



MARIA APARECIDA DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA NO  
BAIXIO DAS PALMEIRAS: UM ESTUDO COM A UTILIZAÇÃO DAS  
INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Formação de Professores

**Linha de Pesquisa:** Formação de professores, currículo e ensino.

**Orientador:** Prof. Dr. Emerson Ribeiro

**CRATO – CE**

**2021**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA  
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva de Sousa CRB 3/1000

Nascimento, Maria Aparecida do.

N244e Educação do/ no campo como território de resistência no Baixo das Palmeiras: um estudo com a utilização das instalações geográficas no Ensino Fundamenta I/ Maria Aparecida do Nascimento. – Crato-CE, 2021.

118p.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA; Área de Concentração: Formação de Professores; Linha de Pesquisa: Formação de professores, currículo e ensino.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Ribeiro.

1. Educação do/no campo, 2. Território, 3. Criatividade, 4. Instalações geográficas, 5. Resistência; I. Título.

CDD: 370.19346

MARIA APARECIDA DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA NO  
BAIXIO DAS PALMEIRAS: UM ESTUDO COM A UTILIZAÇÃO DAS  
INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

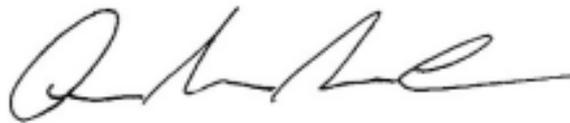
Aprovada em: 08/10/2021

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Emerson Ribeiro  
Universidade Regional do Cariri - URCA – Orientador



---

Prof. Dr. Carlos Augusto Amorim Cardoso – (Membro externo)  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



---

Prof. Dra. Francione Charapa Alves – (Membro interno)  
Universidade Regional do Cariri – MPEDU/URCA

A minha mãe Maria Leandro, com quem aprendi que a vida deve ser encarada  
com garra e determinação.

Ao meu pai Francisco Nascimento, (In memoriam) que me ensinou alçar voos  
além dos limites que me eram apontados.

Ao meu filho Guilherme, que me inspira, todos os dias.

Aos camponeses, e camponesas, que rompem fronteiras para adentrarem o  
latifúndio do conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

Como é bom ter você  
Me amparando, você  
Hoje eu sou feliz  
Você me ajuda a lutar, e vencer

Onde quer que eu ande  
No caminho está você  
Onde quer que eu vá  
Tenho uma palavra amiga pra me acompanhar  
Como eu sou feliz!  
Toda essa felicidade agradeço a você – você!  
(Benito Di Paula)

Como é bom ter-te me guiando, meu Deus! Como é bom sentir tua misericórdia infinita. Como é bom sentir tua força nos momentos de fraqueza.

Como é bom ter você mamãe, Maria Leandro. Como foi bom ter você, papai, Francisco Nascimento (in memoriam). Como é bom poder expressar o que significa para mim todas as suas lutas para nos educar, suas renúncias para nos proporcionar sempre o melhor que vocês puderam. Vocês me ensinaram a acreditar, lutar, persistir e não desistir. Por isso, essa conquista e toda essa felicidade, agradeço a vocês.

Como foi bom ter encontrado você, Emerson Ribeiro, meu orientador, que acreditou em mim e me permitiu a autonomia para que eu pudesse evoluir na produção do conhecimento.

Como foi bom poder contar com a contribuição do professor Dr. Carlos Augusto Amorim Cardoso e da Professora Dr<sup>a</sup> Francione Charapa Alves que prontamente aceitaram colaborar com a realização dessa pesquisa.

Como foi bom ter vocês, professores e professoras do Programa de Mestrado Profissional em Educação da URCA contribuindo na minha formação acadêmica e de tantas outras pessoas.

Como foi bom poder contar com vocês, Davi Lucas, Gabriel, Italo Davi, Maria Lumena e Renê, que com a sabedoria e a leveza de criança, fizeram-se presentes e muito me ensinaram na construção desse trabalho.

Como é bom ter você Guilherme, que me fez perceber o quanto sou capaz, que me faz seguir firme na caminhada, de forma mais leve.

Como é bom ter você minha sobrinha/afilhada Isabel, que sempre me socorreu nas minhas questões com a ABNT.

Como é bom ter vocês, irmãos e irmãs, Francisco José, Francisco Antônio, Ana Maria, Manoel, Teresinha, João Eudes, Marcelo e Ana Cristina. Como é bom contar com o carinho e apoio de cada um e cada uma de vocês.

Como é bom contar com você Marcos Antônio, meu companheiro que tem me dado carinho, apoio e, sobretudo, tem sido compreensivo nos momentos difíceis.

Como é bom ter contado com a parceria, troca de experiências e a sensibilidade da escuta de do(a)s colegas: Antônia Veloso, Cícera Maria, Elder Luiz, Gabriel, Josefa, Narjara e Simony. Vocês foram muito importantes no processo de construção e sistematização dessa pesquisa.

Como é bom poder dizer a todas essas pessoas o quanto sou GRATA!

## RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre educação do/no campo como território de resistência. Para tanto, desenvolvemos um trabalho pedagógico utilizando a proposta metodológica das Instalações Geográficas, em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, numa escola no campo. Destarte, tivemos a seguinte questão norteadora: Como os povos do Campo têm resistido a homogeneidade e a subalternidade impostas pelos interesses do capital? Com base nessa indagação, surgem os objetivos: Compreender a educação do/no campo no Baixio das Palmeiras como um território de resistência aos interesses do capital. Assim como, refletir sobre o contexto histórico da Educação do/ no campo no Brasil e alguns desdobramentos no âmbito local do Baixio das Palmeiras; desenvolver uma ação pedagógica instigando a criatividade por meio de Instalações Geográficas, com aluno(a)s do 3º ano do Ensino Fundamental; investigar como se revelam modos de resistência camponesa no Baixio das Palmeiras a partir das percepções evidenciadas por aluno(a)s do 3º ano do Ensino Fundamental, por meio de Instalações Geográficas. A pesquisa de cunho qualitativo, teve como método a pesquisa ação pedagógica. A coleta de dados foi realizada a partir das ações pedagógicas com Instalações Geográficas que aconteceu em seis encontros virtuais, via Meet, em decorrência da Pandemia da COVID-19, sendo que fizeram parte da pesquisa 5 (cinco) aluno(a)s da turma acima mencionada. O aporte teórico que fundamentou os estudos baseou-se nas elaborações de: Arroyo (2013, 2014); Arroyo, Caldart e Molina (2011), Caldart, Alentejano, Pereira e Frigotto (2012) Caldart (2006, 2012); Freire (2011, 2017) Ribeiro (2014, 2016); Saquet (2015), Souza (2013), dentre outros que contribuíram nas formulações e reflexões desse estudo. Os achados revelam o campo como um espaço de resistência no enfrentamento ao capital. Os camponeses produzem e reproduzem possibilidades de existir e (re)existir, fugindo da homogeneização. Tais produções possuem força formativa que pode ser potencializada no âmbito escolar, numa perspectiva de fortalecimento da educação do e no campo, bem como da escola.

**Palavras-chave:** Educação do/no campo. Território. Criatividade. Instalações Geográficas. Resistência.

## **ABSTRACCT**

This dissertation presents a study on education of/in the countryside as a territory of resistance. For that, we developed a pedagogical work using the methodological proposal of Geographical Installations, in a 3rd year class of Elementary School, in a school in the countryside. Thus, we had the following guiding question: How have the peoples of the countryside been resisting the homogeneity and subalternity imposed by the interests of capital? Based on this question, the following objectives emerge: To understand the education of/in the countryside in Baixio das Palmeiras as a territory of resistance to the interests of capital. As well as, reflect on the historical context of Education of/in the countryside in Brazil and some developments in the local scope of Baixio das Palmeiras; develop a pedagogical action instigating creativity through Geographical Installations, with students from the 3rd year of Elementary School; investigate how modes of peasant resistance are revealed in Baixio das Palmeiras from the perceptions evidenced by students of the 3rd year of Elementary School, through Geographical Installations. The qualitative research had as a method the pedagogical action research. Data collection was carried out from the pedagogical actions with Geographical Installations that took place in six virtual meetings, via Meet, as a result of the COVID-19 Pandemic, 5 (five) students of the class were part of the research mentioned above. The theoretical contribution that supported the studies was based on the elaborations of: Arroyo (2013, 2014); Arroyo, Caldart and Molina (2011), Caldart, Alentejano, Pereira and Frigotto (2012) Caldart (2006, 2012); Freire (2011, 2017) Ribeiro (2014, 2016); Saquet (2015), Souza (2013), among others who contributed to the formulations and reflections of this study. The findings reveal the countryside as a space of resistance in confronting capital. Peasants produce and reproduce possibilities of existing and (re)existing, fleeing from homogenization. Such productions have formative force that can be enhanced in the school environment, in a perspective of strengthening education in and in the field, as well as in the school.

**Keywords:** Education of/in the field. Territory. Creativity. Geographic Installations. Resistance.

## LISTA DE SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AEFAI</b>	Associação Família Agrícola de Independência
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>EAD</b>	Ensino a Distancia
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EFA</b>	Escola Família Agrícola
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEB</b>	Movimento de Educação de Base
<b>MEP</b>	Movimento de Educação Popular
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>PAIC</b>	Programa de Alfabetização na Idade Certa
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Organograma da pesquisa	30
Figura 2 - Mapa da Região do Cariri	32
Figura 3 - Localização da Escola Rosa Ferreira de Macêdo	34
Figura 4 - Livro utilizado pela professora/pesquisadora na disciplina de Geografia	75
Figura 5 - Momento de contação de história	80
Figura 6 - Capemba	84
Figura 7 - Instalação 1: personagem importante no Baixio das Palmeiras “Dona Mocinha”	86
Figura 8 - Instalação 2: Casa de Farinha Mestre Zé Gomes	89
Figura 9 - Instalação 3: Chiquinho do Baixio	91
Figura 10 - Instalação 4: Casa de Quitéria	93
Figura 11 - Instalação 5: O Baixio do Muquém	95

