diversidade de faixas etárias de maturidade e de níveis de conhecimento. “Tal diversidade está presente em qualquer grupo. Na escola do campo multisseriada ela chama muito mais atenção por concentrar no mesmo espaço e ao mesmo tempo alunos da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental” (MEDEIROS, 2010, p. 27).

De acordo com Medeiros (2010), as diferenças de idade, sexo, os sonhos, as expectativas e condições financeiras e socioculturais que antes eram tidas como obstáculos, podem e devem ser transformadas em vantagens pedagógicas. Considerar as interações entre os alunos é primordial para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Desta forma, concordamos com a autora à medida que consideramos pertinente, nesta perspectiva de ensino, o agrupamento de alunos em diferentes níveis ou fases de aprendizagem, onde o conhecimento acontece de forma mútua.

Ainda sobre as possibilidades existentes nos espaços e na prática docente nas salas multisseriadas, Reis et al. (2012) indicam que, segundo os profissionais por eles entrevistados, o ato de ensinar, no contexto das salas multisseriadas, é compreendido como algo desafiador e dinâmico, “pelo ‘ir e vir’ de abordagens em diferentes níveis e com diferentes possibilidades de exploração” (REIS et al., 2012, p. 20).

Concordamos com a ideia de que trabalhar nesta perspectiva de abordagem do conhecimento em diferentes níveis, usando múltiplas alternativas de investigação, é sem dúvida instigante e dinâmico. Além disso, também concordamos com os professores entrevistados por Reis et al. (2012), quando identificam o trabalho individual ou coletivo e a interdisciplinaridade como propiciadoras de um trabalho mais eficiente, ao passo que também abrem novas possibilidades de organização dos conhecimentos, como potencialidades presentes na citada concepção de ensino (REIS et al., 2012). Consolidando o exposto, “pesquisas realizadas na área de psicologia social indicam que o trabalho com pares é favorável à aprendizagem” (MEDEIROS, 2010, p. 27).

Os posicionamentos dos professores e estudiosos da questão em discussão, assim como os elementos apontados por eles que configuram-se em possibilidades e potencialidades do ensino em salas multisseriadas do campo, condizem com o que observamos e vivenciamos na prática, tanto durante a pesquisa, quanto durante a nossa atuação como professor da turma de Pré-Escolar I, II e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, no período que compreende de 2012 a 2015, na Escola Municipal Pedro Antônio do Nascimento, localizada no Sítio-Gameleira, no município de Cedro-PE. Em outras palavras, assinalamos as ideias explicitadas, baseados nos estudos, observações, levantamentos e trabalhos de campo desenvolvidos nestes últimos três anos dedicados à pesquisa de Mestrado, assentados, simultaneamente, nos conhecimentos construídos durante o período em que estávamos docentes em salas multisseriadas.

Subscrevemos, portanto, que o trabalho nas salas multisseriadas de escolas do campo é, sem dúvida, recheado de desafios diários e que os problemas encontrados nesta luta, não são novos. Muito é preciso fazer-se para que os mesmos sejam superados. Todavia, esse universo também revela na sua prática cotidiana uma série de potencialidades e possibilidades, oportunidades para ensinar e aprender, tudo isso não incorporado no discurso daqueles que enxergam as salas multisseriadas como uma *anomalia*.

3.3 Salas multisseriadas: espaços heterogêneos e complexos

A escola e, principalmente, a sala de aula, tem sido pensada e mesmo desejada muitas vezes, por professoras e professores, como um espaço homogêneo. Tal desejo acaba por se tornar um grande erro, pois a escola e a sala de aula são, por excelência, espaços da heterogeneidade e diversidade. Muitas são as pesquisas e debates que nos auxiliam entender melhor essa questão. Vejamos, a seguinte afirmativa:

A homogeneidade era, e ainda é, em algumas escolas, a característica esperada pelo educador para facilitar sua atuação em sala de aula. No entanto, o que podemos observar é um problema histórico-cultural fundamentalmente político. Ao agrupar os alunos pela idealização da homogeneidade, ou seja, pela abstração do desejo de se trabalhar com alunos iguais, estamos permitindo a exclusão de muitos do processo de ensino e aprendizagem, porque, historicamente, ao se separar por níveis de dificuldades, estamos mais uma vez excluindo aqueles com menores condições sociais e culturais (ROSA, 2008, p. 224-225)

Como podemos ver, a autora nos mostra que a idealização de uma escola com salas homogêneas nega e exclui aqueles com menos condições sociais e culturais. “A organização escolar vem a atender a sociedade de modo que o seu funcionamento tenda à homogeneização, sendo, portanto, um mecanismo de normalização” (ISHIKAWA, 2012, p. 16).

Corroborando com as ideias acima, percebemos que quando a escola é entendida como um espaço análogo, ela nega as diferenças, e por isso, muitos problemas acabam por não serem solucionados no próprio âmbito da escola. Enquanto professores, entendemos que não devemos trabalhar na perspectiva de que todos são idênticos, uma vez que os alunos são sujeitos repletos de subjetividades, intrínsecas a cada um. Para Ishikawa (2012), ver e buscar essa “normalização” na escola é enxergar a mesma através de um “olhar daltônico”, ou seja, é um grande erro não perceber as diferenças em sala de aula. Para a autora, ser daltônico é negar a diversidade presente no espaço da sala de aula, e esta maneira de ver as crianças não contribui para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem:

O “olhar daltônico” não consegue enxergar o arco íris da sala de aula, é um impedimento para promover no contexto da sala de aula a possibilidade de favorecer um crescimento sócio moral e o correspondente estímulo intelectual na busca por promover redes de colaboração, ajuda, solidariedade que poder-se-ia estabelecer entre os diferentes (ISHIKAWA, 2012, p. 18).

Entendemos que quando a escola e a sala de aula são concebidas como um lugar homogêneo, “a troca de experiências e a valorização do indivíduo e de sua cultura são desconsideradas no processo pedagógico. A separação em classes homogêneas vem reforçar os privilégios daqueles que têm melhores condições” (ROSA, 2008, p. 225). Fica claro que homogeneizar as escolas e as classes é uma maneira pela qual se solidifica as condições daqueles mais favorecidos, assim como, muitas das vezes, dificulta ou até mesmo, elimina as oportunidades existentes para aqueles que são tratados como estranhos ou diferentes.

Como evidencia a autora, por mais que estejamos em busca da homogeneidade, no âmago da realidade escolar, isso é impossível. Desta maneira, por mais que se deseje uma sala homogênea e igual, isso não acontecerá, porque a diversidade sempre se fará presente, em cada ser, em cada estudante, pois estes são sujeitos repletos de diferenças e complexidades (ROSA, 2008).

Perceber a escola e a sala de aula como um espaço das diferenças é, sem dúvida, propiciar a construção do conhecimento, oportunizando a todos os sujeitos da aprendizagem a igualdade do direito de aprender. É garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento, sem que sejam taxados de mais fraco ou mais forte. Compreender que cada um tem seu tempo

e nível de compreensão e apreensão do conhecimento é, antes de mais nada, como já mencionado, garantir-lhes o direito de aprender de acordo com suas habilidades e capacidades. E na escola do campo em salas multiserriadas, esse entendimento faz-se mais necessário ainda, visto a complexidade e os diferentes níveis de aprendizagens presentes.

Enquanto professoras e professores, e não somente os de escolas multisseriadas, mas os de todos os níveis e modalidades de ensino, precisamos ter essa compreensão clara e conhecermos cada aluno, cada criança, cada sujeito presente em nossas salas de aulas. Conhecer não apenas seus níveis de aprendizagem, mas aproximar-se dos alunos para perceber o universo de sua vida cotidiana. Sabemos que essa não é uma tarefa fácil, porém não é impossível de ser realizada.

Segundo Alves e Soares (2007), uma das teses mais importantes da Sociologia da Educação é o argumento de que o desempenho escolar é fortemente associado à origem social dos alunos. Daí sustentamos a importância da ideia de conhecer a realidade e o contexto de vida do aluno para podermos compreender os diferentes níveis e desempenhos da aprendizagem de cada um. Dessa forma, conhecer o cotidiano do aluno é também reconhecer as diferentes possibilidades de aprendizagem que existem na sala de aula, e mais ainda é reconhecer as diferenças dos alunos mediante vários aspectos, seja relacionados aos níveis de aprendizagem, aos fatores sociais e econômicos das famílias de origem, da cultura e até mesmo da visão de mundo que eles trazem de casa.

Contudo, é relevante trazermos aqui alguns questionamentos de Esteban (2006) a respeito do debate sobre o reconhecimento da “diferença” em sala de aula. Para ela, a diferença tem sido concebida como algo normal e por isso o debate deve ser exaustivo. Sobre a ideia da diferença e a maneira pela qual ela tem sido concebida pela escola e, conseqüentemente, pelos professores, a autora pondera quanto segue:

Entrando na sala de aula, em qualquer uma das imagens de que dispomos, encontramos a compreensão, por parte dos docentes, de que seus alunos e alunas são diferentes, possuem ritmos diferentes de aprendizagem, trazem para a escola saberes diferentes, vivem em contextos diferentes, como participantes de arranjos familiares também diferentes. Diferente torna-se uma palavra naturalizada na sala de aula, como se portadora de um único sentido; como se destituída do conteúdo ambíguo e conflituoso que carrega. A diferença parece compor o ambiente da sala de aula, em harmonia com seu mobiliário, em consonância com as práticas ali realizadas, sendo levada e trazida a cada dia nas mochilas de cada um (ESTEBAN, 2006, p. 09).

Segundo a autora, há a compreensão, por parte dos professores, de que cada aluno tem suas próprias características, e que um é diferente do outro, seja em quais aspectos forem, ou

seja, os docentes têm compreensão de que os aspectos que envolvem os alunos são diferentes para cada um. Por exemplo, reconhecem os diferentes níveis de aprendizagem e os diferentes contextos de vivência, seja em termos de condições sociais ou econômicas, razão pela qual a palavra diferença se tornou naturalizada na sala de aula. Para Esteban (2006), ao ser naturalizada ela perde seu verdadeiro sentido, destitui-se de seu conteúdo ambíguo, e passa a integrar espaço da sala de aula como algo genuíno e harmônico com os demais elementos que ali estão.

Há, porém, um grande perigo em conceber a diferença dessa forma, naturalizada, pois para Esteban (2006, p. 09):

Tudo caminha bem... Até que um dos diferentes grite! Ou bata nos seus colegas; ou xingue a professora; ou deixe os exercícios sempre em branco; ou os preencha de um modo diferente do que era esperado; ou fale do jeito que não devia; ou tenha uma estética inapropriada; ou fique quieto num canto com o olhar distante; ou não responda quando é solicitado; ou responda quando não deve... Ou seja, até que a diferença se expresse nas interações cotidianas, se mostre encarnada nos sujeitos que produzem a sala de aula. Então, pode-se ouvir um outro discurso, tão recorrente quanto o primeiro, ressaltando a ausência de preparo dos docentes para trabalhar com a enorme diferença dos estudantes. Emerge assim, no caos, os múltiplos significados de que diferença e diferente são portadores, expressão, também, dos muitos modos de lidar com a diferença.

Entendemos que a diferença enquanto discurso é vista de uma forma, mas na prática ela toma outra forma, completamente diferente. No fundo, a questão é que na prática as coisas vão assumindo outra forma e os professores terminam, de certa forma, sem saber como lidar com essas diferenças, ou seja, os professores e professoras afirmam com naturalidade a diferença que constitui suas salas de aula, mas por outro lado se mostram perplexos diante da constatação de que precisam trabalhar com os diferentes e com as diferenças (ESTEBAN, 2006).

De acordo com Esteban (2006), os professores e professoras estão bastante preparados para o trabalho com a diferença, bem como, dispõem de diversos dispositivos para a realização desse trabalho, no entanto, ressalta que a atuação docente visa, prioritariamente, à normalização do diferente e ao enquadramento da diferença. Deste modo, na prática, acabam por ir em busca da homogeneização das salas de aulas e, ao assim fazer, acaba por prevalecer o discurso da homogeneidade. Assim, a abertura e aceitação da diferença passa a dar lugar ao desejo de salas homogêneas, onde todos aprendam o que está sendo ensinado da mesma forma e na mesma velocidade, onde todos devem ter os mesmos comportamentos. Portanto, tudo caminha bem,

até que alguém saia da normalidade, e “a diferença se expresse nas interações cotidianas, se mostre encarnada nos sujeitos que produzem a sala de aula” (ESTEBAN, 2006, p. 09).

Apesar de grande parte dos professores reconhecerem as diferenças e compreenderem a imensa diversidade que são os espaços das salas de aulas e escolas, na prática ainda há barreiras a serem vencidas. Verdadeiramente, o que ocorre é que, mesmo diante dos avanços em relação ao conhecimento e reconhecimento da diversidade e heterogeneidade, a escola busca igualar os sujeitos da aprendizagem, esquecendo que na realidade, são todos únicos e completamente diferentes uns dos outros. Verdade seja dita, “a homogeneidade era, e ainda é, em algumas escolas, a característica esperada pelo educador para facilitar sua atuação em sala de aula” (ROSA, 2008, p. 224).

O problema de querer igualar os alunos e suas formas de aprendizagem torna-se, nas salas multisseriadas ainda mais grave, pois nesses espaços a heterogeneidade se faz ainda mais presente e intensa. Portanto, “enxergar as diferenças e as semelhanças, no cotidiano da prática educativa, pode ser um facilitador tanto para o planejamento como para a atuação do educador” (ROSA, 2008, p. 230).

O discurso aparentemente bastante consolidado sobre a inexistência das turmas homogêneas na escola nas salas multisseriadas não toma forma, visto que elas são espaços que se caracterizam justamente pelas suas diferenças. Por sua vez, estas salas são encaradas como espaços fadados ao fracasso, exatamente por apresentarem uma forma diferente de organizar e agrupar as crianças, fugindo da “normalidade” do agrupamento feito nas salas regulares.

Sendo assim, a tentativa de homogeneizar as salas multisseriadas se consolida não apenas na prática dos professores que nelas atuam, como também está explícito no movimento de fechamento das escolas multisseriadas e, conseqüentemente, na nucleação dessas salas. Inclusive, uma das justificativas apresentadas por gestores municipais e Secretarias de Educação é fundamentada no discurso de que as diferenças/distorção de idade dificultam muito, ou até impedem, o trabalho pedagógico e, por isso, as crianças pouco desenvolvem seus níveis de aprendizagem. Sabemos, como já salientamos, que as diferenças de idade não são, um empecilho para o bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem nas salas multisseriadas, tão pouco, um real motivo para que essas escolas sejam fechadas.

Nas salas multisseriadas, a assinalação da diferença como um indicador da dificuldade de aprendizagem, do problema no desenvolvimento, da impossibilidade de um trabalho de qualidade, não fazem parte apenas da visão de muitos dos professores que nelas atuam, mas é em especial, a visão daqueles que não as conhecem, principalmente dos que trabalham para que elas deixem de existir. “Deste modo, o reconhecimento de que todas as turmas são heterogêneas

em muitos casos vem acompanhado do ideal de homogeneidade, destacando a diferença como elemento que impede o ensino e a aprendizagem” (ESTEBAN, 2006 p. 10).

3. 4 A importância do ensino de Geografia na formação crítica dos homens e mulheres do campo

A Geografia como disciplina escolar desempenha – ou deveria desempenhar - um importante papel na formação da ideia de mundo e sociedade que os sujeitos desenvolvem, possibilitando-lhes construir uma visão crítica sobre a sociedade em que vivem. Segundo Vesentini (2008), as relações da Geografia com o ensino são íntimas e substanciais, embora pouco perscrutadas tanto pelos geógrafos como pelos estudiosos da questão escolar. Sobre o ensino de Geografia, Callai nos diz que:

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

Concordamos com o exposto, pois a Geografia deve perceber as mudanças pelas quais o mundo passa, e em especial que as ocorrem no Brasil. A escola e a Geografia, como disciplina, não podem ser encaradas como algo que está à parte da sociedade. Ao contrário, como demonstra a autora, devem ser vistas no contexto da sociedade da qual fazem parte (CALLAI, 2001). “A educação para a cidadania é um desafio para o ensino, e a Geografia é uma das disciplinas fundamentais para tanto” (CALLAI, 2001, p. 136).

De acordo com a autora, os conteúdos de Geografia precisam ser discutidos em sala de aula numa perspectiva que contribua para a formação cidadã dos sujeitos. No entanto, para ela, muito tem se falado em uma educação cidadã, mas a seu ver, muitas vezes de maneira ilusória e inacessível. Nas palavras da autora, a forma pela qual no Brasil tem-se feito referência à educação para a cidadania tem sido de maneira “burocrática, ligada ao positivismo e com soluções técnicas, definida num ou em vários objetivos, que no mais das vezes consideram o sujeito- estudante deslocado do mundo em que vive, como se fosse um ser neutro e abstrato” (CALLAI, 2001, p. 136).

A respeito da Geografia e da educação para a cidadania, Callai nos diz que:

Se a formação do educando para ser um cidadão passa pela ideia de prepará-lo para “aprender a aprender”, para “saber fazer”, o papel das disciplinas escolares, e o da Geografia particularmente, tem a ver com o método, quer dizer, de que forma se irá abordar a realidade. [...] Porém, o encaminhamento é mais complexo e vai desde o conteúdo em si até a relação pedagógica que se estabelece entre este conteúdo, o professor e o aluno (CALLAI, 2001, p. 137).

Desse modo, o ensino de Geografia, pautado na construção de sujeitos capazes de se reconhecer como sujeitos de sua própria história, e produtores, historicamente, do espaço social, é de fundamental importância para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Para Vesentini:

[...] o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser "ensinada" ou vulgarizada, e sim no real, no meio em que aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história (VESENTINI, 2008, p. 15).

Essa colocação do autor nos faz entender que o ensino de Geografia para as populações do campo não pode, em hipótese alguma, distanciar-se dessa forma de produzir o conhecimento. Dessa maneira, concordamos com Alves e Magalhães (2008) segundo os quais o ensino de Geografia para a população do campo deve estabelecer uma relação existencial com os alunos, de modo que fique claro o papel do cidadão (com seus direitos e deveres) e, principalmente, entender os processos históricos da sociedade que resultam na reprodução do espaço rural e das relações com o urbano. Assim, a Geografia no contexto das escolas do campo assume grande importância, visto o seu papel em auxiliar os homens na sua compreensão de mundo e sociedade. Dessa forma,

A geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma “visão espacial”, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania (CALLAI, 2001, p. 134).

Entendemos que é essa Geografia apresentada por Callai que deve se fazer presente nas nossas escolas do campo. Callai (2001) ainda salienta que a Geografia como componente curricular da educação básica tem o objetivo de contribuir para a formação do cidadão, capaz de reconhecer o mundo em que vive, de se compreender como indivíduo social capaz de

construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto (CALLAI, 2001, p.134).