## SUMÁRIO

<b>1 DESVELANDO O CENTRO COM LINHAS INTRODUTÓRIAS</b> .....	12
<b>2 DO CENTRO ÀS EXTREMIDADES DESENHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO</b>	20
2.1 Abordagem da pesquisa.....	21
2.2 Método da pesquisa.....	21
2.3 O cenário: Em meio a uma Pandemia.....	23
2.4 Os atores e atrizes da pesquisa.....	28
2.5 Procedimentos metodológicos para produção dos dados com Instalações Geográficas.....	29
2.6 Recorte Espacial da Pesquisa e o Campo de Investigação no Cariri Cearense.....	31
2.6.1 <i>O lócus de investigação e seu contexto: E.E.I.E.F. Rosa Ferreira de Macêdo</i> .....	34
2.6.2 <i>Procedimentos de análise de dados</i> .....	37
<b>3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO BRASIL: UM BREVE PERCURSO</b> .....	40
3.1 Algumas conquistas para a Educação dos povos do campo a partir da Constituição de 1988	44
3.2 A gênese da Educação do Campo no Ceará: Quem são o(a)s protagonistas dessa construção?.....	47
3.3 O protagonismo do MST e a composição da Escola do Campo no Ceará.....	49
3.3.1 <i>A Educação do/no campo e a Formação de Professores</i> .....	51
3.3.2 <i>Componentes para pensar a Formação de Professores do Campo</i> .....	56
3.4 Território camponês e a Educação do/ no Campo.....	59
3.5 Reflexões sobre o território da educação do/no campo em Crato Ceará.....	61
<b>4 CONEXÕES PARA A MULTIDIMENSIONALIDADE: VISLUMBRANDO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA RECORRENDO À CRIATIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS</b> .....	69
4.1 Definindo o itinerário da pesquisa.....	74
4.1.1 <i>Ação Pedagógica I: Instigando a criatividade a partir da recriação do brinquedo por meio da contação de história</i> .....	78
4.1.2 <i>Ação pedagógica II. Estudo do poema “O lugar onde moro.”</i> .....	80
4.1.3 <i>Ação pedagógica III. Socialização das produções escritas sobre o lugar onde mora</i> .....	82
4.1.4 <i>Ação Pedagógica IV. Compartilhando novas descobertas sobre o lugar onde mora</i> .....	83
4.1.5 <i>Ação pedagógica V. Pensando elementos para representar a memória do lugar onde mora</i> ..	84
4.1.6 <i>Ação Pedagógica VI. Socialização das pesquisas com Instalações Geográficas</i> .....	85
4.2 Contextualizando processos formativos de resistência da comunidade por meio das Instalações Geográficas.....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	106

<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO B – LETRA DA MÚSICA “VILAREJO” DE MARISA MONTE.....</b>	<b>112</b>

## 1 DESVELANDO O CENTRO COM LINHAS INTRODUTÓRIAS

Historicamente, o Brasil tem sido palco de grandes desigualdades sociais. Tais situações são mais evidentes quando direcionamos o foco para o meio rural. Essas desigualdades se refletem de forma impactante no campo da Educação, trazendo muitos prejuízos para o povo que vive nesse meio. Assim, o presente estudo emerge de nossas inquietações diante dos problemas evidenciados no contexto educacional, sobretudo do meio rural, no município do Crato, Ceará.

A pesquisa que ora apresentamos está vinculada à Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Currículo e Ensino, do Mestrado Profissional em Educação (MPDU), da Universidade Regional do Cariri - URCA, que tem como principal objetivo, “proporcionar a melhoria da qualidade da Educação Básica ao possibilitar continuidade formativa de docentes atuantes nesse nível de ensino”. Nessa perspectiva, consideramos relevante explicar as motivações para a realização da presente pesquisa.

A escolha pela temática e o interesse em pesquisá-la perpassa alguns momentos de minha trajetória pessoal e profissional. Esses momentos trouxeram situações que elucidaram um olhar para a educação do (no) campo. Esse olhar, inquieto, suscitou o desejo de realizar a presente pesquisa que nasceu da necessidade de discutir a problemática da educação do campo, de modo específico no município do Crato- CE. Esse carrega em si, uma questão que me move, inquieta, e me acompanha desde a infância e se faz presente em minha vida pessoal e profissional.

Assim, corroboramos com Fernandes (2017, p. 8 ), quando nos diz que: “A escolha do tema de pesquisa e sua delimitação como objeto de estudo incide de um processo complexo e de longa caminhada. Um objeto de estudo não surge do nada, como tudo na vida tem uma história, se constitui a partir do percurso de nossa vida pessoal e profissional.” Ademais, é algo que exige do pesquisador ou pesquisadora, um certo conhecimento, favorecendo assim, a curiosidade no processo de busca aos questionamentos.