Neste sentido, segundo Zuchini, Silva e O'loiola (2013), ao se pensar a Educação do Campo é preciso partir de uma abordagem crítica, de forma que a Geografia apresentada possa contribuir efetivamente para o crescimento intelectual dos povos do campo. Ainda conforme as autoras, torna-se imprescindível, no campo assim como na cidade, uma Geografia que siga as mudanças da sociedade e que seja provocadora e inovadora, que proporcione aos alunos uma aprendizagem significativa em escala local, nacional e mundial.

Nessa perspectiva, segundo Camacho (2011), a partir da realidade, a geografia pode desenvolver no Estudante-Camponês a capacidade de interpretar criticamente a realidade com o objetivo de fomentar uma ação transformadora dessa realidade, a partir de uma compreensão sobre as ações socioterritoriais e as suas contradições de classe, inerentes à sua realidade.

Segundo Sandes e Costa (2013), um dos grandes desafios contemporâneos que se apresenta para os educadores é o de contribuir para a formação de pessoas capazes de ver as coisas com mais profundidade, com senso crítico aguçado, com sensibilidade social e ambiental e, sobretudo, com a capacidade de agir como protagonistas no espaço geográfico. Para os autores, a Geografia, por ter como objeto de estudo a sociedade, o espaço e suas relações, não pode ficar distante desse debate, devendo oferecer sua contribuição nesse processo.

Também para Oliveira, A. M. (2013), a Geografia, como ciência social e disciplina escolar adquire dimensão fundamental no currículo: um ensino comprometido com a construção de uma postura crítica por parte dos alunos diante da realidade e, quiçá, para sua transformação. Portanto, conforme a autora, o ensino de Geografia vem somar nessa abordagem ao contribuir, como as demais disciplinas curriculares, para o desenvolvimento do aluno quanto à capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, em constante transformação.

Desta maneira, cabe ao ensino de Geografia não ficar de fora das discussões a respeito da Educação do Campo, cumprindo seu papel, contribuindo para a formação de sujeitos com consciência crítica e cidadã, protagonistas de suas próprias histórias na luta pelo direito à Educação do Campo e o direito à terra.

Tendo em vista o exposto em relação às dificuldades, possibilidades e potencialidades encontradas nos espaços das salas multisseriadas, bem como a respeito da importância do ensino de Geografia na formação crítica dos homens e mulheres do campo, iremos, no capítulo que se segue, buscar compreender como Geografia na Infância se configura no contexto das salas multisseriadas e, além disso, apresentar e analisar como o fazer e ensinar Geografia nos

anos iniciais em salas multisseriadas nas escolas do campo em Cedro-PE tem-se desenhado na prática, diante dos caminhos e descaminhos traçados, não somente pelo ensino de Geografia, mas pela educação brasileira no geral.

CAPITULO IV – FAZER E ENSINAR GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS EM SALAS MULTISSERIIDAS NAS ESCOLAS DO CAMPO EM CEDRO-PE.

4.1 A importância da Geografia como disciplina escolar nos anos iniciais em salas multisseriadas

O ensino de Geografia é de suma importância em todos os níveis e modalidades de ensino da educação e não se faz diferente nos anos iniciais da educação escolar, especificamente em salas multisseriadas. Para entendermos a discussão proposta neste trabalho, devemos ter em mente os pressupostos básicos que fazem da Geografia uma ciência e disciplina escolar tão importante no entendimento do mundo e da sociedade. Dessa maneira, a princípio, mesmo que de forma sucinta, faremos uma abordagem sobre os fundamentos da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar.

É salutar, na compressão da função do ensino de Geografia nos anos iniciais, entendermos que a mesma, enquanto ciência, passou nas últimas décadas do século XX, bem como passa atualmente, por conflitos e críticas sobre suas vertentes de estudo e investigação, e isso não ocorre de forma diferente com a Geografia escolar.

Segundo Oliveira, A. U. (2017), após a década de 1960, a Geografia passa a ser objeto de crítica, que a leva também a ser questionada e pensada, enquanto disciplina escolar. Aquela Geografia, apresentada por Lacoste (2010) como uma disciplina maçante e simplória, onde os conhecimentos geográficos não servem para nada, não mais condizem com as necessidades da sociedade vigente, razão pela qual deve ser repensada enquanto disciplina escolar, dando lugar a uma Geografia que atenda às necessidades e especificidades da sociedade atual.

O autor, explica ainda, que “a geografia, quer em nível nacional, quer em nível internacional, passa por um período de intenso debate sobre as diferentes correntes de pensamento envolvidas com a produção científica” (OLIVEIRA, A. U. 2017, p. 24). Esse debate se reflete diretamente na escola, pois revoluciona a forma de fazer e ensinar Geografia. Aquela Geografia enfadonha e sem sentido para a vida cotidiana dos sujeitos da aprendizagem não satisfaz as suas necessidades, e por isso, já não serve mais à escola e nem à sociedade (LACOSTE, 2010).

No âmbito da Geografia escolar, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete, (2009), na década de 1980, impulsionados pelos debates na Geografia, destacam-se as produções de livros didáticos com mais qualidade, orientados e escritos por professores universitários. As autoras explicitam que esses movimentos e produções acadêmicas contribuíram significativamente no processo de renovação da Geografia escolar. Em conformidade com as autoras, “o objetivo das

diferentes produções e debates era minimizar ao máximo possível a compartimentalização dos conteúdos escolares e diminuir a distância entre o ensino de Geografia e a realidade social, política e econômica do país” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 68).

Sabemos que apesar dessas discussões não serem tão recentes, pois como afirmam as autoras acima iniciam-se nas década de 1970/1980, elas se fazem presentes nos dias atuais e, portanto, é nosso dever, como professores de Geografia, participar dos debates que perpassam as questões não só da Geografia como ciência, mas também uma série de conhecimentos geográficos e suas correntes de pensamentos necessários ao fazer e ensinar Geografia na escola na atualidade, assim evitando o que aconteceu a princípio e destacado por Oliveira, A. U. (2017): nos vermos inseridos em um debate do qual não participamos.

Entendemos também que, devido à crise vivida na Geografia e as discussões que propiciaram essa nova forma de pensar na Geografia, principalmente por consequências das ideias dos defensores e idealizadores da corrente da Geografia Crítica, ela passa a ser compreendida como uma Geografia que [...] “ultrapassa a questão na qual ela se envolve desde seu surgimento, ‘a questão do determinismo e do possibilismo’, ou a ‘questão do homem e a natureza’” (OLIVEIRA, A.U., 2017, p. 27). Para o autor, resgata-se, através das discussões que norteiam a corrente do pensamento da Geografia Crítica, a teoria e o método que abrem caminho para a superação dessa “questão” e que, indubitavelmente, continuará abrindo caminhos que farão a Geografia ir além. Além disso, por ser compreendida como “a ciência da sociedade e da natureza, ela constitui um ramo do conhecimento necessário à formação inicial e continuada dos professores que têm ou terão sob sua responsabilidade classes das series iniciais de alfabetização [...]” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 37).

E por essa razão, compreendemos que a Geografia, como ciência da sociedade, desempenha importante papel no entendimento do mundo em que vivemos. Por isso, faz-se necessária, e de fundamental relevância, na construção dos conhecimentos formais construídos na escola. Em vista disso, assinalamos com as autoras, sua importância como conhecimentos adquiridos que perpassam a formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais.

Em conformidade, com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), a Geografia como ciência humana tem como objeto de pesquisa o espaço, sendo seu objetivo estudar o espaço e as produções humanas que nele ocorrem, fruto da vida em sociedade. Em vista disso, os conhecimentos geográficos são de extrema relevância no contexto da educação escolar, para o entendimento do espaço e da sociedade humana em que vivemos.

Como disciplina escolar, a Geografia precisa permitir aos professores e alunos a compreensão do espaço geográfico. Para que isso ocorra, é necessário um diálogo permanente

com o próprio espaço, para que os alunos ampliem suas representações sociais e seus conhecimentos sobre as profusas dimensões da vida cotidiana social, natural e histórica, ampliando também, os conhecimentos acerca do entendimento de mundo e os processos de transformação da vida social e econômica que passa a sociedade contemporânea (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). Tendo em vista sua importância no contexto escolar para a formação cidadã, ela faz-se necessária desde os anos iniciais na escola, sobretudo, nas salas multisseriadas.

É sem dúvida a Geografia na infância etapa crucial para a compreensão do mundo e da sociedade em que vivemos. Em outras palavras, o ensino de Geografia nos anos iniciais é essencial para a formação cidadã crítica dos sujeitos que compõem a sociedade atual. É também, a partir do exposto, que a seguir, iremos discorrer sobre o ensino de Geografia na infância e sobre seu papel e importância na construção dos conhecimentos e entendimento sobre a sociedade em que vivemos.

4.2 A importância do ensino de Geografia na infância

Aquela Geografia escolar, que tinha como função incutir e difundir a ideologia patriótica e nacionalista, não serve à escola nem tampouco à sociedade contemporânea (LACOSTE, 2010). Como enfatiza Vesentini (2017), não nos serve a Geografia oriunda da concepção de mundo burguês, por meio da qual a ideia de Brasil é colocada apenas como território, no sentido de espaço imenso, rico de belezas naturais, e nunca como “[...] povo ou sociedade, assim como, governo que é compreendido no sentido de *administrar*, e jamais como fazer *política* no sentido verdadeiro da palavra” (VESENTINI, 2017, p. 33).

Sendo assim, destacamos que convém à escola uma Geografia escolar comprometida com a formação crítica dos sujeitos, que ajude-os a compreender o mundo à sua volta, que possibilite-os transformar sua realidade e o mundo em que vivem, por meio de suas ações e escolhas e, mais ainda, que contribua para a construção da consciência de que para cada ação haverá como resposta o resultado dela (VESENTINI, 2017).

Posto isso, interessa para nós (professores e professoras de Geografia) desenvolver na escola os conhecimentos geográficos condizentes com a ideia da Geografia escolar, que tem como caminho a compressão crítica da vida cotidiana, bem como a superação dos problemas que perpassam a vida em sociedade. Deste modo, entendemos que é essa concepção de Geografia que deve nortear os conhecimentos geográficos a serem desenvolvidos dos anos

inicias da educação escolar no campo. É, portanto, a partir desta perspectiva sobre o fazer e ensinar Geografia na escola que discutiremos a importância do ensino aprendizagem de Geografia na infância.

Para realizarmos essa abordagem, a princípio, iremos deixar claro a compreensão e a concepção de infância que embasa esse texto, a qual se baseia em autores como Lopes (2008), Vasconcelos (2008), Costa (2016), entre outros. Também nos servimos da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e da carta magna internacional assinada pelo Brasil em 1990, a partir da qual “entende-se por infância o período de vida de todo indivíduo com menos de dezoito anos de idade, salvo se, em virtude da lei que lhe seja aplicável, tenha atingido antes a maioridade”. Temos também como base o significado de infância a partir de Vasconcelos (2008, p. 19), que concebe a “[...] infância como fruto de construções culturais e históricas, produto de relações sociais”. Desta maneira, “[...] a infância é, assim, um artefato social, uma concepção, uma forma de ver, olhar, compreender e localizar as crianças, uma constituição presente das diferentes localidades e sociedades, onde diferentes espaços de tempo se amalgamam” (LOPES, 2008, p. 59).

Partindo da compreensão de infância colocado acima, partilhamos das ponderações de Costa (2016, p. 42) ao considerar que “[...] pensar as infâncias como pluralidade no ingresso antecipado do ensino fundamental, guarda também uma conotação geográfica, uma vez que esse processo vincula-se aos diferentes lugares em que elas ocorrem”.

Segundo Costa (2016), apesar dos estudos e contribuições da Geografia na Infância ainda serem tímidos, é uma área que tem crescido significativamente. O autor explica que o referencial teórico em construção, denominado de Geografia da Infância, se dedica a pensar as crianças e suas vivências no espaço geográfico, considerando tais como sujeitos sociais ativos e culturalmente produtores não só de histórias, mas também de geografias (COSTA, 2016).

Colaborando com os estudos acerca do ensino de Geografia para crianças e suas infâncias, Jader Janer Moreira Lopes realiza importantes contribuições para a área. Sobre o sentido de infância, o autor expõe:

O sentido de infância é atravessado pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos. As crianças ao se apropriarem dessas dimensões, as reconfiguram, as reconstroem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias (LOPES, 2008, p. 67).

O autor conclui dizendo:

A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração à qual chamamos territorialidades infantis, cujo campo de reflexão é a Geografia da Infância (LOPES, 2008, p. 67-68).

Corroboramos com as ideias do autor, pois, compreendemos que a infância se dá neste espaço de negociação, onde as crianças produzem suas culturas e ao mesmo tempo, através das relações existentes com as demais categorias da sociedade, se apropriam das dimensões, e as reconstróem [...] “buscando negar a condição de categoria submetida –que possibilita a transgressão/inversão/criação do espaço originalmente concebido e concedido” (LOPES, 2008, p 77). A partir destas considerações, também compreendemos as crianças como “[...] agentes produtores do espaço que gestam e dão significados às suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens” (LOPES, 2008, p. 68).

Tendo em vista a importância da criança e sua infância, a Geografia concebe a infância como fase fundamental da vida. Como ciência humana e disciplina escolar, os conhecimentos geográficos acerca da temática são de crucial relevância, especialmente após a reorganização do tempo escolar na educação básica brasileira, ocorrida em meados dos anos 2000 e que altera a idade mínima obrigatória de ingresso na escola: no Ensino Fundamental a obrigatoriedade passa dos 7 para os 6 anos de idade e na Educação Infantil a obrigatoriedade de matrícula passa a ser a partir dos 4 anos de idade.

A reorganização e ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos foi realizada por meio da Lei N° 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006, e teve o ano de 2010 como prazo final para que as escolas fizessem a adequação de suas matrículas. Tal lei teve como finalidade aumentar a duração do tempo escolar do Ensino Fundamental, de 8 anos para 9 anos, bem como estabelecer a idade mínima obrigatória de ingresso das crianças na escola, antes de 6 anos, e agora aos 4 anos idade (BRASIL, 2006).

De acordo com Buitoni (2010), a ampliação do ensino fundamental para 9 anos no Brasil, assim como a obrigatoriedade da matrícula e ingresso escolar a partir dos 6 anos de idade fomentou “inúmeros debates sobre a educação infantil, o significado de infância no estágio atual da globalização e a discussão sobre práticas pedagógicas das diferentes ciências”, inclusive na Geografia (BUITONI, 2010, p. 19). Essa mudança, além de ampliar os anos de vida escolar das crianças, promoveu também uma série de debates ligados ao ensino e aprendizagem na escola nos anos iniciais (BUITONI, 2010), de grande importância em relação

ao lugar da criança e à forma que estudiosos da questão, bem como, os professores, compreendem a infância e a escola neste contexto.

Reconhecendo a educação infantil como etapa fundamental do processo de ensino aprendizagem, a principal preocupação dos debates que norteiam o ensino de Geografia nesta nova organização da vida escolar dos estudantes passa a ser: não antecipar conteúdos e atividades para crianças que agora entram mais cedo na escola, bem como, pensar quais conceitos e conteúdos desenvolver e como focaliza-los nas práticas cotidianas do professor dos anos iniciais (BUITONI, 2010).

Para Straforini (2001, p. 79), “o ensino de Geografia para crianças não deve ter objetivos tão dispares dos demais níveis de ensino”, todavia, é preciso também ter presente que as crianças têm outro ritmo de aprendizagem, diferente dos anos finais do ensino fundamental e do no ensino médio. Straforini (2001) explica ainda que a Geografia que se ensina para a criança é perpassada pela história, pela ciência, pela matemática, etc. e, fundamentalmente, ela perpassa o brincar. Ensinar Geografia na infância, indubitavelmente, é levar as crianças a descobrirem o mundo de uma maneira lúdica e recheada de brincadeiras (LOPES, 2008).

De acordo com Straforini (2001, p. 79), pesquisadores como “CALLAI (1998), GEBRAN (1990), LESANN (1997) e KAERCHER (1998), veem no ensino de Geografia para crianças uma das possibilidades da formação do cidadão através de um posicionamento crítico com relação às demais desigualdades sociais do país”. O autor (2001, p. 79), enfatiza ainda que “o ensino de Geografia para crianças apresenta características muito próprias no seu fazer”, as quais, embora façam parte do fazer pedagógico, durante muito tempo, por não se considerar corretamente a parceria entre os pressupostos educacionais e geográficos, terminaram por formar e apresentar às crianças uma visão distorcida do conceito de espaço geográfico por meio do ensino de Geografia realizado na infância (STRAFORINI, 2001).

Costa (2016), considera que o ensino de geografia na infância deva partir da compreensão das crianças em seus espaços vivências e que, os saberes geográficos construídos nesta etapa do ensino deve possibilitar às crianças pensar o espaço em que vivem e refletir sobre suas espacialidades

Ainda de acordo com Straforini (2001), há um problema que a Geografia na infância precisa superar: ao ensinar Geografia para crianças é preciso romper com a ideia da Geografia fragmentada, bem como com a visão distorcida do espaço geográfico acima mencionada. O autor explica:

O que nós questionamos é que o imediato concreto, entendido na escola como o bairro e a cidade, pouco conseguiu extravasar os seus limites explicativos porque os alunos não foram levados a considerar os interesses, as lógicas e forças localizadas em outros estados, países e/ou empresas agindo sobre o seu imediato concreto, uma vez que se privilegiou muito mais a forma e a aparência em detrimento do seu conteúdo (STRAFORINI, 2001, p. 80)

Ensinar Geografia para as crianças, tendo em vista essa interpretação, que entende que o conhecimento parte sempre da relação direta entre a criança e o objeto a ser conhecido, ou seja, uma relação empírica, perceptiva e imediata de mundo, ou ainda, uma relação objetiva do indivíduo com o seu imediato concreto, tende assim a mascarar a realidade não dando de conta da interpretação do mundo e dos fenômenos que ocorrem nele (STRAFORINI, 2001). É também cometer o erro de compreender o distante, o longínquo, o global, como um conceito muito abstrato para ser trabalhado com as crianças nos primeiros anos da vida escolar. “Na prática, mesmo trabalhando com o imediato concreto, a Geografia escolar nas primeiras séries continua fragmentada e com uma rígida hierarquia escalar” (STRAFORINI, 2001, p. 79).

Desse modo, os professores, antes de elaborar seus planejamentos ou projetos pedagógicos, tem como ponto de partida, no fazer e ensinar Geografia para crianças, que prioriza o conteúdo no lugar da forma e da aparência, [...] “a realidade dos alunos, ou seja, o lugar de vivência, ou ainda, o imediato concreto” (STRAFORINI, 2001, p. 81). Consequentemente, o aluno precisa ser inserido dentro do que ele está estudando, favorecendo-lhe a compreensão de que ele é sujeito ativo da produção do espaço geográfico. Nestas circunstâncias, a realidade precisa ser compreendida como algo em processo, em continuo movimento, uma vez que a produção do espaço também estar em constante movimento, e nunca acaba (STRAFORINI, 2001, p. 82).

Conforme Santos, M. (2002), compreender o mundo, o espaço em sua totalidade, é exigência fundamental para todos nós que vivemos em sociedade. A leitura do mundo auxilia-nos no exercício de nossa cidadania. Segundo Callai (2005, p. 228), “uma maneira de realizarmos a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens”. Dessa maneira, ler o mundo é ler o espaço. É ler o seu cotidiano, é compreender o espaço global a partir de suas vivências, do espaço vivido (CALLAI, 2005).

Embora a autora reconheça e considere importante a leitura cartográfica, “ler o mundo”, para ela, não se resume à ação de compreender e interpretar os mapas e suas representações das realidades territoriais. É, portanto, para Callai (2005, p. 228), “[...] fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente, e que se expressa tanto as nossas utopias, como nos limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da

sociedade (culturais, políticos, econômicos)”. Para a autora, aprender a pensar o espaço faz parte do papel e função da Geografia nos anos iniciais e, para que isso aconteça, é necessário aprender a ler o espaço. Isso significa que professor de Geografia nos anos iniciais deve criar as possibilidades e condições para que as crianças possam ler o espaço vivido. Porém, para que isso ocorra, “[...] a superação dessa lógica de que a criança aprende por níveis hierarquizados – no caso do espaço, por níveis espaciais que vão se ampliando sucessivamente – requer o estabelecimento, pelo menos, de uma clareza de termos” (CALLAI, 2005, p. 230).

Em suma, ao ensinar Geografia para as crianças, faz-se necessário romper com a lógica do espaço fragmentado. Para a autora, é certo que aquela Geografia tradicional, desenvolvida até hoje nas escolas, caracterizada pela enumeração de dados geográficos e que trabalha espaços fragmentados, que em geral opera com questões desconexas, isolando-as no interior de si mesmas, não tem muito a contribuir com o estudo do espaço em sua totalidade. Ao contrário, cabe ao ensino de Geografia na infância deve considerá-las no contexto de um espaço geográfico complexo, que é o mundo da vida, o cotidiano, ao invés de conceber as crianças e teorizar o espaço como algo fragmentado, isolado e desconexo, a elas e à realidade por elas vivenciadas (CALLAI, 2005).

Nesta etapa da educação escolar, a Geografia deve considerar que a criança está submersa neste espaço complexo e dinâmico, em outras palavras, cabe ao ensino de Geografia na infância reconhecer a criança em sua totalidade, sabendo que ela faz parte de um contexto social e que, justamente por isso, ela não deva ser vista como algo à parte do espaço geográfico, como um fragmentado, mas sim como alguém que faz parte desse espaço e que interage social e culturalmente nele (CALLAI, 2005).

Lopes (2018), acrescenta ainda, as crianças “constroem/desconstroem suas formas, estabelecem lugares territórios, vivem seus afetos seus desejos, e suas autorias” (LOPES, 2018, p. 67). A Geografia da infância nesta perspectiva, deve buscar compreender as crianças e suas formas de fazer cultura, a partir do espaço vivido, “buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas, e sentindo suas presenças no mundo” (LOPES, 2018, p. 67).

4.3 O lugar do *lugar*, no ensino de Geografia nos anos iniciais

Entendemos que estudos sobre a categoria *lugar* na Geografia, além de serem recorrentes, têm deixado importantes contribuições para a ciência geográfica, bem como para o entendimento dos sujeitos sociais e suas relações com os lugares. Nascimento (2012, p. 40),

entende “[...] o lugar como uma categoria de análise geográfica capaz de ampliar as possibilidades de entendimento de um mundo que se fragmenta e se unifica em uma velocidade cada vez maior”.

Callai (2010), também tratando do conceito de lugar, considera que é bastante comum em nossas vidas estarmos atentos aos acontecimentos que ocorrem no mundo, apreciar encantadoras paisagens, nos encantar com as belezas das cidades no mundo e, recentemente, com mais frequência e intensidade, por meio do acesso e uso dos equipamentos tecnológicos da globalização, mas que, por outro lado, não é comum estarmos informados sobre os acontecimentos à nossa volta, ou seja, ao mesmo tempo em que estamos conectados com o mundo, muitas vezes não sabemos o que existe e o que acontece no lugar onde vivemos (CALLAI, 2010).

Partindo dessa premissa, conhecer o lugar onde vivemos é, antes de mais nada, entender o mundo em que se vive. E a escola é, sem dúvidas, o palco desse conhecer o mundo. “O conhecimento geográfico é um conteúdo do currículo escolar e como tal se apresenta no conjunto da escola com determinados objetivos que se pretende alcançar na educação” (CALLAI, 2010, p. 25). Sendo assim, o lugar, como categoria de estudo da Geografia, é também conteúdo do currículo escolar e, portanto, conhecimento geográfico que deve ser alcançado como objetivo do conjunto da escola.

Realizar o estudo de lugar, percebendo o cotidiano da vida do aluno, como fundamento no contexto escolar, é também oferecer a ele (o alunos/criança), “as oportunidade de desenvolver habilidades e competências que contribuem para a formação cidadã e para a construção de conceitos constitutivos da especificidade do conhecimento geográfico e para o estabelecimento das bases da aprendizagem da geografia na escola básica” (CALLAI, 2010, p. 25).

Dessa maneira, o estudo do lugar se faz cheio de sentido para os alunos, um vez que “lugar é um espaço construído como resultado da vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer” (CALLAI, 2004, p. 02). Por esses elementos, o caminho para se iniciar a reflexão sobre o aprender geografia está no estudo do conceito de lugar. Para a autora, colocar na pauta dos conhecimentos geográficos trabalhados na escola o cotidiano dos alunos, indica a ligação que eles têm com o mundo.

Nesta mesma linha de pensamento, Nascimento (2012, p. 40) ressalta:

O estudo do lugar como vivência e cotidiano do aluno abre a possibilidade de compreensão de sua realidade, propiciando que ele se sinta participante do espaço que estuda e perceba que os fenômenos que ali ocorrem são resultantes da vida em sociedade e do trabalho de muitas pessoas, inclusive o seu papel imerso nesta realidade. Assim, a apreensão e a compreensão do lugar vivido pelo aluno assumem um significado fundamental: a construção de um sujeito cidadão crítico responsável.

Assim compreendido e concebido pela escola, a categoria lugar configura-se como conhecimento geográfico indispensável do fazer e ensinar Geografia nas salas multisseriadas em escolas do campo. Sobre a percepção de cotidiano e sua importância na abordagem dos conteúdos de geografia na sala de aula, a autora diz:

Considerando que é no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo, vai se configurando o espaço, e dando feição ao lugar. Um lugar que é um espaço vivido, de experiências sempre renovadas, o que se permite que se considere o passado e se vislumbre o futuro. A compreensão disto necessariamente resgata os sentimentos de identidade e pertencimento (CALLAI, 2004, p. 02).

Entendemos que a autora compreende o lugar como o espaço onde acontecem as relações, e de acordo como elas acontecem, o lugar vai se manifestando e ganhando feição, ou seja, é importante considerar as relações, o trabalho, a cultura e as condições socioeconômicas entorno da vida dos alunos. É importante, porém, deixar claro que esse “entorno não se restringe aos espaços de vizinhança, é sobretudo, tudo aquilo que diz respeito à vida dos alunos e das pessoas com quem convivem; é o seu cotidiano” (CALLAI, 2010, p. 26).

Segundo Callai (2010, p. 26), nesta perspectiva de construir os conhecimentos em Geografia, a partir dos conhecimentos relacionados ao cotidiano dos alunos, é que “*a escola, o cotidiano e o lugar* apresentam-se como conceitos básicos a serem trabalhados nas aulas de Geografia”. Diz ela:

Mas eles são mais do que conceitos à espera de serem trabalhados. São a referência para fazer o ensino e aprendizagem na Geografia. Nesse rumo, a Geografia, como conteúdo curricular escolar, possibilita a interligação da escola, por meio dos conteúdos curriculares, com a vida, considerando que a aprendizagem escolar pode ser a forma de permitir que a criança se reconheça como sujeito de sua vida, de sua história (CALLAI, 2010, p. 26).

Sendo o conhecimento, uma construção que compreende a função do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e o papel do aluno como sujeito

dinâmico/participativo desse processo, “[...] selecionar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, é condição essencial para que esses alunos possam olhar para contextos mais amplos, e ao mesmo tempo, para o lugar, percebendo suas diferenças, semelhanças e suas complexidades” (NASCIMENTO, 2012, p. 42).

É a Geografia, pois, como conteúdo curricular escolar, o caminho que suscita a vinculação da escola com a vida cotidiana dos alunos (CALLAI, 2010). A autora considera ainda que, esses três conceitos

[...] quando interligados, permitem estabelecer as bases que fundamentam o ensino e a aprendizagem da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: a *escola*, por ser a instituição na qual a criança amplia suas relações com seus iguais; o *cotidiano*, por permitir que as novas aprendizagens sejam interligadas com a vivência que cada um traz, considerando, assim, o conhecimento que o aluno tem; o *lugar*, por ser o espaço que permite a cada um, saber de suas origens e construir sua identidade e pertencimento (CALLAI, 2010, p. 26/27).

Neste contexto, corroboramos com o entendimento da autora quando a mesma realiza a análise das três dimensões afirmando que a *escola* é a instituição formal que tem em si a responsabilidade de oportunizar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade; o *cotidiano*, é o dia a dia da vida de cada um, e por isso deve ser considerado na perspectiva de compreender o que acontece ao nosso redor, e o *lugar* é onde vivemos, moramos, trabalhamos, ou seja, é onde acontece a vida (CALLAI, 2010).

A tais considerações somam-se as efetuadas por Nascimento (2012, p. 41), para quem “[...] é papel da Geografia estudar suas questões, processos e fenômenos em uma perspectiva de análise que pressupõe distintas escalas espaços-temporais”. Portanto, concordamos com a autora, pois entendemos “[...] que é papel da Geografia na escola instrumentalizar o aluno para que ele *aprenda a ler o mundo*, o estudo e compreensão da categoria lugar tem que ocorrer de forma articulada com a concepção de totalidade, conectada ao global” (CALLAI, 1999, apud NASCIMENTO, 2012, p. 41).

Em relação à função e papel da escola, Callai (2010), revela que, muito embora atualmente tenham sido atribuídas outras funções a ela. É parte fundamental da função da escola de hoje contribuir para a formação da criança, para que ela consiga se situar no mundo, propiciando ainda, que ela se sinta como participante do espaço em que estuda e perceba que os fenômenos que ali ocorrem são resultantes da vida em sociedade, o que exige cada vez mais da escola uma nova performance, diferente daquela da escola tradicional (CALLAI, 2010). Sendo assim, a escola, ao desenvolver as incumbências cognitivas dos estudantes, além das

outras funções que a ela têm sido atribuídas em decorrência da modernidade, deverá compreender que não pode mais orientar-se consoante aos modelos tradicionais de transmissão e acumulação de conhecimento (CALLAI, 2010).

Sobre o conceito de *cotidiano*, Callai (2010, p. 29), ressalta o seguinte: “[...] para que cada sujeito possa entender o que acontece na vida cotidiana, é fundamental que ele consiga abstrair daquilo que é o dia a dia de sua vida, das questões que acontecem no lugar em que vive”. Em conformidade com a autora, a abstração nos permite pensar o nosso cotidiano, com a oportunidade de ver de longe, de forma distanciada, as coisas que acontecem e ganham novas feições. “As pessoas vão construindo seus espaços ao mesmo tempo que constroem suas vidas, suas histórias, e isso precisa ser compreendido. Neste sentido, a Geografia pode contribuir para facilitar a compreensão do mundo em que vive o aluno” (CALLAI, 2010, p. 29).

Acerca do conceito de *lugar*, Callai (2010, p. 30) enfatiza que: “[...] ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultados da vida em sociedade dos homens na busca pela sobrevivência, [...] significa estudar o lugar para compreender o mundo”. Dessa maneira, Callai (2004) enfatiza ainda que “[...] o lugar onde se vive, deve ser conhecido e reconhecido por todos que ali vivem, visto que, conhecer o espaço, e saber se movimentar nele, para nele trabalhar e produzir, denota poder reproduzir-se também a si próprio, como sujeito” (CALLAI, 2004, p. 03). O conceito de lugar é posto pela autora, a partir do entendimento que os sujeitos podem aprender e compreender a categoria de análise geográfica lugar, sem ter que se desconectar do mundo, do global. Cada lugar possui suas características próprias, as quais formam sua identidade. Essa identidade do lugar permite que as pessoas também construam suas identidades com o mesmo. “Mas, acima de tudo, é necessário que cada sujeito construa sua identidade singular” (CALLAI, 2004, p. 03/04). Assim, a “Geografia propõe a leitura da realidade através daquilo que é específico de seu trabalho, que é o espaço construído” (CALLAI, 2004, p. 04). Pensar sobre os conceitos e entender a escola, o cotidiano e o lugar, nos permite considerar o mundo da vida, ou seja, a vida precisa ser inserida dentro da escola, para que esta também seja viva, e possa fornecer os instrumentos e as condições para que as crianças (alunos), realizem sua formação, desenvolvendo um senso crítico e ampliando suas visões de mundo (CALLAI, 2004).

Com base no explicitado sobre a escola, o cotidiano e o lugar, e sustentados na concepção da categoria geográfica de análise, *lugar*, apresentada a partir de Callai (2010) e Nascimento (2012), inferimos que fazer a leitura do mundo da vida, perceber o espaço e as construções humanas, reconhecendo as diferentes espaços como resultado da vida em

sociedade, é ponto de partida da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental e, por consequência, ponto de partida para o ensino de Geografia nas salas multisseriadas do campo.

4.4 A organização pedagógica e o ensino de Geografia na infância nas salas multisseriadas das escolas do campo em Cedro-PE

Para entendermos a importância do trabalho pedagógico, bem como a maneira como ocorre a organização dos conhecimentos geográficos trabalhados nas salas multisseriadas, é necessário compreendermos que aprender Geografia na infância é muito mais que conceber os conteúdos geográficos. Aprender Geografia na infância está imbricado no ato de brincar, próprio da criança. Sendo assim, corroboramos com Lopes (2008) que os conteúdos geográficos trabalhados na escola multisseriada, além de perpassar o ato de aprender a ler e escrever, de estar presente nas diversas áreas do conhecimento, seja aprendendo história ou ciência, precisa transcorrer a infância da criança, que é representada pela ludicidade, pelas brincadeiras de crianças. Em suma, ensinar e aprender Geografia na infância, precisa perpassar o brincar, o ser criança (LOPES, 2008).

Por muito tempo, e ainda hoje, a ação de ensinar e aprender nas salas multisseriadas esteve ligada a práticas metodológicas que levavam os professores a trabalhar vários conteúdos ao menos tempo, ou seja, para cada série/ano, o professor da sala multisseriada trabalhava um conteúdo diferente, o que implicava em um plano de aula, um conteúdo e uma situação didática diferente. Essa prática, além de burocratizar a vida dos professores - pois os mesmos tinham que fazer (realizar) um planejamento para cada conteúdo, para cada série/ano -, pouco contribuía com a aprendizagem dos alunos, pois muitas das vezes eles tinham que esperar que o professor terminasse com a turma X para poder direcionar as suas tarefas a serem realizadas por eles. Desta forma, a sala multisseriada, só poderia se tornar um problema, um fracasso, especialmente, do ponto de vista metodológico e da aprendizagem.

A Educação do Campo, como já vimos, rompe com muitos paradigmas voltados à educação aos sujeitos do campo. Transformar a prática dos professores de salas multisseriadas é uma das propostas desse novo projeto de educação no campo. Inclusive, a reorganização do trabalho pedagógico e o planejamento das aulas para salas multisseriadas tem estado na pauta dos cursos de aperfeiçoamento para professores de escolas do campo em salas multisseriadas, bem como nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Reconhecendo os diferentes níveis e tempos de aprendizagem, a Educação do Campo compreende a sala de aula como um espaço heterogêneo e diverso, entende que os conhecimentos não podem e não devem ser tratados de modo fragmentado e, portanto, os conteúdos também não devem ser trabalhados de forma isolada e fragmentada, para cada uma série/ano um conteúdo diferente.

No município de Cedro-PE, especialmente após a participação dos professores do campo no “Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Educadores de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombola”, ofertado em 2014 pelo Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE-2014/2015), tem-se buscado atuar a partir da perspectiva de organização dos conteúdos propostos pela Educação do Campo por meio da interdisciplinaridade, com sequências e projetos didáticos e priorizando os conteúdos sem que o trabalho pedagógico seja burocratizado, de tal forma que o professor precise elaborar um planejamento pra cada série/ano presente na turma (sala).

O que muda nesta concepção de reorganização do trabalho e planejamento diários dos professores é o direcionamento das atividades (tarefas escolares ou de casa) desenvolvidas pelos alunos, que devem contemplar acima de tudo os níveis de aprendizagem dos alunos, devendo ser, por isso mesmo, atividades diversificadas. De uma forma geral, as atividades desenvolvidas em aula devem oportunizar o envolvimento de todos, observando os diferentes níveis de aprendizagem, bem como, a capacidade cognitiva, motora e psicológica das crianças.

Os professores e professoras das escolas do campo em Cedro-PE, mesmo aqueles que não participaram do curso citado anteriormente, recebem orientações pedagógicas nesta concepção. Diante das inúmeras dificuldades, e mesmo sem acontecer em sua plenitude, na perspectiva que a Educação do Campo norteia, é notório o interesse dos profissionais que atuam na rede em oferecer um ensino de qualidade e que esteja pautado, o mais próximo possível, nos princípios estabelecidos pela Educação do Campo.

Os planejamentos das aulas ocorrem semanalmente. Sendo que, a realização das atividades ocorrem de forma alternadas, uma semana acontece na Secretaria de Educação e outra no Polo (onde professores de escolas mais próximas se encontram para desenvolverem seus planejamentos). Duas vezes no mês, o grupo (os professores de todas as escolas do campo), realizam juntos e com apoio e orientação das coordenadoras, o planejamento na Secretaria de Educação, localizada na sede do município. Geralmente são repassadas informações gerais sobre o trabalho nas escolas do campo, as quais são de interesse e competência de toda a equipe de profissionais, além de ser reservado um tempo para o planejamento pedagógico das aulas semanais, o qual é realizado individualmente ou com parcerias (geralmente os professores

responsáveis por turmas iguais, levando em consideração o agrupamento dos alunos, por exemplo, os professores de turmas de Pré-Escolar I a 1º ano, ou de 2º e 3º, planejam suas atividades juntos, tendo em vista, a superação das dificuldades, sejam elas individuais ou coletivas). Outras duas vezes no mês, os encontros para o planejamento acontecem nos Polos, os profissionais das escolas mais próximas se encontram para realização do planejamento semana. Neste caso, as escolas que têm coordenadora de apoio, como é o caso da escola em que acontece a pesquisa de campo, contam com o paio e orientação de suas coordenadoras. As demais realizam o planejamento apenas entre os professores, salvo quando as coordenadoras realizam visitas de apoio pedagógicos nos dias de planejamento do Polo.