Portanto, sendo filha de agricultores e oriunda da zona rural, Sítio Chico Gomes, tive dificuldades para ter acesso a escola. Com apenas oito anos de idade tinha que me deslocar 16 km a pé, ida e volta, para frequentar a escola mais próxima, na zona urbana, em busca da educação escolarizada, contrariando a ideia de muitos, inclusive dos padrões de meus pais que diziam que: “filhos de pobre não precisam estudar, a não ser aprender assinar o nome para votar”. Importante destacar que ao longo desse percurso, atravessava dois pequenos rios, e no período invernososo, tinha que contar com a “proteção divina”, a fim de atravessar nas enchentes.

Nelas, dezenas de crianças, inclusive eu, fazíamos uma “corrente” unindo-nos, entrelaçando os braços para juntarmos forças e evitarmos que a correnteza nos levasse, a menos que fôssemos juntos.

As pedras existentes nos leitos dos rios serviam de apoio para atravessarmos, quando, no retorno para casa, o meu pai não chegava a tempo de nos ajudar, visto que, quando chovia muito antes de saímos de casa, não íamos para a escola. Por conta disso, nós que morávamos na zona rural, de modo geral, tínhamos um índice significativo de ausência nas aulas em relação ao povo da cidade, fato que muitas vezes não era compreendido pelos docentes e isso era muito constrangedor. No entanto, ao invés de enxergar apenas as dificuldades, preferíamos focar nas possibilidades que poderíamos ter a partir do conhecimento elaborado, graças à orientação de meus pais.

Somente na década de 1980 é que duas comunidades vizinhas onde eu morava, são contempladas com escolas que atendem às séries iniciais, embora tenha sido esse um momento em que ocorre o fechamento de muitas escolas rurais, como nos aponta Bavaresco e Rauber (2014, p. 87): “Nos anos 80, o meio rural enfrentou um grave problema de fechamento de muitas escolas do campo pela diminuição do número de alunos nas comunidades, consequência do significativo abandono das áreas rurais por muitas famílias que buscaram uma nova vida nas cidades”.

Quero destacar que quando surgem essas escolas nas comunidades vizinhas, que são Sítio Coqueiro e Sítio Currais, eu já havia passado os períodos mais difíceis da escolaridade, ou seja, já havia cursado as séries iniciais. Portanto, nesse período, eu estava cursando o fundamental II, na sede do município. Ressalta-se ainda, que tais escolas surgem num período marcante em que a população luta pelo reconhecimento em Lei pela Educação do Campo. Nesse período, segundo Molina (2012), grandes mobilizações da população rural impulsionaram o reconhecimento em leis, da educação do campo, pela LDB N.9394/96.

Sabemos que o contexto das escolas são diversificados, sendo assim, não comporta uma proposta curricular homogeneizante, pois a homogeneidade invisibiliza particularidades fundamentais, inerentes aos processos de ensinar e aprender. Destarte, assegurar, a diversidade cultural existente no campo, bem como as possibilidades pedagógicas que potencializem tais processos, é tarefa fundamental da Educação do Campo.

Assim, é necessário avançar, no sentido de não apenas ter acesso à educação, mas, sobretudo a construção de uma escola e de uma educação do campo, pois, de modo geral, percebe-se o predomínio de um modelo de educação urbana em detrimento das formas de

organização que caracterizam o meio rural. Afirmando isso, com base no que tenho vivenciado enquanto profissional da educação.

A minha trajetória profissional enquanto professora, põe-me em contato direto com a realidade do campo. Com formação inicial em Pedagogia, iniciei o magistério na Educação Básica, nas séries iniciais, numa escola na zona rural do município onde moro, (Crato- CE), após ter sido aprovada em concurso, no ano de 1997. Destaco que de imediato, pude perceber a forma precária pela qual se dava a educação das crianças que frequentavam a referida escola, devido as condições físicas do prédio, bem como pela falta de material didático.

Ressalto que, o principal recurso que tinha acesso era o quadro e o giz, pois nem o livro didático tinha disponível. Assim, como professora iniciante, sem uma base teórica que orientasse a minha prática e sem as condições básicas necessárias, desenvolvia o trabalho pedagógico, baseada no que considerava necessário. Destarte, dentre as coisas que acreditava, estava o silêncio por parte dos alunos, pois assim, tinha a ideia de que estavam assimilando a “transmissão do conteúdo”, sem, no entanto, relacioná-los com as questões inerentes à realidade dele(a)s.

Coadunamos com Freire (2011, p. 196) quando diz que “O currículo estranho e as relações autoritárias da sala de aula exigem que o professor fale auto e fale muito, para atrair alguma atenção, em face da resistência dos alunos.” De acordo com o referido autor, enquanto os professores falam muito e em voz alta, os alunos, por sua vez, estão acostumados a dizer muito pouco e em voz baixa.

Não obstante, o modelo de sociedade marcada pela ascensão e hegemonia do neoliberalismo, impostas em escala internacional, refletia e reflete no campo educacional e por sua vez, ignora as identidades presentes no espaço escolar. Não obstante, se no Brasil, a educação tem sido negligenciada à população menos favorecida, quando se trata da população do campo, tal negligência é ainda mais agravante.

Importante lembrar que mesmo se tratando de um período (final dos anos 1990), no qual, houve avanços na educação no meio rural, o que eu vivenciava na prática era o discurso urbanizador que marginalizava a sociedade rural, inclusive tolhendo direitos fundamentais. Dois anos após ter me transferido, tomei conhecimento de que a “escolinha” tinha sido fechada, sem que tivesse havido diálogo com a comunidade.

Portanto, percebemos que mesmo havendo direito legal, constituído em lei, não há garantia mínima de cumprimento, pois em 27 de março de 2014, foi sancionada a lei nº 12,960, que altera a lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996. A alteração foi feita a fim de dificultar o

fechamento de escolas que vinham ocorrendo de forma exorbitante e determina em seu artigo 1º, parágrafo único que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

Anos depois, no início de 2016, na escola que trabalhava<sup>1</sup>, fomos surpreendidos com a notícia de que a partir de então, a instituição não funcionaria mais, pois o município precisava “conter gastos”, e que a solução seria fechar dez escolas da zona rural do município. Tal notícia me remeteu à lembrança do que eu e outras crianças da comunidade em que morávamos tivemos que enfrentar para ter acesso à escola.

Vale destacar que tal atitude se deu após a aprovação do Plano Municipal de Educação, onde uma das estratégias para Universalizar o ensino fundamental é: “Garantir a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo e da floresta, das comunidades indígenas, quilombolas e grupos sociais itinerantes, nas próprias comunidades” (CRATO, 2015).

Nesse sentido, sabendo da arbitrariedade diante da intenção de querer negar um direito legítimo do povo, nós, da Comunidade, nos mobilizamos e travamos uma luta com o gestor municipal a fim de garantirmos algo que foi conquistado através de muito esforço. Assim, unidos pelo anseio de manter a escola funcionando e, sobretudo de assegurar um direito que é fundamental, chamamos a atenção da sociedade através da mídia e acionamos o ministério público, dessa forma, conseguimos barrar algo que para a gestão já era fato consumado.

Não obstante, no início de 2017 passamos por mais um processo de tentativa de fechamento por parte da gestão, mas não tiveram sucesso. Em 2018, a gestão municipal, tendo como aliada a gestora da escola, conseguiu remanejar duas turmas da escola e a mesma passou a funcionar apenas um turno, o que favorece a atitude perversa de, em 2019, fechar definitivamente a instituição, mesmo diante da forte resistência da comunidade.

O nosso problema parte do princípio de que somos sujeitos de direito, e, por conseguinte não podemos aceitar passivamente, práticas que marginalizem nossa condição de humanidade. Também, importante refletir sobre práticas educacionais que potencializem processos formadores da nossa realidade social, numa perspectiva de afirmação de tais processos e do

---

<sup>1</sup> Escola de Ensino Fundamental Dedé Pinheiro, localizada no Sítio Currais no distrito Baixio das Palmeiras em Crato-CE.

fortalecimento da luta pelo reconhecimento de nossos direitos, e de reafirmação de nossas histórias que, infelizmente, ainda são invisibilizados e negados.

Em paralelo à escola existem trajetória humanas que se entrelaçam, provocando-nos a olhar para essas experiências e, sobretudo, considerá-las, no espaço escolar, pois consideramos como o começo de uma ocupação de território, na luta contra a desordem social, e sobretudo na afirmação de processos de resistências a opressão.

Tomada por essa inquietação, submeti-me à seleção de Mestrado Profissional trazendo como grande questão o fechamento de escolas do (no) campo no município do Crato, tendo sido aprovada em 2019.

Partindo desses desafios, elegemos *A Educação do/no campo como território de resistência no Baixo das Palmeiras* como foco de nossa investigação, de modo que a metodologia das Instalações Geográficas foi escolhida para enriquecer nosso trabalho pedagógico com os alunos inseridos na pesquisa.

Temos percebido que ao longo da história do país, o povo do campo tem sido invisibilizado quando se trata das políticas públicas. Como nos afirma Arroyo (2011, p. 10), “As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo, padecem ainda mais.” No âmbito da educação não é diferente, pois a história revela que, o seu desenvolvimento reflete de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas “sócio- agrárias do país”.

Nessa direção, a história revela que o processo de modernização do país contribui para que a educação ganhe ênfase, como aliada a esse processo. Portanto, sendo esse desenvolvimento um favorecedor que dá acumulação do capital, por parte da elite hegemônica, a educação cumpre um papel fundamental na manutenção do “*status quo*”. Sendo assim, o desenvolvimento da educação, não foi pensado em favor do povo, sobretudo, do campo, que durante muito tempo foi grande maioria da população.

De acordo com Pasquetti (2013, p. 79), “A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e continua servindo, em grande medida, para atender o projeto das elites sendo de difícil acesso para a maior parte da população rural.” A educação proposta para essa parcela da população tem fundamentos em matrizes culturais europeias e centrada no trabalho que escraviza o trabalhador em prol da concentração fundiária.