Tratando da temática do planejamento e sua importância, Picanço (2008) explica que nós educadores precisamos ver a criança com a qual convivemos. A autora diz: “[...] olhe para você e depois dirija seu olhar à criança. Esteja com os ouvidos e o coração aberto. Viva intensamente esse encontro [...]” (PICANÇO, 2008, p. 241). Faz-se necessário, que os professores, retire desse momento, informações, dicas, conhecimento, orientações que lhes ajudaram a planejar. A autora salienta que, é impossível planejarmos situações desafiadoras e significativas, sem que haja esse encontro com a criança. É necessário entender que o planejamento é feito para a criança e em prol dela, e por isso, precisamos lembrar da criança e não apenas de nós mesmos. Sendo fruto de uma atuação compartilhada, o planejamento, não cabe quem qualquer Projeto Pedagógico, todavia, unicamente naquele, que tem como premissa básica o respeito ao outro (PICANÇO, 2008).

O planejamento, especialmente nas escolas do campo com salas multisseriadas dos primeiros ciclos, deve seguir essa perspectiva e visão sobre a criança abordada pela autora. O ato de repensar o planejamento é, antes de mais nada, encontrar a criança, é oportunizar a ela um aprendizado significativo, que a tenha como parte desse planejamento (PICANÇO, 2008).

Identificamos nas aulas e planejamentos dos educadores das escolas do campo do município estudado essa preocupação e olhar direcionado para as crianças. Segundo Picanço (2009), uma forma de nos aproximarmos das crianças através do planejamento é a de planejar num contexto educativo, por meio da realização de atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a construção do conhecimento sobre o mundo físico e social (PICANÇO, 2008). Nas atividades desenvolvidas durante as aulas, quando por exemplo estava sendo trabalhado o tema *plantas da caatinga*, notamos que as crianças estavam inseridas no planejamento, que o olhar estava voltado para ela, o que ficou claro desde a música de recepção e introdução ao tema, utilizada, “*Xote Ecológico*”, cantada por Luiz Gonzaga, até a atividade realizada “*Quais plantas da caatinga você conhece?*”. Apesar de ser nosso dever e

compromisso inserir no planejamento o aluno, neste caso a criança, isso nem sempre é uma tarefa fácil. Planejar, para que o aprendizado seja significativo para as crianças, é uma tarefa mais complexa do que se imagina.

Em conformidade com Picanço (2009), o planejamento é fundamental na ação do educador, e isso é inquestionável, mas tem sido também um instrumento indispensável para sua formação, visto que ao exercer o ato de planejar, o educador pratica e aprimora sua capacidade de ouvir, que lhe servirá de subsídio para transformar sua ação, “Uma ação, fruto de negociações entre ele próprio e a criança” (PICANÇO, 2008, p. 242). Ainda segundo a autora, “Ao pensar sobre a criança com a qual trabalha, o educador consequentemente pensa sobre que conteúdos e atividades propor” (PICANÇO, 2008, p. 242).

Nas atividades de planejamento que acompanhamos durante nossa pesquisa, reconhecemos que, mesmo sem conhecer diretamente a abordagem sobre planejar com o olhar para a criança proposto por Picanço, os professores se aproximavam da perspectiva desenvolvida pela autora. Nota-se que ainda que sejam muitas as dificuldades, sem querermos romantizar ou ser ingênuos, a dedicação dos profissionais é imensa, tornando-as mais brandas e possíveis de soluções. Verifica-se ainda, na conduta dos profissionais, a busca por novas estratégias de ensino, a partir da compreensão dos diferentes níveis de aprendizagem, e buscando oportunizar o direito de aprender para todos os alunos. Para que isso ocorra, muitos são os caminhos que buscam trilhar, seja através de projetos pedagógicos, sequências didáticas, ou mesmo a partir da realização de um planejamento pedagógico único e que atenda todos os anos e níveis de aprendizagem, norteado, principalmente, pelos princípios estabelecidos pela Educação do Campo.

Neste contexto, os conteúdos de Geografia são abordados de forma interdisciplinar junto com os demais componentes do currículo. Ensinar e aprender nas salas multisseriadas, tendo em vista a interdisciplinaridade, é um caminho nada fácil de ser trilhado, pois querer muito trabalho e dedicação. Não podemos negar que é uma tarefa cheia de desafios: nem acontece tudo de maneira perfeita, não há uma receita pronta para o sucesso, os problemas estão presentes no dia a dia das escolas do campo, como no das demais escolas. O que queremos dizer é que o êxito do trabalho tem se dado na busca da superação daquilo que não dá certo, e isso é fruto, principalmente, do trabalho em equipe.

Os conhecimentos geográficos abordados através da interdisciplinaridade não se tornam, assim, mais ou menos importantes. Ao contrário, reconhecemos, no fazer e ensinar Geografia na escola do campo pesquisada, o que nos coloca Straforini (2001), quando trata do ensino de Geografia nas séries/anos iniciais: aprender Geografia na infância, e aqui nós

acrescentamos também e, especialmente, em salas multisseriadas, perpassa aprender história, ciências e, mesmo, aprender a ler e escrever, ou seja, aprender Geografia na infância não pode ocorrer isoladamente, sem uma conexão com as outras áreas do saber (Straforini, 2001).

Straforini (2001), fundamentado em autores como Callai (1998), Pontuschka (1999), Kaercher (1998), entre outros, enfatiza que os professores de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, ao elaborarem seus planejamentos ou projetos pedagógicos, precisam pensar sobre qual o ponto de partida para ensinar os conhecimentos geográficos. Enfocar a realidade do aluno é, sem dúvida, o caminho mais exitoso e promissor na ação de fazer e ensinar Geografia.

Sustentados em Straforini, (2001), Lopes (2018) e Picanço (2008), compreendemos que o ensino de Geografia na Infância em salas multisseriadas do campo precisa conceber a criança a partir de seu cotidiano, necessita direcionar o olhar para ela, considerando suas subjetividades de ser criança. A elaboração do planejamento, com o olhar direcionado para a criança, entendendo-a como parte significativa desse processo, perpassa também a ideia da criança como sujeito protagonista de sua história, produtora de cultura, capaz de inventar e reinventar o espaço que habita. O fazer e ensinar Geografia na infância, em especial nas salas multisseriadas, exige que nós, professores, compreendamos a criança a partir de suas vivências, sem menosprezar os acontecimentos do mundo, ou seja, é preciso entender a criança e o espaço em que vive na sua amplitude, na sua totalidade, e para isso deve-se considerar o cotidiano sem fragmentar a criança e o espaço (STRAFORINI, 2008).

4.5 O trabalho nas escolas do campo e as dificuldades de uma prática diária

Dentre os muitos problemas enfrentados pelos profissionais que atuam no campo um deles está relacionado à sua formação. Ainda temos muitas escolas do campo com professores que nem sequer ouviram falar em Educação do Campo, menos ainda tiveram uma formação pautada nos princípios contidos em sua concepção. Atualmente, diante desse novo cenário que vem se configurando na conjuntura política do país, esses problemas tendem a se atenuar ainda mais: o sucateamento e a falta de recursos destinados aos cursos de licenciatura irão dificultar ainda mais o acesso e ensino nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Esses impasses são corriqueiros na realidade das escolas do campo no Sertão de Pernambuco, e fazem parte da prática cotidiana das escolas, ainda que as pressões e reivindicações dos movimentos sociais do campo tenham alcançado avanços concernentes à

questão. Um exemplo a ser citado é o da implementação de políticas para ampliar e garantir formação específica para professores e professoras das escolas do campo, como é caso do Decreto 7.353 de 04 de novembro de 2010 que, dispondo sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, estabelece que:

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

[...] VI formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo (BRASIL, 2010).

No que concerne à formação dos profissionais que atuam no campo, o referido Decreto ainda estabelece que:

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação à distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Apesar desse importante avanço, na prática, ainda temos muitos professores atuando nas escolas do campo sem o conhecimento da política de Educação do Campo. Como antes não existiam cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a maioria dos professores têm formação em outras áreas, o que não garante a eles uma visão de campo e educação para os sujeitos que nele vivem, alicerçada na Educação do Campo.

No caso do município de Cedro-PE, assim como ocorre com maioria dos municípios do semiárido, as políticas de formação específicas para professores e professoras de escolas do campo, precisam de fato ser melhoradas. Há a necessidade de que essas políticas saiam do papel e se concretizem na prática, ou seja, não permaneçam apenas no campo teórico, cabendo aos

governos subsidiar as condições necessárias para que as formações aconteçam, bem como é igualmente preciso que os professores estejam atentos e adiram os estudos acerca da temática.

Em 2013, foi lançado nos municípios o programa PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais e municipais em assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Assim, com adesão ao programa, o município de Cedro passou a realizar com seus professores das escolas do campo as discussões sobre a concepção de Educação do Campo, pois tal programa apresentava uma metodologia voltada para o ensino nas escolas do campo, ou seja, neste programa os profissionais recebiam orientações/formações específicas em conformidade com os princípios estabelecidos pela Educação do Campo.

Nas formações do programa, os estudos e orientações eram cumpridos (aconteciam) separação, tínhamos turmas de estudos com os professores das escolas urbanas e turmas com professores das escolas do campo. Os materiais de estudos, como os cadernos, por exemplo, que discutiam as teorias para o ensino-aprendizado nas turmas iniciais do ensino fundamental, apresentavam em suas estruturas metodologias de ensino pautadas nos princípios contidos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ele se estendeu até o ano de 2016 mas, infelizmente, com o *Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a transição para o governo Michel Temer, o curso passou por uma reestruturação, praticamente deixando de existir, devido principalmente, ao corte de recursos destinados à educação e aos programas de formações continuadas para professores.

Em 2014, o município aderiu ao programa Saberes da Terra: Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Educadores de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombola, na época, participaram todos os professores da rede que atuavam nas escolas do campo; ofertado pelo Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE-2014/2015). Este foi um importante passo para a educação no campo do município, uma vez que o referido curso propiciou outra alternativa ao grupo de professores, uma ruptura nas escolas do campo. O curso também oportunizou um aprendizado importantíssimo do ponto de vista do trabalho metodológico em salas multisseriadas e de educação diferenciada.

O tempo de duração foi de 8 meses, com *tempo universidade* e *tempo comunidade*. No tempo universidade o grupo se deslocava até a cidade de Caruaru onde assistia às aulas e participava de seminários e palestras. No tempo comunidade, as coordenações do curso iam até o município de Cedro visitar as escolas e participar das socializações de projetos desenvolvidos

pelos professores. Como produto final, os professores elaboraram projetos de intervenção, com temáticas voltadas para o ensino no campo, para serem executados nas escolas.

Cabe destacar que estes programas e cursos foram conquistas alcançadas pelos movimentos sociais que buscam o reconhecimento e o direito à educação do povo do campo no campo. Infelizmente estes cursos e programas, apesar de sua fundamental importância na formação dos professores que atuam em escolas do campo, não são e nem foram suficientes para sanar o problema de formação. Muitos dos profissionais que tiveram a formação do curso Saberes da Terra não estão mais ligados às escolas do campo. Para ser mais preciso, na área pesquisada, participaram do curso nos anos de 2014/2015 um grupo de dezesseis profissionais, dos quais hoje apenas quatro restam atuando ou ligados de alguma forma a estas escolas.

Em se tratando do Programa PNAIC, também não há mais a formação no município, o que acaba acarretando um prejuízo para a formação dos professores que atuam em escolas do campo, uma vez que este era um dos poucos meios pelos quais os professores recebiam formação para o trabalho e atuação em escolas multisseriadas do campo. Segundo Arroyo (2007):

Em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos. Os piores índices de escolarização se dão nos “outros”, nos coletivos do campo, indígenas, pobres trabalhadores, negros. Essa perversa realidade, tão constante quanto excludente, interroga a tradição de políticas e normas generalistas, pretensamente universalistas. Consequentemente, a defesa da igualdade de direitos exige políticas focadas, afirmativas para coletivos específicos, neste caso, os povos do campo (ARROYO, 2007, p. 161-162).

Afora as iniciativas citadas anteriormente, essa realidade apresentada por Arroyo ainda se faz presente. Sendo assim, a “tradição de políticas e normas generalistas”, acontece quando os estados e municípios negligenciam o direito de formações específicas para professores de escolas do campo. Não podemos deixar que direitos alcançados sejam esquecidos e que fiquem apenas no papel. Reforçando o que já apontamos no início desse texto, formação específica para os profissionais que atuam no campo é um direito previsto em lei. A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002, determina que:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 03).

Portanto, fica claro o direito de estudos que respeitem a diversidade dos sujeitos que vivem no campo, suas especificidades e culturas. A formação específica dos profissionais do campo não pode ser negligenciada. A luta agora não é mais apenas pela formação como direito, mas sim, pela efetivação desse direito, para que de fato esse direito ocorra na prática e não fique apenas como discurso, como mais um direito no papel. Sobre a questão que envolve as Políticas Formação de Educadores(as) do Campo, Arroyo (2007, p. 161/162) afirma que:

As escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos. Os direitos não são construções acabadas, estão em permanente reconfiguração, na medida em que são construções históricas. Foram construídos em tensões sociais, políticas e culturais, refletem interesses locais, de grupos.

Os rumos que tem tomado o Brasil nos indicam que muitas serão as lutas e reivindicações para que tenhamos uma Educação do Campo de direito e qualidade nas escolas do campo. Desse modo, em conformidade com Fernandes (2009), consideramos que a luta que faz a história do campo brasileiro ser a história da luta contra o cativo e contra o latifúndio, a mesma luta pela terra, que foi desenvolvida através de sua resistência, conquista e esperança, pelos sem-terra, pelos camponeses, pelos quilombolas, pelos povos indígenas, essa luta não pode cessar. É preciso, diante dos retrocessos das classes menos favorecidas, apesar do clima de insegurança, violência contra nós, que não deixemos de lutar e resistir.

4.6 Memórias Pedagógicas: fazer e ensinar Geografia nos anos iniciais em salas multisseriadas

Já era do meu conhecimento a existência das salas multisseriadas, todavia, o primeiro contato prático e real se deu em 2012, quando assumi o concurso público no município de Cedro-PE. Vale destacar que ao realizar o concurso, não tinha a pretensão de trabalhar com salas multisseriadas, pois, na época, prestei a seleção para concorrer às vagas de professor do 1º ao 5º ano. Naquele momento, estava iniciando o curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade Regional do Cariri- URCA, situada no Município de Crato-CE, razão pela qual

prestei o concurso apenas com diploma do Normal Médio, antigo Magistério. No entanto, ao tomar posse, fui informado que minha lotação saía para trabalhar em uma das escolas localizadas na área rural do município – em escola do campo – já que segundo a Secretária Municipal de Educação da época, as vagas oferecidas poderiam ser ocupadas em escolas da área urbana, como também nas do campo. Resumindo, ou assumia o concurso na sala multisseriada, ou desistia, não havia outra opção. Assim, optei por assumir a vaga que era minha por direito e que foi conquistada com muito esforço e estudo. Apesar de já ter alguma experiência com sala de aula, pois durante os anos de 2009 e 2010, fui professor de contrato temporário, lecionando as disciplinas de Matemática e Educação Ambiental, em uma escola da rede municipal de Exu-PE, somente no ano de 2012 é que tive o primeiro contato prático com a realidade de uma sala multisseriada, ou melhor, nesse momento, passou a ser de nossa incumbência e responsabilidade o ensino/aprendizagem das crianças daquela turma, que englobava series/anos de Pré-escolar I e II e 1º e 2º ano.

Quando assumi a sala, tinham se passado mais de 8 anos que havia concluído o curso de Magistério. Como já sinalizei, estava iniciando o curso de Licenciatura em Geografia, ainda no 2º semestre. Passei a ter um imenso desafio pela frente, pois as salas multisseriada naquele momento, eram um universo completamente desconhecido. A turma, por compreender a organização acima citada, era formada na maioria por crianças de 4 a 6 anos de idade. O desafio era desconhecido também porque o trabalho seria com crianças bem pequenas, pois como já mencionei, a experiência que tinha era com o ensino nos anos finais do ensino fundamental II. Confesso que, antes de assumir a turma, compreendia o trabalho com as crianças da Educação Infantil, especificamente, com um grande tabu.

Tudo era completamente novo e, daí em diante as preocupações, que me martelavam a cabeça passaram a ser: *como trabalhar com uma realidade e um público totalmente desconhecido? O que fazer para que essas crianças aprendam? Como fazer? Como oportunizar às crianças uma aprendizagem significativa, sem experiência e preparo? Foram muitas as indagações e angústias a princípio.*

Uma das maiores dificuldades, dentre as muitas com as quais me depararei no início da jornada com turmas multisseriadas, tem a ver, principalmente, com a realização dos planejamentos: o que e como ensinar para as crianças numa turma multisseriada? A ansiedade era grande. As dificuldades só aumentavam e a vontade de vencê-las também. Depois do medo e da ansiedade dos primeiros dias, e de conhecer as crianças, que foram o motivo primeiro de termos permanecido na escola, surgiram as dificuldades do planejar para diferentes séries presentes em uma única turma. Aquilo angustiava-me de tal forma que dava vontade de desistir.

Fazer diferentes planos de aula para a mesma turma não era nada fácil, ocupava muito o tempo, confesso que o trabalho burocrático nunca me agradou, e ter que elaborar tudo aquilo era por demais enfadonho e chato. Sem falar que dava um trabalho imenso montar todas aquelas aulas, pensar em diferentes estratégias. Além de desanimar, deixava-me exausto. Mesmos com os planejamentos semanais, e com a ajuda das coordenadoras escolares, o trabalho era bastante cansativo. Pensar, planejar e montar as abordagens metodológicas e estratégias didáticas para trabalhar os conteúdos, com cada série/ano, era um verdadeiro terror. Ainda que estar cursando Licenciatura em Geografia, muito contribuisse, não era suficiente para elucidar as dúvidas e angustias que me assolavam.