Nesse contexto, o controle da elite em relação a educação, é algo muito bem pensado, uma vez que, quanto menos conhecimento, mais fácil será a exploração do trabalho. Partindo desse pressuposto, Santos e Vinha (2018, p. 6), nos diz que: “A educação pensada para o campo esteve atrelada ao desenvolvimento do país de maneira que a elite agrária pudesse exercer um

controle sobre os povos do campo”. Essa afirmação nos remete a fatos que nos instigam à realização dessa pesquisa que buscou indícios sinalizadores de resistência camponesa no Baixio das Palmeiras, a partir do trabalho pedagógico com uma metodologia defendida por Ribeiro e que é fundamentada na pesquisa e traduzida em símbolos e signos, em conjunto com a criatividade e a arte.

Diante do exposto, a nossa grande questão de investigação é: Como os povos do Campo têm resistido à homogeneidade e a subalternidade impostas pelos interesses do capital? A partir dessa indagação, surgem outras, a saber: Que processos, formadores de resistência, os povos do campo trazem de suas vivências, que podem ser potencializados na escola, numa perspectiva de fortalecimento destes e da Educação do/no campo? Que estratégia metodológica pode contribuir para um trabalho articulado com o contexto local, no Baixio das Palmeiras? De que modo o uso das Instalações Geográficas podem favorecer o desenvolvimento da aprendizagem e criatividade de aluno(a)s do ensino fundamental I?

Elencamos as questões acima como fundamentais para o estudo proposto, as quais serão analisadas através de estudos bibliográficos, diálogos com os sujeitos envolvidos no processo, bem como, com práticas de atividades, que instiguem o potencial criativo, com o intuito de elaborarmos nossas ideias acerca da importância de a educação no/do campo. Nessa perspectiva, a partir das questões propostas delineamos os objetivos da pesquisa no sentido de compreender a educação do/no campo no Baixio das Palmeiras como um território de resistência aos interesses do capital.

Assim como, refletir sobre o contexto histórico da Educação do/ no campo no Brasil e alguns desdobramentos no âmbito local do Baixio das Palmeiras; desenvolver uma ação pedagógica instigando a criatividade, por meio de Instalações Geográficas, com aluno(a)s do 3º ano do Ensino Fundamental; investigar como se revela modos de resistência camponesa no Baixio das Palmeiras a partir das percepções evidenciadas por aluno(a)s do 3º ano do Ensino Fundamental, por meio de Instalações Geográficas; elaborar um material didático que possa servir como suporte pedagógico para docentes da Educação Básica, que pretendam trabalhar conteúdos instigando a criatividade do(a)s educando(a)s.

Definidos os objetivos, surgiram os pressupostos de como delinear os passos para realização da investigação. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o método da Pesquisa Ação Pedagógica, que foi desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da E.E.I.E.F. Professora Rosa Ferreira de Macêdo. Foram realizados seis encontros virtuais, via *Google Meet*, tendo como suporte a metodologia das Instalações Geográficas.

Foram utilizadas como categoria de análise: Educação do/no campo, Território, Resistência e Instalação Geográfica. Como referencial teórico, utilizamos os estudos de Arroyo (2013, 2014); Arroyo, Caldart e Molina (2011), Caldart, Alentejano, Pereira e Frigotto (2012) Caldart (2006, 2012); Freire (2011, 2017) Ribeiro (2014, 2016); Saquet (2015), Souza (2013), dentre outros que contribuíram nas formulações e reflexões desse estudo.

Além da parte introdutória, que justificam o desenvolvimento da pesquisa, o presente trabalho estrutura-se em três seções as quais estão assim, organizadas:

**A seção I** - Elucida os caminhos metodológicos, e situa a pesquisa, dentro da abordagem qualitativa, na concepção de Minayo (2001); em seguida, caracterizamos o método da pesquisa ação Pedagógica, em que utilizamos as elaborações de Thiollent (2007), Franco (2016), os procedimentos de análise de dados tiveram como suporte os estudos de Moraes (2003). Trazemos ainda os instrumentos e procedimentos utilizados no decorrer da pesquisa, com a metodologia da Instalação Geográfica.

Na sequência, o recorte espacial do campo de investigação e suas principais características, seguida do lócus, a E.E.I.E.F Professora Rosa Ferreira de Macêdo. Por fim, discorreremos como se deu o processo de coleta e análise de dados.

**A seção II** – Apresenta uma reflexão sobre o contexto histórico da Educação do /no Campo brasileiro, e buscou identificar elementos que apontam como se configurou a educação para os povos do meio rural. Discute-se a luta dos sujeitos coletivos do campo para construção da Educação do campo, debatendo também sobre a importância da Constituição de 1988, para as conquistas dos povos menos favorecido, sobretudo do campo.

Também, trazemos ainda neste capítulo, o protagonismo dos Movimentos Sociais na efetivação da educação do Campo no Ceará e o concluímos discorrendo sobre o conceito de território compreendido, enquanto relação de poder. Apontamos que tal poder, tem se territorializado, desterritorializando a Educação do ou no Campo, principalmente com o fechamento de escolas.

**A seção III** – Discorre sobre criatividade e como a metodologia da Instalação Geográfica contribuiu para o processo investigativo no trabalho pedagógico desenvolvido com aluno(a)s do 3º ano do Ensino Fundamental da E.E.I.E.F. Professora Rosa Ferreira de Macêdo, situada no Baixio das Palmeiras, zona rural de Crato-CE. Traz também, um compêndio dos achados da pesquisa, argumentados à luz da teoria por nós escolhida para as categorias. Em seguida, explicitamos as considerações finais.

Como principais achados podemos evidenciar o campo como um espaço de resistência no enfrentamento ao capital. Em meio às imposições de um modo único, que vem desde a

colonização, as quais negam outras formas de vida e de cultura que não seja a dos colonizadores. Os camponeses recriam possibilidades de existir e (re)existir, fugindo da homogeneização. Tais processos, possuem força formativa que podem ser potencializados no âmbito escolar, numa perspectiva de fortalecimento da educação do e no campo, bem como da escola. A partir da ação pedagógica, realizada com as Instalações Geográficas, pudemos observar que é possível desenvolver estratégias que aproximem as crianças do contexto no qual estão inseridas, ressignificando a cultura camponesa.

Contudo, apresentamos no próximo capítulo, os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa, almejando desvelar processos formativos de resistência na educação do/no campo no Baixio das Palmeiras.

## 2 DO CENTRO ÀS EXTREMIDADES DESENHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

O conhecimento requer disciplina! O conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós (...). O conhecimento, repito, não é um fim de semana numa praia tropical (FREIRE, 2011).

Pesquisa é sinônimo de busca, portanto, compreendemos que nesse processo de investigação, construímos, desconstruímos e também reconstruímos. Assim, esse permanente processo constitui a riqueza na construção e reconstrução do conhecimento. A pesquisa em educação é algo ainda pouco fomentado como essencial no campo de atuação docente de professores da Educação Básica. Por conta disso, constitui-se desafios para esses profissionais.

Confessamos que essa distância entre docentes da Educação Básica e pesquisa, ainda muito presente em nossa realidade, dificultou a compreensão dos pressupostos que norteariam a presente investigação. No entanto, mesmo em meio às dificuldades é preciso avançar. Para tanto é necessário dedicação e, sobretudo, disponibilidade de tempo, algo que nem sempre é fácil. Sabemos que, para a eficácia de uma pesquisa científica, é necessário que haja determinação, diálogos constantes com os teóricos, bem como a reflexão contínua sobre a prática. Por fim, é preciso fazermos escolhas, sendo assim, escolhemos este caminho.

A princípio, tivemos uma aproximação bibliográfica que nos orientou na escolha do referencial teórico a ser explorado. Também, além do levantamento bibliográfico, desenvolvemos a pesquisa de campo que se caracteriza, nos dizeres de Nascimento (2014, p. 46) “como momento de inserção no espaço, *lócus* de investigação”. No caso, escolhemos como *lócus* a E.E.I.E.F. Professora Rosa Ferreira de Macêdo. Situada no Distrito Baixo das Palmeiras. Crato - Ceará, a 8 km quilômetros do centro da cidade. Sobre a referida instituição, discorreremos no tópico 2.5.1.

A escolha do campo se justifica por fazer parte, nossa experiência prática profissional e também por ser o meio rural, localização da instituição *lócus* da pesquisa, e num distrito onde percebemos diferentes processos de desterritorialização dos camponeses, inclusive com fechamento de escola.

Assim, o presente capítulo discorre sobre os caminhos metodológicos para o desenvolvimento da presente pesquisa. Explicita a natureza, método, o cenário em que ocorreu, o qual foi em meio a Pandemia do Covid-19. Trazemos também o perfil dos atores e atrizes participantes, bem como os procedimentos com Instalações Geográficas. Na sequência, situamos o recorte espacial e *lócus* de investigação e ainda os procedimentos para análise de

dados e para concluir o capítulo, explicitamos o produto educacional que sugerimos como contribuição para a Educação Básica.

## **2.1 Abordagem da pesquisa**

Sabemos que, para a eficácia de uma pesquisa científica, é necessário que haja determinação, diálogos constantes com os teóricos, bem como a reflexão contínua sobre a prática. Assim, após várias leituras, e com a certeza de que não existe receita pronta para a realização da pesquisa científica, chegamos à conclusão de que a presente investigação está ancorada na abordagem qualitativa, por compreendermos que ela é a que melhor se adequa a essa pesquisa.

Mynayo (2001, p. 21-22), revela que a pesquisa qualitativa: “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. como aquelas que permitem diferentes interpretações, favorecem a subjetividade. Nessa abordagem, o processo é fundamentalmente importante. Ademais:

No processo de produção do conhecimento baseado na abordagem qualitativa a interatividade entre sujeito/objeto é uma marca, não existindo uma relação hierárquica entre ambos e mesmo tendo valores diferenciados um não é superior ao outro. O pesquisador não é o sujeito que vai recolher dados daqueles que estão ali dispostos a fornecê-los. (AGUIAR; TOURINHO, 2011, p. 7)

Contudo, compreendemos que a construção de caminhos para a elucidação de uma pesquisa requer do pesquisador ou pesquisadora bastante rigor. Para tanto, faz-se necessário a atenção ao saber produzido e, sobretudo, o que esse saber exige na dinâmica de compreensão das contradições inerentes ao movimento histórico, para possíveis transformações.