Somente, a partir da participação no “Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Educadores de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombola”, ofertado pelo Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE-2014/2015), é que comecei a modificar minha prática enquanto professor de escola do campo com salas multisseriadas. Outro importante programa, que muito contribuiu para ampliar e melhorar minha prática em sala de aula foi o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), como já dito um programa criado e implantado durante o Governo Dilma, em 2013, como um compromisso assumido pelos governos federal, dos estados e dos municípios, desde 2012, para atender à meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de *alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental* (BRASIL, 2012). Ele acontecia no município, como formação continuada, e os conhecimentos adquiridos através dele, me auxiliaram a pensar e renovar as práticas metodológicas usadas em sala de aula, pois o curso nos oportunizava discutir e aprender sobre o ensino no campo e em salas multisseriadas. Como mais um passo nessa direção, em 2014 foi implantado o PNAIC Campo, com uma literatura e metodologia fundamentada nos princípios da Educação do Campo, o que me permitiu dar mais um importante passo em minha formação profissional.

A participação nos cursos acima citados me oportunizou adquirir importantes conhecimentos os quais, aliados à minha formação geográfica, permitiu-me revolucionar minha prática de sala de aula. A abordagem dos conteúdos passou a tomar outra configuração. Aquela abordagem cansativa, com diferentes conteúdos e diferentes situações didáticas, deram lugar a uma metodologia menos burocrática, que passou a levar em consideração os diferentes níveis de aprendizagem e a reconhecer a diversidade da sala de aula, o que nos propiciou direcionar o olhar para a vivência das crianças, a reconhecer nelas o potencial que cada uma tinha em fazer suas histórias.

Surgiram também o trabalho com as sequências didáticas e os projetos pedagógicos e, com isso, os conteúdos passaram a ser trabalhados a partir do olhar da interdisciplinaridade. A preocupação de ficarmos presos a um conteúdo para cada ano em uma mesma aula, ou seja aquela aflição, por ter que preparar as aulas, separando os conteúdos, por ano e por disciplinas, começa a desaparecer. Ao planejarmos a partir das sequências didáticas ou projetos pedagógicos, os conteúdos de cada componente curricular apareciam de maneira que contemplava todos os anos e, sem deixar de priorizar os conteúdos trabalhados para cada ano, as habilidades e competências passaram a ser alcançadas de forma mais relevante. Direcionar o olhar para a vivência e o cotidiano das crianças ajudou na elaboração de um planejamento mais eficiente e que muito provavelmente, trouxe-nos melhores resultados. Por certo, mesmo sem à época ter lido Monica Picanço, naquele momento estávamos fazendo ou tentando fazer isso: lembrar, dirigir nosso olhar para a criança. Pois já salientamos, para a autora, ao planejar: “[...] é preciso lembrar dela – criança – e não apenas de nós mesmos. Lembrar que o planejamento é feito para e em prol da criança” (PICANÇO, 2008, p. 242).

O trabalho não diminui, mas o excesso de burocracia sim, até porque, uma coisa é certa na educação: nós, professores, temos muito o que fazer, seja na escola ou casa. Porém, as dificuldades passaram a ser encaradas com mais leveza, e trabalhar nas salas multisseriadas já não nos rendia tantas dores de cabeça, pelo menos não decorrentes da falta de conhecimento e preparo, para se lidar com a realidade, ou seja, a quantidade de trabalho não diminuiu, ao contrário, surgiram muito mais o que fazer, pois a organização do trabalho pedagógico e o ato de educar/ensinar exige dos educadores muita dedicação e tempo. No entanto, a renovação de minha prática, através desse olhar diferenciado para o planejamento, bem como para as crianças, sujeitos da aprendizagem, interferiu diretamente no ensino/aprendizagem, tornando-o ainda mais significativo, para as elas - crianças - e para mim também, entanto professores.

A partir de então, além da dedicação ao processo de alfabetização e letramento das crianças, outra inquietação passou a me assolar: *como ensinar e aprender Geografia nos anos iniciais, ou seja, como ensinar Geografia na infância?* Passei, em decorrência da formação em Geografia, a refletir sobre como a apropriação dos conhecimentos geográficos ocorrem no universo da sala multisseriada, e de que maneira poderia contribuir para que acontecesse com sentido e significado para as crianças.

Precisamos romper com a ideia das disciplinas isoladas e dos conteúdos fragmentados. Corroboramos com Lopes (2018), quando diz que ensinar Geografia na infância é diferente de ensinar Geografia nos demais níveis da educação. É importante que nós, professores, saibamos e reconheçamos isto. Ainda que, naquele momento, não eu tivesse conhecimentos acerca das

discussões que permeavam o Ensino de Geografia na Infância, afluía em mim uma nova forma de ver o ensino de Geografia para crianças na sala multisseriada. Ressurgia, completamente diferente, a maneira pela qual busquei contribuir com o ensino aprendizagem em Geografia.

Desenvolver os conhecimentos geográficos na infância, a partir da ideia da interdisciplinaridade, levando em consideração a vivência e o cotidiano das crianças do campo, sem dúvida torna o ensinar e aprender Geografia mais expressivo no âmbito das salas multisseriadas em escolas do campo. Olhar para a criança, seu cotidiano, reconhecendo o seu lugar e a sua participação na construção da cultura em meio à sociedade, transpõe significância e valor ao ensino-aprendizagem em Geografia (LOPES, 2008).

Em parte foi isso que passai a fazer: alfabetizar as crianças, sem perder de vista a compreensão e a forma como a Geografia interpreta o espaço, os homens e as relações que estes estabelecem na apropriação do espaço, buscando ressignificar a prática de ensino em Geografia na sala multisseriada. Um dos trabalhos realizados em que procurei desenvolvê-los na perspectiva apresentada foi a realização da Sequência Didática, *Cantigas de Rodas: brincando e aprendendo*, foto 5 e 6.

FOTO 5 –Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: *Cantigas de Rodas: brincando e aprendendo*, em 2015. FOTO (CRUZ, 2015).

As brincadeiras de rodas, além de oportunizar um resgate das brincadeiras vivenciadas por gerações passadas, proporcionam às crianças viver sua infância, permitem que a escola se torne um lugar prazeroso. Na Geografia, foi possível, desenvolver a aprendizagem a partir das cotidiano, pois muitas das cantigas usadas na sequência, eram as mesmas utilizadas pelas crianças na hora brincar, fosse em casa, ou no próprio recreio – intervalo - na escola, visto que observou-se o cuidado de inserir na sequência, as cantigas que já fossem conhecidas por elas.

FOTO 6 –Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: *Cantigas de Rodas: brincando e aprendendo*, em 2015. FOTO (CRUZ, 2015).

Outro aspecto importante que pode ser realizado com essa perceptiva de trabalho é o resgate das brincadeiras de rodas vivenciadas no campo, ao passo que, a elaboração das atividades devem levar em consideração a participação da família, que pode ser envolvida em atividades simples, mas que são carregadas de sentidos através, por exemplo, do relato de quais brincadeiras de rodas, eles - os pais ou responsáveis - brincavam e mais gostavam quando eram crianças. Além disso, algumas cantigas podem ser o caminho para iniciarmos os estudos acerca das categorias: *lugar e paisagem*, as quais, na maioria das vezes, são discutidas distanciadas e isoladas do mundo real e próximo das crianças. Como por exemplo, a cantiga: *Alecrim*, que através dela, podemos iniciar de forma prazerosa, o estudo sobre paisagem do campo, ademais

pode ser introduzido ainda, o sentido e uso da terra para o trabalhado: “*Alecrim, Alecrim dourado...Que nasceu no campo...Sem ser semeado*”. O alecrim nasce no campo, porém diferente da cantiga, ele necessita de cuidados, e por isso precisa ser semeado. A terra, carece de cuidados adequados, para que as plantações floresçam, deem frutos, sementes, legumes, e etc. Assim sendo, estaremos propiciando uma abordagem sobre trabalho e uso da terra no campo, que colabore para que as crianças possam vir a desenvolver futuramente, o entendimento que o trabalho na agricultura camponesa se diferencia, substancialmente, do trabalho no agronegócio, à medida que, na primeira forma de trabalho citada, é utilizado o maior número de pessoa - porque a sua reprodução significa a reprodução de sua população - ; enquanto que na segunda, a lógica é usar o menor número de pessoas, intensificando a mecanização, a fim de garantir a competitividade (FERNANDES, B. M., 2012).

O trabalho com essa cantiga de roda, nos oportuniza ainda, discutir a categoria lugar e paisagem, visto que a partir dela, podemos falar do campo, neste caso, o lugar onde vivem os sujeitos - as crianças - inseridos no processo de ensino-aprendizagem, assim como, nos possibilita a falar da paisagem no campo, tendo como base, a realidade concreta e não imagens e figuras de livros, ou mesmo projetadas através de Datashow, esquecendo que a própria estrutura física da escola, as cercas, a estrada, as plantas, os animais, entre outros, são elementos vivos que se configuram na paisagem no campo, e que esses sujeito fazem parte. As cantigas de roda, são um recurso com grande potencial, do ponto de vista do trabalho prático/metodológico, para o ensino de Geografia na infância, e em especial, nas salas multisseriadas no campo.

Além da cantiga de roda Alecrim, podemos encontrar em muitas outras, o caminho para incrementar nossa prática/metodológica nas salas multisseriadas no campo, tendo em vista, a construção dos conhecimento geográficos a serem trabalhados e desenvolvidos a partir do ensino de Geografia na infância, e que considere o “lugar da criança”. Dentre as quais podemos apontar: *O meu gatinho, Na Bahia tem, Mineira de Minas*, entre outras.

A categoria lugar, com base na perspectiva de Straforini (2008) e Nascimento (2012), que compreende as vivências e o cotidiano em conexão com o espaço em sua totalidade, com o global, foram contempladas à medida em que foram realizadas as reflexões que seguem: *quais os lugares que podemos brincar de roda? Em casa: na sala de estar, no quarto, no quintal? Na escola, na sala de aula, no pátio? Qual o melhor lugar para brincar de roda?*

Muitas das vezes, acredita-se que o ensino *no* e *do* campo equivale tão somente a discutir a ideia de lugar, abordando as questões que ocorrem no campo isoladamente, sem conexão com outros lugares, ignorando as relações do campo com a cidade e vice e versa, por

exemplo. Abandonar a ideia de que as crianças do campo vivem isoladas e não conhecem a cidade é crucial para que ocorra um ensino de Geografia que priorize, na produção dos conhecimentos das crianças, a concepção de espaço em sua totalidade. Ao contrário do que se pensa, as relações que os sujeitos do campo mantêm com outros lugares, com a cidade, por exemplo, são mais intensas do que parecem. Cotidianamente essas relações são reafirmadas através do trabalho, do rádio, da TV, da Internet, ou mesmo por meio dos fluxos de pessoas e serviços que ocorrem entre o campo e a cidade, e ainda por meio das que acontecem no sentido inverso, ou seja, há entre os sujeitos do campo com os lugares distantes de onde vivem, sendo a cidade o principal deles, uma intensa relação cotidianamente.

Trabalhar a categoria lugar, na perspectiva discutida pelos autores, acima citados, possibilita entender o campo em conexão com o universo da cidade, portando, fornece elementos para que o ensino-aprendizagem, ocorra no sentido de se entender o próximo, aqui assimilado como o lugar onde se vive, neste caso o campo, e o distante, neste caso a cidade, que se configura como o imaterial, já que suas vivências não estão lá. Partindo desse ponto de vista, pode-se realizar uma abordagem tendo como base os seguintes questionamentos: quem mora na cidade, brinca de roda? Em quais lugares, quem mora na cidade, consegue brincar de roda? Uma praça, um parque, é um bom lugar para quem mora na cidade brincar de roda?

As indagações ou atividades citadas nos permitem discutir a categoria lugar, levando as crianças a refletirem sobre os diferentes lugares. Subscrevemos o proposto por Straforini (2001), à medida que também consideramos importante que desde os anos iniciais as crianças sejam estimuladas a pensar sobre o seu lugar, porém, é preciso levá-las a compreender também, a existência dos diferentes lugares. É imprescindível desenvolver com as crianças a ideia de lugar, tendo em vista uma concepção do espaço como totalidade, ou seja, a entender o lugar – o de vivência da criança – seja ele qual for: o quarto, a casa, o quintal, a escola, a sala de aula, o campo, ou mesmo a cidade, passa por uma noção global de lugar, compreendendo o perto e o longe. O lugar para as crianças não pode ser fragmentado do mundo, como algo isolado e inerte. Ao contrário, é necessário desenvolver a ideia de que este lugar está conectado à existência de diferentes outros lugares. Enfim, devemos aguçar nas crianças a capacidade de pensarem sobre qual sua função em cada lugar desses, mas também, permiti-las pensar os lugares distantes, como a cidade, por exemplo, com os quais elas mantêm relações diárias, seja pela TV, internet, através dos pais e mães que exercem funções e trabalhos nas cidades, ou até mesmo através dos parentes que moram nas cidades (STRAFORINI, 2001).

Straforini (2008) considera que a categoria lugar possibilita aos professores de Geografia dos anos iniciais trabalhar a realidade das crianças sem se prender aos limites

administrativos do bairro e do município, embora considere que esses limites são importantes do ponto de vista da história dos lugares. No ensino de Geografia em escolas do campo, romper os limites administrativos significa romper com a ideia de que o campo está isolado da cidade ou vice e versa. Encontrar os elementos globais no espaço de vivência, no lugar, “[...] e estabelecer relações do próximo com o longínquo pode levar a criança a desvendar ou elaborar novas indagações sobre o mundo” (STRAFORINI, 2008, p. 94).

Analisando o trabalho desenvolvido com os alunos da sala multisseriada, através da sequência didática: “*Aprendendo com os Rótulos*”, fotos 7 e 8, observo que a categoria lugar perpassa a perspectiva de lugares distantes, pois, à proporção que estava alfabetizando e letrando, permiti que as crianças refletissem sobre a relação que cada uma delas mantem com outros lugares através de produtos adquiridos em mercados ou supermercados, na maioria das vezes, comprados nas cidades.

É importante destacar que, ao mesmo tempo em que buscava desenvolver nas crianças as habilidades de alfabetização e letramento, não perdia de vista o ensino de Geografia, visto que também eram explorados com elas a ideia e noções da categoria *lugar* para a Geografia.

FOTO 7 –Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: *Aprendendo com os Rótulos*, em 2015. FOTO (CRUZ, 2015)

Trabalhos como esse nos permitem discutir e trabalhar os conhecimentos geográficos numa perspectiva que contemple o desenvolvimento das habilidades e competências que a

criança nos anos iniciais necessita potencializar. Reafirmamos que concordamos com Straforini (2017), à medida que, a partir do trabalho com os rótulos, podemos fazer a relação da ideia de *lugar*, sem perder de vista a conexão do lugar próximo com o distante.

FOTO 8—Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: *Aprendendo com os Rótulos*, em 2015. FOTO (CRUZ, 2015)

Sobre a concepção de lugar para o ensino de Geografia nos anos iniciais, como proposto por Callai (2001), Straforini (2008) e Nascimento (2012), podemos apontar que, o trabalho que desenvolvi, segue em consonância com o que propõe os autores, à proporção que, dentre as abordagens feitas, foram realizados os seguintes questionamentos, dentre outros, que podem ser instigados com base nos conhecimentos geográficos a serem trabalhados, a partir das embalagens e rótulos dos produtos: *de onde vem esses produtos? onde será que eles são produzidos, no campo na cidade? Para onde vão as embalagens depois que consumimos os conteúdos dentro delas?*

As sequências didáticas, quando bem elaboradas, contemplam uma forma mais significativa de ensino-aprendizagem, favorecendo a realização de uma abordagem dos conhecimentos geográficos mais relevantes nos anos iniciais, especialmente, nas salas multisseriadas no campo. O aprendizado torna-se mais prazeroso e significativo, não somente para as crianças, mas também para os professores, pois apesar de ser bastante trabalhoso essa forma pedagógica/metodológica de ensinar, vemos aí caminhos onde oportunizamos o

ensino/aprendizagem nos anos iniciais, que consideram o universo da infância, valorizando a construção dos conhecimentos através do lúdico, do brincar e, mais ainda, que compreendam a criança e o seu lugar de infância, suas vivências, suas capacidades de construir e reconstruir o espaço em que estão inseridas.

Na proporção que se desenvolvem os conhecimentos escolares construídos na infância levando em consideração o universo lúdico bem como o cotidiano das crianças, estamos fortalecendo os sentimentos de afetividade e pertencimento ao lugar de vivência, sentimentos estes pelos quais elas constroem suas identidades. Nas crianças que estudam em salas multisseriadas no campo, essa identidade está estreitamente associada aos elementos da paisagem e da natureza presentes nos espaços rurais (NASCIMENTO, 2012).

Em conformidade com Nascimento (2012), a apropriação do significado de lugar está ligada às relações que as crianças do campo mantém, não somente com o território onde vivem, ou com a produção econômica presente e que muitas vezes são apresentadas nos livros didáticos de forma genérica, mas tem profunda ligação com as relações que elas desenvolvem cotidianamente com os parentes, amigos e vizinhos. Portanto, como enfatiza a autora, cabe à escola promover e ampliar a compreensão desses significados e, para tal, não basta deixar que esse repertório que as crianças trazem consigo entre na sala de aula, é preciso saber o que fazer com eles.

Tendo em vista o exposto, consideramos que o ensino de Geografia na infância nas salas multisseriadas do campo precisa partir dessa perspectiva de conhecer o universo em que as crianças estão inseridas, suas vivências, as relações que elas mantêm com o lugar e com os elementos naturais, mas também é necessário entender quais e como são as relações sociais existentes desenvolvidas nos espaços em que vivem.

Sendo assim, é papel da escola, e nosso como professores de Geografia comprometidos com o ensino nas salas multisseriadas no campo, promover e contribuir, por meio do desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas, a construção de um ensino no campo que vise fortalecer nos sujeitos uma formação cidadã, capaz de analisar criticamente o espaço geográfico, ou seja, de formar sujeitos capazes de refletir sobre a sociedade a partir de suas próprias vivências (CALLAI, 2001).

4.7 O ensino de Geografia no cotidiano das salas multisseriadas nas escolas do campo: realidades e perspectivas

Como já elencamos em capítulo anterior, é evidente que muitos foram os avanços e conquistas no que tange à Educação do Campo. No entanto, as reflexões que nesse texto iremos propor se referem aos seguintes questionamentos: como o ensino de Geografia na infância se configura na prática das escolas com salas multisseriadas no campo? Quais os desafios que os nossos professores e professoras do semiárido têm encontrado ao longo de suas jornadas em salas de aula? De fato, podemos afirmar que temos uma Educação do Campo, no campo do semiárido pernambucano?

O nosso propósito não é apresentar respostas prontas para os questionamentos sugeridos anteriormente, o que vamos propor será, a partir das nossas indagações, trazer uma série de elementos que nos farão pensar sobre esses questionamentos, para entendermos como o ensino de Geografia na infância em salas multisseriadas nas escolas do campo em Cedro-PE, no semiárido, tem se configurado, quais são as possibilidades e os desafios que perpassam essa realidade do cotidiano escolar. Em suma, não apresentaremos receitas prontas, e sim, alternativas de como tem se buscado superar as dificuldades do ensino nas salas multisseriadas. Vale ressaltar, que a pesquisa empírica e o modo pelo qual ela desenvolveu, segue conforme orientações sugeridas pela Branca de Qualificação, deste trabalho. Sendo, portanto, um trabalho fundamenta, especialmente, na participação como sujeito ativo na elaboração e execução das aulas, e não somente, na condição de expectador delas, através apenas de observações.

Dessa maneira, esta pesquisa não se propõe como um julgamento ao trabalho das professoras e professores do campo do município de Cedro. A proposta é pensar como o ensino de Geografia na infância em salas multisseriadas em escolas do campo se desenha no cenário do semiárido pernambucano, quais são, de fato, os avanços e desafios, e entender como os conteúdos de Geografia se entrelaçam nesse contexto da educação. Portanto, essa abordagem deverá servir de subsídio para pensarmos os elementos explicitados acima.

Nas nossas idas à escola na condição de pesquisador, veio-nos à tona todas as dificuldades enfrentadas durante a nossa atuação enquanto professor de sala aula multisseriada, desta vez com outro olhar, o olhar de quem está de fora e não mergulhado nelas. Tal fato nos angustiou mais ainda, pois percebemos que, enquanto professores, nós “brigávamos”, “esperneávamos”, “ajeitávamos” “daqui”, tirávamos “dali”, e apesar de todas as dificuldades encontradas, “aos trancos e barrancos”, como diz nosso povo no sertão, íamos desenvolvendo nossas funções e nosso papel de educadores.

Observamos como é difícil a tarefa de ensinar, como as nossas escolas têm mudado e como, ao mesmo tempo, permanecem presas a ideologias dominantes, como o capital sempre determina o que deve ser feito. Tratar das questões que perpassam a educação brasileira nunca

foi uma tarefa fácil. Ainda mais nos dias de hoje com tantas reviravoltas no cenário político, econômico e social que vive o país.

Na educação no campo, enquanto professores e professoras do campo, é urgente que continuemos na luta por uma educação de direito e de qualidade. Para isso, é basilar pensar como ela tem se configurado neste momento de tensões políticas e econômicas. O papel da Geografia neste contexto é de fundamental importância na compreensão dos elementos que desenham a Educação do Campo, desta maneira, versaremos a seguir sobre como, na prática, os conhecimentos geográficos têm sido abordados e articulados com os princípios da Educação do Campo.

O trabalho a partir da concepção de Educação do Campo requer que tenhamos em mente as nossas potencialidades, mas também, que conheçamos os nossos limites. Diante do que foi exposto até aqui, e com base nas reflexões dos autores citados, iremos apresentar de que forma os conhecimentos geográficos nas salas multisseriadas dos iniciais da escola pesquisada, tem-se configurado diante da prática pedagógica dos professores dessa escola, tendo em vista o trabalho a partir das sequências didáticas, bem como, a ludicidade e as brincadeiras de crianças. Para realizar esta análise, levamos em consideração as observações, sugestões e nossa participação, no planejamento e realização das aulas de Geografia. Para isto, descreveremos, dentre as aulas de Geografia trabalhadas durante o campo, momentos e atividades que nos permitem uma reflexão mais precisa e consoante com a nossa abordagem.

Como já colocamos, conforme Straforini (2008), o ensino de Geografia nos anos iniciais não deve ter objetivos tão díspares em relação aos demais níveis. Partindo desse fundamento, bem como pensando a criança, a infância e a ludicidade, é que foi pensada a sequência de atividades na qual trabalhamos com a sequência didática: *Parlendas*¹³ com elas, eu brinco e aprendo. Descreveremos as atividades, considerando o que elas tem de importante, do ponto de vista da Geografia, dessa maneira, não nos interessou fazer, uma descrição metódica fundamentada no tempo e ordem em que elas aconteceram.

Revolvemos trabalhar com esse tema das *Parlendas*, por três razões importantes: primeiro porque, como já salientamos, trata-se de salas multisseriadas com alunos – crianças -

¹³ As parlendas são versinhos com temática infantil que são recitados em brincadeiras de crianças. São usadas por adultos também para embalar, entreter e distrair as crianças. Possuem uma rima fácil e, por isso, são populares entre as crianças. Muitas parlendas são usadas em jogos para melhorar o relacionamento entre os participantes ou apenas por diversão. Muitas parlendas são antigas e, algumas delas, foram criadas, há décadas. Elas fazem parte do folclore brasileiro, pois representam uma importante tradição cultural do nosso povo. O QUE SÃO PARLENDAS, EXEMPLOS DE PARLENDAS POPULARES, FOLCLORE, BRINCADEIRAS INFANTIS, VERSOS. Disponível em:< <https://www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/parlendas.htm>>. Acesso em 07 de janeiro de 2019.

em fase de apropriação e apreensão do Sistema Escrita Alfabética (SEA), ou seja, em processo de alfabetização e letramento, além do mais, o uso de diferentes gêneros e tipos textuais, nesta fase do desenvolvimento da aprendizagem, contribui, de modo que, esse processo ocorre de maneira mais significativa e prazerosa; segundo, porque elas são brincadeiras que fazem parte cotidiano das crianças, além disso, são textos/brincadeiras que fazem parte do folclore brasileiro, muitas criadas para divertir as crianças; a terceira, porque vemos nesses textos a possibilidade de inserir o ensino-aprendizagem em outras áreas do conhecimento, neste caso especificamente, o ensino de Geografia.

Para iniciar, falaremos da atividade de sondagem e levantamento prévio sobre o tema das parlendas e à respeito da atividade interligada a ela, a atividade em que os alunos foram recepcionados com um tapete de parlendas, foto 9 e 10, na segunda atividade, eles puderam apreciar diversas parlendas. Podemos observar que essa atividade foi satisfatória, porque parte das parlendas escolhidas para a realização da atividade eram conhecidas pelas crianças. Para que assim acontecesse, anteriormente, realizamos outra atividade, a qual consistiu em fazer um levantamento prévio – produção de uma lista das parlendas preferidas da turma - sobre quais parlendas, eram as preferidas de cada criança, assim, nos informamos, quais eram as que elas conheciam e que gostavam de brincar. Dessa maneira, a lista de parlendas serviu de subsídio, para planejar e desenvolver as atividades posteriormente realizadas.

FOTO 9—Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: *Parlendas com elas, eu brinco e aprendo* 2017. FOTO (CRUZ, 2017)

FOTO 10–Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: *Parlendas com elas, eu brinco e aprendo* 2017. FOTO (CRUZ, 2017)

Já no início da atividade percebia-se o interesse e engajamento das crianças, pois atividades como essa, em salas multisseriadas, tornam-se interessantes e satisfatórias porque proporcionam a interação de todos os alunos, além de ser um tema que ainda se faz presente na vida das crianças que moram no campo, mesmo que esteja desaparecendo, aos poucos, do dia a dia das crianças, visto a presença de outras brincadeiras e da própria tecnologia: celulares, tablets, videogames. Nessa aula, além dessa atividade, foram desenvolvidas outras, como: leituras, rodas de conversas, brincadeiras, escolha da parlenda preferida para ser reescrita e ilustrada no caderno, entre outras, as quais tinham como objetivos, a ampliação das habilidades e competências a serem construídas nas áreas da Alfabetização e Letramento e Alfabetização Matemática.

O planejamento e realização dessa atividade de sondagem, tem fundamentação de planejamento contida em Picanço (2008), à medida que consideramos importante, que nós professores, antes de elaborar nossos planejamentos, precisamos mergulhar no mundo da criança, e conhecê-la, o planejamento da aula precisa ser para a criança, que é o centro de sua construção, e não nós mesmos, ou seja, devemos planejar para as crianças e não para nós (PICANÇO, 2008).

No âmbito da Geografia, planejamos a atividade, pensando a partir do que propõe Straforini (2001) e Callai (2005), pois, buscamos trazer para a sala de aula, com o propósito de promover ainda mais o processo do ensino-aprendizagem, as brincadeiras presentes no cotidiano das crianças, aquelas que eram próprias de suas vivências em espaços além da escola.

Observamos que nas brincadeiras com as parlendas, as crianças, na proporção em que brincam e se divertem - interagem – podem aprender sobre novos lugares e se apropriam do Sistema Escrita Alfabética (SEA) e até mesmo fazem novas descobertas que podem englobar as demais áreas do conhecimento. Neste caso, a Geografia trabalhada não aparece como aquela onde os alunos aprendem ou assimilam os conceitos relativos a suas categorias de estudo.

A Geografia desenvolvida, através das sequências didáticas pensadas a partir de temas, que fazem parte do cotidiano das crianças e que sejam relevantes para elas, perpassa o sentido de infância, tendo em vista também, a viabilização de um cotidiano no trabalho pedagógico nas escolas de Educação Infantil, [...] “que respeite as necessidades das crianças, onde haja a flexibilidade dos tempos, do espaço e do ritmo das atividades” (PICANÇO, 2008, p. 156). Desse modo, na forma/metodológica adotada, busca-se considerar as noções de espaço a serem construídas/desenvolvidas através do ensino de Geografia na Infância (LOPES, 2018).

Conforme, menciona Lopes (2018), descrevendo atividade desenvolvida em uma aula, observada por ele no decorrer de sua pesquisa, *o menino que não gostava de cores órfãs*¹⁴ aprendeu naquele dia, por meio das muitas brincadeiras que foram realizadas pelas crianças do espaço que estava visitando, bastante coisas, entre elas: os nomes de muitos lugares e regiões, que sapos são marrons, árvores são verdes. Os jogos e brincadeiras daquele dia, conforme o autor enfatiza no texto, foram desenvolvidos pelas crianças a partir de uma lista com parlendas.

Outra atividade desenvolvida, no decorrer da realização do trabalho proposto, e que nos interessa analisar mediante o ensino da Geografia, foi a roda de leitura. Novamente em um tapete, foto 11, foram espalhados diversos livros, entre eles alguns que falam sobre parlendas: O Jogo da Parlenda, Salada, Saladinha, Parlendas, Parlendas para Brincar, etc. A ideia era que as crianças pudessem ter o contato com o máximo de materiais (livros de parlendas) para, em seguida, realizarem a próxima atividade, na qual elas deveriam escolher a sua parlenda preferida para reescrever e ilustrar, assim tendo confeccionado no final da sequência didática, os seus cadernos de parlendas preferidas, foto 12. A atividade de confecção dos cadernos das parlendas

¹⁴ Título do primeiro capítulo do livro, **Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados**, do autor Jader Janer Moreira Lopes, e também uma criança, cuja além de servir de inspiração para o título, que ele cita no texto, a qual lhe chamara a atenção e conheceu durante o desenvolvimento de sua pesquisa, realizada nas escolas de Educação Infantil sobre Geografia e crianças.

preferidas, perpassou todo o desenvolvimento da sequência didática e sua conclusão ao final dela.

FOTO 11—Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: *Parlendas com elas, eu brinco e aprendo* 2017. FOTO (CRUZ, 2017)

A interação que ocorre entre as crianças, durante a realização das atividades propostas, possibilitam-nas perceberem que existem diferentes outros e que cada outro, tem suas parlendas e brincadeiras preferidas. Percebem, a partir de suas vivências/experiências com suas parlendas preferidas, que existem outras vivências/experiências, as quais podem ser diferentes das suas, no caso a dos colegas. Em outras palavras, elas desenvolvem o aprendizado tendo como base, suas parlendas/brincadeiras preferidas, todavia, também, mediante as parlendas/brincadeiras preferidas dos colegas. À proporção que essa relação vai acontecendo, por intermédio das leituras e do contato com os diferentes livros expostos, ou através do próprio ato de brincar com as parlendas, elas fazem novas descobertas. Descobrem, por exemplo, que uma brincadeira de parlenda, pode ser realizada de diferentes modos. Pois uma mesma parlenda, dependendo de onde vive a criança, ou mesmo de suas experiências com elas, podem apresentar diferenciação na sua maneira que é escrita e de como se brinca com ela, ou seja, diferentes crianças podem brincar de diferentes maneiras com uma mesmas parlenda. Essa característica é fortemente

identificada nas parlendas, pois elas são versos com rimas que fazem parte do folclore brasileiro, são passadas de geração em geração através da cultura oral popular, e por isso, devido as variações linguísticas regionais do nosso país, podem variar na sua forma de escrever, rimar ou brincar, de um lugar para outro.

No decorrer execução da sequência didática, também foram realizadas as atividades de produção dos cadernos de minhas parlendas preferidas e do painel das parlendas preferidas da turma, Fotos 12 e 13. A primeira atividade citada, como já colocamos, consiste, em que a cada dia, durante o trabalho com a sequência a didática, os alunos escolhia uma de suas parlendas preferidas para reescrever e ilustrar no seu caderno de parlendas preferidas. A segunda atividade mencionada, foi realizada para socializar em um painel as parlendas preferidas da turma, desse modo, cada aluno reescreveu e ilustrou aquela que fosse de sua preferência. No final da atividade, cada aluno socializou sua produção, falando de sua experiência/brincadeiras com a parlenda. Através dessa atividade foram realizadas outras, como: leituras compartilhadas com segmentação de palavras no texto e atividades contemplando as habilidades a serem desenvolvidas/ampliadas nas demais áreas do conhecimento, um conjunto de atividades realizadas a partir das parlendas: “*Hoje é domingo*”, “*Um-dois feiã com arroz*” e “*A galinha do vizinho*”, visando o desenvolvimento dos conhecimentos na área da Alfabetização Matemática.

FOTO 12–Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: *Parlendas com elas, eu brinco e aprendo* 2017. FOTO (CRUZ, 2017)

No que concerne, a Geografia, elas contribuíram para que as crianças, ao passo que expressavam seus sentimentos, também demonstravam a forma que compreendem e interpretam mundo a sua volta. Dão sentido as suas brincadeiras, por intermédio das atividades propostas, e não apenas, no momento do brincar. Expressam, seja escrevendo, desenhando ou falando esse brincar e o que ele representa para elas. Demonstram como interpretam o espaço, através de suas produções, e o materializam quando brincam. Essa atividade valoriza a criança e sua maneira de entender o mundo a sua volta, e esse mundo é o mundo da infância, do ser criança, do brincar. Deste modo, o momento da confecção/produção do painel e dos cadernos com minhas parlendas preferidas, é também o instante, quando se materializam as “coisas de crianças” (sic), que torna possível a materialização da vivência e da experiência de infância (LOPES, 2008).

FOTO 13—Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: *Parlendas com elas, eu brinco e aprendo* 2017. FOTO (CRUZ, 2017)

Descreveremos ainda, outra importante atividade que foi desenvolvida durante a Sequência Didática, e que teve como base para sua execução, a parlenda Corre Cutia. Vale destacar, que a atividade pode ser adaptada com nomes de outros animais, ou seja, podemos substituir a cutia por outro animal, de preferência, que seja conhecido pelas crianças ou mesmo que façam parte do espaço de vivência delas. Neste caso, usamos a cutia, por ser o animal citado

na parlenda e por fazer parte do conjuntos de animais que são conhecidos pelas crianças, apesar de não ser endêmico do semiárido, é encontrado por essa região.

A princípio, foi realizada uma roda de conversa para levantamentos prévios sobre o que os alunos já sabiam a respeito da cutia. Cabe sublinhar, que esse momento da atividade, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades em outras áreas do conhecimento, como por exemplo, no âmbito da oralidade, onde as crianças ampliam suas capacidades de se expressar e ouvir, ao passo, que participam da interação oral e escutam com atenção textos de diferentes gêneros. Possibilita ainda, a produção e ampliação dos conhecimentos geográficos, à proporção que, no instante da interação, ocorrem as troca de saberes entre as crianças maiores com as menores. Em seguida, tendo a parlenda como base, foram realizadas outras atividades, tais como: leitura compartilhada, individual e coletiva da parlenda, no quatro; leitura segmentada, e reprodução, a partir de texto fatiado parlenda, em cartaz; localização de palavras no texto; segmentação de palavras do texto (letra inicial e final); e ainda realização de leitura e estudo de um texto científico, o qual, apresenta os dados e ficha técnica do animal - a cutia -. Tendo relevância de análise, para nós na Geografia, essa última.

Nessa atividade, a Geografia aparece, à medida que informações científicas sobre a reprodução, alimentação, dados biológicos de forma e tamanho, e lugar (habitat) onde vivem as cutias, foram inseridas na elaboração e execução da aula. Esse momento, propiciou que as crianças interagissem com outras informações sobre o animal, pois o texto científico, diferente da parlenda que serve para brincar, serve para aprender sobre onde e como vivem as cutias, ou sobre, seja ele qual for, o animal que estiver sendo trabalhado.

Para concluir o conjunto de atividades propostas, bem como, a nossa análise a partir do trabalho com as sequências didáticas, foi organizado um momento no pátio da escola, onde as crianças brincaram livremente com suas parlendas preferidas, momento de muita interação e alegria, foto 14.

Mediante a realização das atividades propostas no decorrer da sequência didática, a escola, a sala de aula e o pátio, tornam-se as dimensões do espaço apropriadas por elas, lugares, onde se materializam suas vivências através das relações que elas mantém com eles e com as outras crianças. “Na medida que as crianças estabelecem suas relações culturais, suas ações estão carregadas de significações espaciais, pois não lhes é possível viverem suas infâncias deslocadas dos espaços” (LOPES, 2008, p. 66).

FOTO 14—Atividade desenvolvida a partir da execução da Sequência Didática: *Parlendas com elas, eu brinco e aprendo* 2017. FOTO (CRUZ, 2017)

Em conformidade com Callai (2005), a leitura de mundo é de crucial importância, para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercer nossa cidadania. Em vista disso, para ela, é nos anos iniciais que as crianças se deparam com “[...] a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo”. É notório que o papel da geografia na escola é indispensável, em especial no ensino fundamental, no momento do processo de alfabetização. No entanto, não se resume na leitura do mapa, ou pelo mapa, ainda que seja um conhecimento geográfico muito importante. Em resumo, aprender a ler o mundo, nos anos iniciais, no momento do processo de alfabetização, “[...] é fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos)” (CALLAI, 2005, p.228).

Dessa forma, as atividades acima descritas, levando em consideração o jeito de ser criança e suas infâncias, buscaram entrelaçar-se com as ideias propostas por Callai (2005) e Lopes (2008), ao passo que, através delas, as crianças tiveram a possibilidade de aprender a ler o mundo, tendo como fundamento seu cotidiano, suas infâncias, suas brincadeiras. Brincadeiras essas, como as parlendas, por exemplo.

Tendo a escola um importante papel na construção dos nossos conhecimentos sobre o mundo e a sociedade em que vivemos, cabe-nos refletir, a partir do exposto, que o ensino-

aprendizagem nas salas multisseriadas no campo nos anos iniciais, precisa considerar as crianças e suas vivências, suas brincadeiras. Desse modo, ao considerar as crianças e suas infâncias, precisamos entender que o sentido de infância é [...] “atravessado pelas dimensões do espaço e do tempo. As crianças ao se apropriarem dessas dimensões, reconfiguram-nas, reconstroem-nas; ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias” (LOPES, 2008, p. 64). É preciso também

[...] reconhecer a diversidade de infâncias na superfície terrestre, ver as crianças como sujeitos reais que presentificam suas ações no mundo cotidiano, como construções da sociedade em que se inserem, implica redimensionar nossas ações pedagógicas e repensar o currículo desses espaços educacionais, dimensão necessária para quem se preocupa em fazer educação com as crianças (LOPES, 2008, p. 70).

Sobre o papel da escola e a nossa função enquanto mediadores do processo ensino-aprendizagem dos alunos, Teixeira (2010, p. 02) reforça que:

A escola constitui-se em um espaço propício onde, por meio da organização de situações específicas, é possível ocorrer os mais diversos tipos de aprendizagem. Portanto, não há como referir-se ao ensino e aprendizagem sem articular esta prática às formas de ensinar, nem tão pouco ao ambiente onde ela pode ocorrer. (...)

Dentre os espaços da escola onde o conhecimento é tratado de maneira sistemática e específica, está a sala de aula onde ocorrem as mais diversas interações entre professor e aluno.

Desta maneira, o aprendizado dos alunos está unido à forma como nós, professores, abordamos os conteúdos. Em outras palavras, a postura do professor faz-se crucial na mediação dos conhecimentos construídos em sala de aula. Na educação do campo, assumir uma postura crítica, compreender o campo e suas particularidades são uma exigência do ponto de vista da concepção de Educação do Campo.

Diante o vivido e experienciado, ao longo de nossa jornada, tanto na condição de professor, como na de pesquisador, durante a realização da pesquisa nesses últimos três anos, inferimos que o trabalho nas salas multisseriadas é repleto de possibilidades e, ao contrário do que se pressupõe sobre elas, são espaços de muito aprendizado. Também observamos que o ensino de Geografia precisa ser pautado na perspectiva de realizar a leitura da palavra por meio da leitura do mundo, pois esse é o desafio para pensar um aprendizado da alfabetização que seja significativo (CALLAI, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nas favelas, no Senado
 Sujeira pra todo lado
 Ninguém respeita a Constituição
 Mas todos acreditam no futuro da nação*

*Que país é esse?
 Que país é esse?
 Que país é esse?*

*No Amazonas, no Araguaia-ia-ia
 Na Baixada Fluminense
 Mato Grosso, Minas Gerais
 E no Nordeste tudo em paz*

*Na morte, eu descanso
 Mas o sangue anda solto
 Manchando os papéis
 Documentos fiéis
 Ao descanso do patrão*

*Que país é esse?
 Que país é esse?
 Que país é esse?
 Que país é esse?*

*Terceiro mundo se for
 Piada no exterior*

*Mas o Brasil vai ficar rico
 Vamos faturar um milhão
 Quando vendermos todas as almas
 Dos nossos índios num leilão*

*Que país é esse?
 Que país é esse?
 Que país é esse?
 Que país é esse?*

*Que País É Este
 Legião Urbana*

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
 sem ela tampouco a sociedade muda”.*
Paulo Freire

Finalizar este trabalho, sem relacionar toda a trajetória que percorrida até aqui com os acontecimentos que perpassam a vida cotidiana atual na sociedade brasileira, correríamos o risco de torná-lo irrisório e simplório, se assim fosse, perderia seu caráter fundamental, aquele que ver na essência do dia a dia, o sentido da vida e, portanto, o sentido de ensinar e aprender Geografia.

A música, - *Que País é Esse?* - de Legião Urbana, escrita em 1978, a qual trazemos na epígrafe desse texto, nos remete a pensar que a *história se repete*, pois apesar de Renato Russo não estar mais entre nós e ter escrito a mesma há 40 anos atrás, ele nos leva a indagar sobre os diversos problemas políticos e sociais que assolaram o nosso país naquele momento. No entanto, trata-se de uma música antiga mas ainda atual, pois vemos nela os mesmos elementos que refletem o presente da nossa pátria. Até parece que ela não foi escrita na década de 1970, mas agora em pleno 2018.

Como outrora frisou Paulo Freire, a educação por si não modifica a sociedade, porém, muito menos uma sociedade poderá mudar sem que nela haja uma educação comprometida com a formação dos seus sujeitos. Em outras palavras, a educação é a chave para o caminho e transformação de toda e qualquer sociedade. Infelizmente, em nosso país, ainda é compreendida sem que seja colocada como prioridade. No decorrer desta pesquisa, ficou ainda mais evidente que a educação, assim como o papel da escola e do professor diante das transformações que vem ocorrendo na sociedade, é de crucial importância, bem como é fundamental que tanto a escola quanto os professores sejam capazes de compreender essas transformações e as complexidades do mundo contemporâneo, para que seja possível atender as exigências da sociedade atual.

Não é nossa pretensão apresentar uma análise sobre os avanços e progressos ocorridos na educação ao longo do tempo, mas pensando seu contexto recentemente, mesmo que de forma geral, observamos que nos últimos 10 anos muitas foram as políticas públicas e programas de incentivo e melhoria que implementaram e impulsionaram mudanças jamais vistas na educação brasileira. É inegável, por exemplo, que o acesso e direito à escola tornou-se muito mais possível a partir dos anos 2000, especialmente pelas camadas da população mais pobre. Porém, após passarmos por uma sucessão de melhorias no âmbito educacional, a população foi surpreendida pós *impeachment*, por um retrocesso jamais esperado.

Os conflitos, a falta de infraestrutura das escolas, crianças com fome, déficit de aprendizagem, ausência de materiais pedagógicos, baixa remuneração, péssimas condições de trabalho e ensino, entre outras, sempre foram *fantasmas* presentes no dia a dia de quem trabalha e estuda nas escolas brasileiras. Problemas que prejudicam pais, alunos e especialmente, a nós,

professores e professoras. No entanto, somados à crise política que vive o país, as dificuldades e problemas que assolam as escolas e profissionais atualmente têm se tornado ainda mais corriqueiras. É inegável que vivemos um momento de profundo retrocesso, onde a educação, sem dúvidas, tem sido nitidamente prejudicada.

O congelamento de gastos na educação por 20 anos, a PEC 241 de 13 de dezembro de 2016, é claramente uma das políticas de governo, com a desculpa de conter e minimizar gastos e com a justificativa de impedir que a dívida pública continue aumentando, para a educação se caracteriza como um enorme atraso, prejudicando diretamente as populações mais pobres e tornando ainda mais escasso nas escolas, o que pouco já existe. Em outras palavras, a *PEC do teto dos gastos*, como ficou conhecida, implantada com o objetivo de diminuir os gastos do governo e equilibrar o orçamento da União em até 20 anos, na realidade, representa para a educação um retrocesso inestimável.

Como já sinalizamos, encerrar esse texto priorizando apenas os resultados e conhecimentos adquiridos a despeito da temática em questão, ou seja, enfatizando meramente as conclusões acerca das possibilidades e desafios do ensino de Geografia nas salas multisseriadas, fechando os olhos para os retrocessos vividos pela atual conjuntura política social e educacional no país, seria um grande erro, ou melhor, uma ingenuidade repleta de falácia, e muito provavelmente esse trabalho viesse a somar o conjunto de amontoado de ideias desconexas com a realidade.

Para não correremos o risco de apresentar informações por informações, e deixar como análise final a ideia de que estamos andando em linha reta, como se a Educação do Campo viesse ainda, nesse processo de avanço e conquistas, os quais apresentamos, no primeiro capítulo deste trabalho, é preciso, antes de apresentarmos as análises realizadas sobre o contexto em que se dá o ensino e aprendizagem de Geografia nas salas multisseriadas nas escolas do campo, tratarmos sobre o atual cenário político em que se encontra a Educação do Campo.

No que concerne à Educação do Campo, vários são os sinais de desmontes que evidenciam os retrocessos pós-Golpe de 2016, a exemplo, no corrente ano, o desmonte do MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário) e sua unificação com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), e consequente transformação do órgão numa Secretaria Especial do novo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (SANTOS, C. A., 2018).

De acordo com Santos, C. A. (2018), para se entender a Educação do Campo no conjuntura do Golpe, é preciso compreendê-la na sua relação direta com as políticas agrárias e agrícolas, pois são dessas condições, que ela surge. Deste modo, em termos de medidas

cumpridas imediatamente após o Golpe e que evidenciam os retrocessos no âmbito do espaço agrário e que, consecutivamente, afeta à Educação do Campo, podemos apontar:

A abertura da legislação para autorizar a compra de terras por estrangeiros, o anúncio de medidas visando a emancipação dos assentamentos para retirar do Estado o compromisso com o seu desenvolvimento, aliadas aos novos mecanismos de repressão e criminalização dos movimentos sociais operado em cooperação com o Judiciário, assim como a reabertura da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar o Incra e a Funai, imediatamente após o Golpe, são sinais (SANTOS, C. A., 2018, p. 430).

Tendo em vista, que a Educação do Campo é um projeto que emerge das relações/condições com as políticas agrárias no país, segundo a autora, ela perde através da unificação do MDA com o MDS, pois, além de perder *status*, demonstrando um rebaixamento do tema dentre as prioridades do atual governo, e que, informa ainda, que as políticas de desenvolvimento estarão carregadas de natureza compensatória, e de combate à pobreza. E o desmonte não para por aí. Para Santos, C. A., (2018), em relação ao PRENERA, importante programa alcançado através da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo e símbolo do avanço na Educação do Campo, já se evidenciam sinais de estancamento na implementação de novos projetos, congelamento orçamentário e tentativas de “parceria” com empresas privadas para seu financiamento. Em números, a autora realça que, no ano em que o Programa “comemora” 20 anos, o faz com apenas R\$ 2 milhões de orçamento. Para que possamos entender o tamanho do problema, basta lembrar que quando comemorou 10 anos, em 2008, o Programa tinha um orçamento anual de R\$ 70 milhões. Por aí é possível entender a importância da Educação do Campo na agenda e pauta das políticas do atual governo.

Como já salientamos no primeiro capítulo deste trabalho, a instituição do Curso de Licenciatura em Educação do Campo nas Universidades e Institutos Federais, representou um importante marco no avanço das políticas alcançadas através da luta em prol da construção da Educação do Campo. No entanto, como evidencia Santos, C. A. (2018), em 2017 o MEC cancelou o financiamento adicional direto para a manutenção dos estudantes nos cursos, o que acarretou um série de dificuldades, marginalizando cada vez mais o tema da Educação do Campo. Em detrimento dessas ações, entende-se que

Essa nova condição, aliada às determinações constantes da Lei que congelou o teto de investimentos do governo federal por vinte anos, certamente causará impacto considerável na concessão da bolsa permanência aos estudantes, requisito fundamental para assegurar que trabalhadores do campo e da cidade que acessaram o ensino superior público, mantenham-se na Universidade.

Além do impacto sobre o orçamento para projetos de pesquisa e de estímulo à iniciação à docência, como o PIBID Diversidade cancelado pela CAPES em 2018 (SANTOS, C. A., 2018, p. 430).

É previsível e desolador o futuro da Educação do Campo diante das atuais políticas educacionais propostas pelo governo. Muitas serão as consequências, e a educação oferecida às populações que vivem no campo, mais uma vez, correrá o risco de não mais atender às suas especificidades. Em relação ao que se projeta para a Educação básica do campo, já em um futuro próximo, Santos, C. A. (2018, p. 430), destaca que:

São previsíveis os efeitos da Emenda Constitucional n.º 95, conhecida como PEC do teto dos gastos, sobre a Educação básica do Campo: aprofundamento do processo de fechamento de escolas; contratação de professores sem formação adequada, em contratos precarizados e de tempo cada vez mais temporário (*sic*); perda do caráter público das escolas e abertura para o desenvolvimento de projetos articulados com as necessidades das empresas; e, portanto, cada vez menor a possibilidade de construção de projetos político-pedagógicos autônomos das comunidades e dos camponeses.

Conviver com as expectativas futuras, pós-Golpe, não tem sido uma tarefa fácil para a maioria de nós professores, e mais ainda para as populações que são afetadas diretamente e que vem sofrendo ainda mais com as políticas públicas desenvolvidas, ou com a falta delas. Hora (2018), ressalva que sem espaços de diálogo institucional na Esplanada dos Ministérios, as políticas de inclusão social e de promoção da igualdade vem perdendo espaço e orçamentos. Hora (2018), reforça que no momento em que se completam mais de dois anos de deposição da presidenta eleita Dilma Rousseff, inúmeros são os retrocessos em termos de políticas públicas e direitos sociais que foram propostos no período de 2003-2015 no Brasil.

De maneira geral, a retomada da agenda neoliberal no período pós-Golpe 2016 está associada:

[...] à eliminação e comprometimento da participação e inclusão social nos mecanismos de elaboração de políticas públicas; à ausência de diálogo; à criminalização dos movimentos sociais; à ampliação da participação do capital privado em áreas estratégicas de investimento (Pré-Sal, Eletrobrás...); à redução dos investimentos em áreas constitucionais prioritárias (educação e saúde); à contrarreforma conservadora, eliminando as ações em prol em direitos humanos, insufladas pelo discurso de combate às ideologias de gênero (eis uma narrativa esvaziada de conteúdo que surgiu no ambiente do golpe para reforçar a misoginia e a noção de família); ao projeto fracassado de intervenção militar nas áreas pobres do Rio de Janeiro, massacrando a população negra; e a tantas outras ações que se seguem num mar de hostilidade e confetes que ludibriam parcela considerável da população brasileira (HORA, 2018, p. 438).

Portanto, como destaca Hora (2018), não foi só um governo democrático que foi deposto. Em termos de simbolismo e representação social, foi um governo representado por uma mulher, uma ex-guerrilheira política, um governo com um projeto político não gestado pelas elites dominantes. Sendo assim, o Golpe de 2016, dá lugar às velhas formas de pensar e fazer política no Brasil, ocorrendo a retomada de um Estado heteronormativo de base patriarcal e neoliberal, sem espaço para o diálogo, participação ou controle social (HORA, 2018).

Constatamos que, malgrado a educação básica no campo tenha sido negligenciada durante muitos anos, e a despeito do retrocessos atuais pós-Golpe de 2016, houve no decorrer de 2003-2015, uma sucessão de conquistas e avanços legais decorrentes da luta dos movimentos sociais e sindicais no campo pela construção da Educação do Campo: o PRONERA, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, os cursos de formação continuada para professores de escolas do campo, entre outros, são alguns exemplos, que podemos citar.

Devemos acentuar que, além do exposto, as considerações que fizemos ao fim desta pesquisa revelam que estamos em um processo de aquisição de conhecimentos e que o ensino de Geografia na infância em salas multisseriadas é algo desafiador, é um universo cheio de diversidade, no entanto, repleto de possibilidades e encantador, provido de infâncias e suas histórias. As salas com turmas multisseriadas são espaços complexos e heterogêneos, que infelizmente, por falta de conhecimento, são compreendidas e consideradas como anomalias do ponto de vista pedagógico, na visão de muitos, até mesmos dos sujeitos que nelas estão inseridos. Nesta visão as crianças não aprendem por estarem em salas multisseriadas, quando na verdade sabemos, como já reforçamos anteriormente neste trabalho, que os problemas que impedem ou dificultam a aprendizagem estão associados a diversos outros fatores. Essa interpretação, tem contribuído para que o processo de fechamento das escolas do campo ocorra com mais facilidade e rapidez.

Realizamos este trabalho com o intuito de compreender e analisar como os conhecimentos geográficos têm sido abordados em salas de turmas multisseriadas do ensino fundamental I no município de Cedro-PE, bem como, se são relacionados com os Princípios estabelecidos nas Diretrizes Operacionais para Educação do Básica nas Escolas do Campo. Ele revelou, além dos desafios, a multiplicidade e as possibilidades que interpõem-se sobre o ato de ensinar e aprender nos espaços das salas multisseriadas de escolas do campo. Assim, entendemos que escola do campo multisseriada precisa romper com a ideia que permeia sua concepção inicial, entendida, meramente, com a finalidade de oferecer conhecimentos

elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples (RIBEIRO, 2012, p. 295). Na realidade, faz-se necessário desmitificar as ideias que foram dissipadas acerca das salas de aula e do ensino nas turmas multisseriadas no campo.

Vale salientar que o papel do professor é de grande importância para romper com os modelos tradicionais, que há muito tempo veem sendo trabalhados nesses ambientes. Porém, as políticas públicas desenvolvidas, apontadas no primeiro capítulo deste trabalho, foram de crucial importância para a construção e efetivação da Educação do Campo e o ensino nas salas multisseriadas.

Diante de todo o retrocesso que vem ocorrendo na educação e nas políticas públicas sociais como um todo, especialmente no espaço agrário, o professor, mais do que nunca, torna-se peça fundamental no processo formação e emancipação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de pensar a escola e a vida cotidiana. O professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem deve estar comprometido em valorizar as necessidades expressas pelos alunos. Além da relação afetiva e emocional, é importante e interessante que o aluno pense, sinta o que conhece sobre si mesmo e o mundo.

Esta pesquisa constatou ainda a importância e o papel do ensino de Geografia na infância. Verificou-se que, como evidencia Straforini (2008), o ensino de Geografia nos anos iniciais não pode se dar da mesma forma que nos anos finais, deve-se levar em consideração a criança e a sua ludicidade. Para esta fase o ensino de Geografia precisa considerar os lugares e as vivências, bem como os modos como brincam as crianças nestes lugares. Em outras palavras, a infância não pode ser desconsiderada no ensino de Geografia nos anos iniciais. É preciso considerar o sentido de infância como apresentado por Lopes (2008), como um artefato social, uma concepção, uma forma de ver, olhar, compreender e localizar as crianças no seu espaço vivido; cabe ao ensino de Geografia na infância compreender sua função além da mera dimensão, que perpassa a transmissão de conteúdos por conteúdos: é preciso reconhecer a infância, e sobretudo entender que ela se dá num amplo espaço de negociação, e o que isso implica na produção de culturas da infância (LOPES, 2008).

Deste modo, compreendemos que o ensino de Geografia, desde os anos iniciais, deverá ser pautado em uma [...] “geografia capaz de revelar a essência dos fatos e que auxilie na mudança social por meio da conscientização dos sujeitos-estudantes a respeito das contradições do capitalismo e de sua natureza classista e exploradora” (CAMACHO, 2008). É importante destacar que esta pesquisa nos permitiu compreender de perto o cotidiano escolar, assim como vivenciar práticas de ensino nas escolas com salas multisseriadas no campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzáles; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). *Por uma Educação do Campo*. 4. ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Escola, cidadania e participação no campo**. Brasília: Em aberto, setembro, 1982. Disponível em:< <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1400/1374>>. Acessado em 23 de Abril de 2018.

_____. **Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 16 de abril de 2015.

ALBANO, Gleydson Pinheiro. **Globalização da agricultura: uma análise comparativa entre duas cidades com fruticultura irrigada para exportação no RN, Ipanguaçu e Baraúna**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós -Graduação em Geografia, 2011.

ALCANTARA FILHO, José Luiz; FONTES, Rosa Maria Olivera. **A formação da propriedade e a concentração de terras no Brasil**. Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada – Vol. 4 Nº 7 Jul-Dez 2009. Disponível em:< www.ufjf.br/heera/files/2009/11/ESTRUTURA-FUNDIÁRIA-ze-luispara-pdf.pdf>. Acessado em: 24 de maio de 2017.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O CAMPO BRASILEIRO**. Ci. & Tróp., Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/download/868/589>>. Acessado em: 04 de Junho de 2017.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45. p. 25-58. jun. 2007.

ALVES, Wellington Galvão e MAGALHÃES, Sandra Maria Fontenele. **O Ensino de Geografia nas Escolas do Campo: reflexões e propostas**. Revista Casa de Geografia de Sobral. Sobral, v. 10. n, 1, p. 79-91, 2008.

ANDRADE, Manuel Correia. **A terra e o homem no Nordeste: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste**. Editora Universitária-UFPE, 1998.

_____. **Geografia ciência da sociedade**. Editora Universitária UFPE, 2006.

_____. **Lutas Camponesas no Nordeste**. 2ª Ed. São Paulo: ática, 1989.

ARAÚJO, ELIZA F. M. **A Prática Educativa nas Classes Multisseriadas: impasses e desafios**. 2010. 170 f. 2014. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado)–Universidade da Madeira, Funchal, PT, 2010. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/10400.13/131>>. Acesso em: 28 de Dezembro de 2018.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios**. In: NETO, Antonio Cabral et al. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livros, 2007.

BARRETO, Luciano Vieira; FREITAS, Andréia Cristina Santos; OLIVEIRA, Melquesedeck Saturnino Cabral. **PANORAMA DA IRRIGAÇÃO NO BRASIL**. Disponível em: <www.conhecer.org.br/enciclop/2009/panorama.pdf>. Acessado em 13 de Junho de 2017).

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl4.htm>>. Acesso em: 04 de Junho de 2017.

BERENBLUM, Andrea e OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. **Educação do Campo e Atores político-institucionais: novos processos identitários na Universidade?** In: Berenblum, Andrea & Oliveira, Lia Maria Teixeira de. **Educação: diálogos do cotidiano**. Seropédica (RJ): Outras letras Editora, 2011.

BEZERRA NETO, Luiz. **L9685 Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo** / Luiz Bezerra Neto. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BRANDÃO, Elias Canuto. **A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência**. SEMINÁRIO DO TRABALHO: Trabalho e Políticas Sociais no Século, v. 21, n. 8, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Planejamento do Ensino da Perspectiva da Diversidade**. Módulo 2, Brasília, MEC/UFPE/CEEL, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei Nº 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006. **Lei de alteração da duração do ensino fundamental para 9 anos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acessado em 01 de Maio de 2018.

BRAUN, Nilce Maria. **A Estrutura Fundiária Brasileira: Uma Abordagem Sobre as Desigualdades**. 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, Outubro de 2005. UNIOESTE-Campos de Cascavel. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/39757459-A-estrutura-fundiaria-brasileira-uma-abordagem-sobre-as-desigualdades.html>>. Acessado em 23 de Maio de 2017.

BITTONI, Marísia Maragarida Santiago. **Geografia: ensino fundamental**. Coleção explorando o ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO M., CALDART, R.& MOLINA.M (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Ed.Vozes, p.147-158, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. **A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, n. 16, p.133-152, 1º semestre/2001.

_____. **Aprendendo a Ler o Mundo: a Geografia Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. 227-248. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 03 de Maio de 2018.

_____. **Escola, cotidiano e lugar**. In: Coleção Explorando o Ensino. Geografia: ensino fundamental. Vol. 22. Coordenação, Marísia Margarida Santiago Buitoni. – Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

_____. **O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento**. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, Portugal. 2004.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A Geografia no Contexto da Educação do Campo: Construindo o Conhecimento Geográfico com os Movimentos Camponeses**. Revista Percurso – NEMO Maringá, v. 3, n. 2, p. 25- 40, 2011 ISSN: 2177-3300 (on-line). Disponível em: < <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/13847/8417>>. Acessado em 25 de abril de 2016.

_____. **O Ensino da Geografia a Questão Agrária nas séries iniciais no Ensino Fundamental**. 2008. Dissertação (mestrado em Geografia) - Departamento de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

CARDOSO, Jusceli Maria O. de Carvalho; SILVA, Guilherme Franklin do Rosário. **ESCOLA RURAL E MULTISSERIAÇÃO: Reflexões, Tensões Formativas E Metodológicas Para O Ensino Da Geografia**. ENPEG – 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, agosto/setembro, 2009. Porto Alegre -RS. Disponível em:< www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT6/tc6%20%2810%29.pdf>. Acessado em 26 de Maio de 2017.

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. **Geografia Escoar: crianças e infâncias no primeiro ano do ensino fundamental em Juiz de Fora-MG**. Tese de Doutorado. Doutorado em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2016.

CUBAS BLAKA, Rosimari de Fátima. **Avanços e Desafios no Desenvolvimento da Qualidade do Ensino na Educação do Campo de Canoinhas-Sc**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional) - Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional, Universidade do Contestado, Canoinhas-SC.

DECRETO Nº 7351 DE 04 DE NOVEMBRO DE 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm.> Acessado em 20 de abril de 2015.

DECRETO Nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acessado em 01 de Maio de 2018.

DELGADO, Guilherme C. **A questão Agrária no Brasil, 1950 -2003.** In: JACCOUD, Luciana (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo.** Brasília: IPEA, 2005, p. 51-90.

DE SOUZA MARTINS, José. **Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político.** Petrópolis: Vozes, v. 2, 1981.

DE SOUZA MARTINS, José. **Reforma agrária: o impossível diálogo.** Edusp, 2000.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acessado em 10 de abril de 2015.

_____. Lei nº9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: DF: 1996.

FABRINI, João Edmilson. **Movimentos sociais no campo e outras resistências camponesas.** In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org). **Campesinato e territórios em disputa.** São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008. P. 191 – 212.

DRUZIAN, Franciele; MEURER, Ane Carine. **Escola do campo multisseriada: experiência docente.** Geografia Ensino & Pesquisa, vol. 17, n. 2, maio/ago. 2013. ISSN 2236-4994. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/issue/view/617/showToc>. Acessado em 27 de maio de 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Sala de Aula – dos lugares fixos aos entre-lugares fluidos.** Revista Portuguesa de Educação, vol. 19, núm. 2, 2006, pp. 7-20 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419202>>. Acessado em 21 de Abril de 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A geografia no cotidiano construindo a cidadania: práticas formais e informais.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 5., 2003. Presidente Prudente, SP. Anais. Disponível em: <<http://www.cibergeo.org/agbnacional/fala2003/bernadofernandes.pdf>>. Acesso em: 15 março de 2017.

_____. **Diretrizes de uma Caminhada.** In: CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzáles; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo.** 4. ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais.** In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento

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

FERNANDES, Rosana Cebalho. **A Educação do Campo na Universidade: o Direito de Estudar Direito na UFG (2007-2012).** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais- Júlio Mesquita Filho. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Lática e Caribe. São Paulo, 2016.

FERREIRA, Roberta Leopoldo. **Etapas do beneficiamento na qualidade física e fisiológica de sementes de milho.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Especialidade: Sistemas de Produção, 2010.

FERRI, Cassia. **CLASSES MULTISSERIADAS: QUE ESPAÇO ESCOLAR É ESSE?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Waldélia Neves Dutra de. **As Conquistas do Assentamento Santa Clara em Bataguassu/MS: a Luta pela Educação no/do Campo.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL, Três Lagoas, 2012.

HOFFMANN, Rodolfo e NEY, Marlon Gomes. **Estrutura fundiária e propriedade agrícola no Brasil, grandes regiões e unidades da federação /** Rodolfo Hoffmann e Marlon Gomes Ney. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. 108p. Nota: de 1970 a 2008. ISBN 1. Estrutura fundiária – Brasil. 2. Propriedade agrícola – Brasil. 3. Agricultura familiar – Brasil. 4. Censo agropecuário - Brasil. 5. Ministério do Desenvolvimento Agrário. I. Título.

HORA, Karla E. R. **UBUNTU: eu sou porque nós somos – desafios para a luta das mulheres rurais por políticas públicas pós-golpe 2016.** Revista OKARA: Geografia em debate, v.12, n.2, p. 434-466, 2018. ISSN: 1982-3878 João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB – <http://www.okara.ufpb.br>

Instituto Agrônômico de Pernambuco-IPA. **Governo lança Programa Terra Pronta e Distribuição de Sementes no Sertão do São Francisco.** Disponível em: <<http://www.ipa.br/novo/interna-noticias.php?idNoticia=316>>. Acessado em 24 de maio de 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **O Censo Agropecuário 2006.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/>>. Acessado em 23 de Maio de 2017.

Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. **Sistema Nacional de Cadastro Rural, 2015-2016.** Disponível em:<<http://www.incra.gov.br>>. Acessado em 23 de Maio de 2017.

ISHIKAWA, Raquel **Escola e heterogeneidade: contribuições para pensar práticas pedagógicas diferenciadas.** Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012.

JANATA, Natacha Eugênia; DE ANHAIA, Edson Marcos. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente**. Educação & Realidade, v. 40, n. 3, 2015.

LACOSTE, Yves. **A geografia-isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Papirus, 2005.

LEITE NETO, Manoel Joaquim. **Cedro Madeira de Lei: nosso povo nossa história**/Manoel Joaquim Leite Neto. - Cedro, PE: bagaço, 2011.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre. Mediação, 2018.

_____. **Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias**. Revista de Educação Pública, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, 2013.

_____. **Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias**. Revista Contexto & Educação, v. 23, n. 79, p. 65-82, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância: territorialidades infantis**. Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

MARCOS, V. de. **Agricultura e mercado: impasses e perspectivas para o agronegócio e a produção camponesa no campo latino-americano**. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008. P. 191 – 212.

_____. **Agroecologia e campesinato: uma nova lógica para a agricultura do futuro**. AGRÁRIA, São Paulo, nº 7, pp. 182-210, 2007. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/134/134>>. Acessado em 21 de junho de 2017.

MEDEIROS, Maria Diva de. **A ESCOLA RURAL E O DESAFIO DA DOCÊNCIA EM SALAS MULTISSERIADAS: o caso Seridó norterio-grandense**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2010.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. **Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas**. Entrelaçando-Revista Eletrônica de Culturas e Educação N. 6 · V.2 · p. 133-148 · Ano III (2012) · Set.-Dez. · ISSN 2179.8443. Disponível em:<<http://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/edicoes-entrelacando>>. 28 de Maio de 2017.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Prestação de Contas Ordinária Anual. Relatório de Gestão do Exercício de 2009**. Instituto Nacional de Colonização e Reforma-Agrária – Incra. Superintendência Regional de Pernambuco – 2010. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/recife>. Acessado em 15 de fevereiro 2017.

MIRALHA, Wagner. **Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje**. Revista Nera – Ano 9, N. 8 – Janeiro/Junho De 2006 – ISSN 1806-6755.

Disponível em:< www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1445-4199-1-PB.PDF>. Acessado em: 26 de maio de 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2562/1751>. Acessado em 10 de novembro de 2015.

MST, 2015. **2º Eneer reúne mais de 1500 educadoras e educadores do campo em Goiás**. Disponível em <<http://www.mst.org.br/2015/09/21/abertura-2-eneer-construimos-a-ideia-de-que-alibertacao-depender-do-povo-controlar-em-primeiro-lugar-o-conhecimento.html>>. Acessado em 25 de março de 2017.

MST, 2014. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - II ENERA**. Textos para estudo e debate. Lutar, Construir Reforma Agrária Popular! Boletim da Educação – Número 12. Edição Especial – Dezembro 2014. 1ª edição. MST. São Paulo – 2014.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **O lugar do Lugar no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP**, 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Alexandra Maria. **A Escola Camponesa da Alternância e o Ensino e Geografia**. Mercator, Revista de Geografia da UFC. Fortaleza, v. 12, n. 27, p. 171-187, jan./abr. 2013.

_____; PEREIRA, R. C. Melo. **Campesinato e uso da terra no semiárido cearense**. Geografia – Vol. 36, n. 2 – Rio Claro: AGETEO, 2011. p. 237-250.

_____; SILVA, Edson Vicente da. **Geografia e Escola do campo: saberes, práticas e resultados**. Mercator – Revista de Geografia da UFC, ano 08, número 16, Fortaleza, 2009. p. 139-148.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A Geografia das lutas no campo**. 8º ed. São Paulo, Contexto, 1997.

_____. **Agricultura e Indústria no Brasil**. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v.5, n.10, p. 5-64, ago. 2010. Disponível em :<<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/12048>>. Acessado em 14 de Junho de 2017.

_____. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária**. Estudos avançados, v. 15, n. 43, p. 185-206, 2001. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300015>. Acessado em 14 de Junho de 2017.

_____. **Educação e ensino de geografia na realidade brasileira**. In:_(Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** 10º ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 135-144.

_____. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. 1º ed. São Paulo: Labur Edições, 2007, 184p.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; SILVA, Rosilene Lima da; SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **Educação do Campo e Atores político-institucionais: novos processos identitários na Universidade?** In: Berenblum, Andrea & Oliveira, Lia Maria Teixeira de. Educação: diálogos do cotidiano. Seropédica (RJ): Outras letras Editora, 2011.

PICANÇO, Mônica Bezerra de Menezes. **Planejamento: uma forma de aprimorar o nosso olhar.** In: LOPES, Jader Janer M.; MELLO, Marisol Barenco. **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis.** Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

PIRES, Angela Maria, M. da M. **Educação do campo como direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012- (Coleção educação em direitos humanos; v.4).

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** Cortez, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CEDRO-PE. **Cedro em Números.** Disponível em: <<http://www.cedro.pe.gov.br/informa.php?id=14>>. Acessado em 23 de maio de 2017.

REIS, B. S. et al. **Classes Multisseriadas: Desafios e Potencialidades.** Disponível em: <[https://www. Artigo_-_Classes_multisseriadas_-_desafios_e_potencialidades](https://www.Artigo_-_Classes_multisseriadas_-_desafios_e_potencialidades)>. Acessado em 10 de abril de 2018.

RIBEIRO, Emerson. **Pesquisa e criatividade na formação do professor de Geografia.** Geografia Ensino & Pesquisa, vol. 17, n. 2, maio/ago. 2013. ISSN 2236-4994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/10775/pdf>>. Acessado em 27 de Maio de 2017.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural.** In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROCHA, Helianane Oliveira. **Da Educação Rural à Educação do Campo: as “Velhas” Lutas Políticas como Espaço de Emergência de Novos Conceitos.** Sociologia e Política- (I Seminário Nacional Sociologia e Política, 2009). “Sociedade e Políticas em tempos de Incerteza”. INSS 2175-6880. Disponível em: <www.humanas.ufpr.br/.../SociologiaPolitica/.../velhas-lutas-politicas-HeliananeRocha>. Acessado em: 04 de junho de 2017.

RODRIGUES, Caroline Leite. **EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: Um estudo sobre salas multisseriadas.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2009.

ROSA, Ana Cristina Silva da. **Classes multisseriadas: desafios e possibilidades.** EDUCAÇÃO & LINGUAGEM • ANO 11 • N. 18 • 222-237, JUL.-DEZ. 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/.../273277565_Classes_Multisseriadas_Desafios_e_Possibi li...>. Acessado em 04 de Abril de 2018.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas.** COLÓQUIO – Revista Científica da Faccat – Vol. 6, No (1-2), (jan/dez 2008). Disponível em: <<http://www2.faccat.br/portal/?q=coloquio>>. Acessado em 28 de Maio de 2017.

SANDES, André Barreto; COSTA, João Marcio Resende. **Ensino da Geografia em escolas do campo.** I Simpósio de Geografia Agrária e XI Semana de Geografia da UESB 2013.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. **DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: um enfoque sobre as classes multisseriadas.** IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2010. ISSN 1982-3657. Disponível em:<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo-um-enfoque.pdf/at_download/file>. Acessado em 28 de Maio de 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** Coleção Milton Santos. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, C. A dos. **O Golpe e a Cassação do Direito Fundamental dos Camponeses à Educação do Campo.** Revista OKARA: Geografia em debate, v.12, n.2, p. 322-433, 2018. ISSN: 1982-3878. João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB – <http://www.okara.ufpb.br>

_____. Programa Nacional de educação na reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; BORGES NETTO, Mário. **POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: percursos históricos e possibilidades.** Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno temático: Cultura e Educação do Campo. N. 3 p. 45-60, Ano 2 (Nov/2011). ISSN 2179.8443. Disponível em:<<http://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/index.php/edicoes-entrelacando/5-educacao-do-campo-03>>. Acessado em 05 de Junho de 2017.

SILVA, Fabíola Faria Sodré; DE SOUZA XAVIER, Luiz Guilherme. **Geografia da Infância: Vivências e Práticas Dentro e Fora da Instituição Escolar.** Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. Vitória-ES, Agosto de 2014.

STRAFORINI, Rafael. **A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado.** Terra Livre, São Paulo, ano, v. 18, p. 95-114, 2002.

_____. **Ensinar geografia nas series iniciais: o desafio da totalidade mundo.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociencias. Campinas-SP, 2001.

_____. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais – 2ª edição.** São Paulo: Annablume, 2008.

VASCONCELLOS, Tânia de. **Criança do lugar e lugar de criança.** Disponível em: <[29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2482--Int.pdf](http://reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2482--Int.pdf)>. Acessado em 06 de agosto de 2018, v. 12, 2014.

_____. **Reflexões sobre infância e cultura.** Niterói: EdUFF, 2008.

VAZ, Gessiana Künzle Tristão; SOUZA, Maria Antônia de. **Escola do Campo, Trabalho Pedagógico e Relação com a Comunidade.** IX Congresso Nacional de Educação—EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Políticas e Práticas Educativas: desafios da aprendizagem. ISSN: 2176-1396. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/autores_g.html>. Acessado em 05 de Junho de 2017.

VESENTINI, Jose William. **Geografia Crítica e Ensino.** In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** 10°. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 135-144.

_____. **Para uma Geografia Crítica na Escola.** Editora do Autor. São Paulo, 2008.

ZUCHINI, Allini Francisca Novaes; SILVA, Tania Paula da e O'loiola, Valéria. **O Ensino de Geografia na Educação do Campo: Reflexão a Partir da Escola Estadual Madre Cristina em Mirassol D'Oeste/MT.** Revista GeoPantanal • UFMS/AGB • Corumbá/MS • N. 15 • 145-161 • jul./dez. 2013.