Nessa perspectiva, considerando a problemática da pesquisa, bem como os questionamentos e objetivos apresentados, fez-se necessário que as inquietações fossem desveladas, para a investigação, bem como, compreensão do objeto de estudo, suscitou, além da abordagem, a adoção do método.

## **2.2 Método da pesquisa**

O conhecimento humano é algo bastante dinâmico, a medida que avançamos em relação a produção do conhecimento, suscitamos novas descobertas. Nessa perspectiva, de acordo com

Ghedin e Franco (2011, p. 7) “A responsabilidade de toda pesquisa é fazer o conhecimento avançar.” Para tanto precisamos nos apropriar dos elementos que norteiam o campo que pretendemos investigar. Essa postura exige determinação, para o possível sucesso investigativo.

Partindo dessa premissa, consideramos que a pesquisa compreende um movimento em que a reconstrução ou até mesmo a desconstrução, constitui a mola mestra do processo incessante de busca. Assim, tendo como princípio norteador a ideia de que o método é sinônimo de percurso a ser seguido, entendemos que esse percurso ou “caminho”, será orientado de acordo com a relação a ser estabelecida entre teoria e prática. Para Alves (2011, p.30) “A escolha do método, assim como da teoria selecionada pelo pesquisador tem uma estreita relação não somente com o que se quer estudar, mas com a sua formação, com o tipo de relações acadêmicas que estabelece, com a linha de pesquisa a qual pertence, etc.”

Portanto, a definição de um caminho não decorre da escolha prévia do pesquisador, mas sim da problemática e intenções da investigação. Nesse sentido, utilizamos o método da pesquisa ação. Para Tripp (2005, p. 446) “É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”.

Por sua vez, Thiollent (2007, p. 18) nos diz o seguinte: [...] “a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais”. Então, sabemos que no trabalho de pesquisa ação, pesquisa e ação andam juntas.

Assim, tendo conhecimento de que há vários tipos de pesquisa ação, trabalharemos com o método da Pesquisa Ação Pedagógica. Para Franco (2016, p. 513), a Pesquisa Ação Pedagógica, possibilita “ao professor, compreender sua prática, sua função social e política e transformar seu olhar sobre ela para, assim, poder reconstruí-la na perspectiva da formação dos alunos”.

Nessa direção, consideramos que o pesquisador ou pesquisadora deve estar atento(a), para não, perder de vista o contexto social mais amplo, a fim de não reduzir o objeto de investigação a algo isolado. Pimenta, (2008, p.12) chama a atenção para que os/as pesquisadores/as “estejam atentos ao saber produzido na prática social dos homens e, conseqüentemente, às transformações que tal dinâmica vai solicitando aos sujeitos e às circunstâncias em transformação”. É nessa perspectiva que é realçada as mediações do particular para a totalidade.

A pesquisa, enquanto atividade de investigação, solicita do(a) pesquisador(a), atenção para que seja possível interpretar o contexto. Contudo, buscamos compreender, o processo a partir das informações trazidas, primeiramente no diálogo com as crianças e posteriormente, nas escritas e nas obras que foram montadas, apresentadas por elas, com base nas informações colhidas, bem como, das suas interpretações.

Nosso caminhar na pesquisa, teve início com o levantamento de pesquisas publicadas sobre a temática, para que pudéssemos nos orientar na elaboração de dados que consideramos pertinentes durante a investigação. Corroboramos com Nascimento, (2014, p. 45) quando diz que “é necessário caminhar no sentido da superação da captação da simples aparência, ou mera descrição do problema, permitindo compreender a essência do fenômeno investigado”.

Após, um estudo criterioso, desenvolvemos a pesquisa de campo, que foi o momento da investigação propriamente dita. No nosso caso, ocorreu de forma bem distinta da que tínhamos planejado inicialmente, eis que surgiu “uma pedra no meio do caminho”<sup>2</sup>. Sobre esse impasse, consideramos necessário um relato, já que trata-se de algo impactante de dimensão mundial.

### **2.3 O cenário: Em meio a uma Pandemia**

O ano de 2020 ficará marcado na história, mas, infelizmente, o que o fará lembrado não será algo positivo, pois, a propagação mundial, em massa, do COVID-19, impactou negativamente o cenário em seus mais diversos campos, trazendo complicações políticas, econômicas, sociais, bem, como ao campo educacional. Diante dessa realidade assustadora, foi baixada a portaria de nº 188/2020 que declarou emergência em saúde pública no país, a qual levou Estados e Municípios a adotarem meios legais de enfrentamento da pandemia.

Importante destacar que, mesmo com a Portaria, no país o momento foi de grande tensão, tendo em vista a ausência de uma política nacional de enfrentamento à Pandemia por parte do Governo Federal, que ao contrário do que se espera de um representante de estado, ironizou e fez pouco caso da situação.

Nesse sentido, em meados de março, quando milhares e milhares de pessoas, de diversos países, bem como do Brasil, tinham sido afetados pelo vírus, o município do Crato, Ceará, suspendeu as aulas presenciais. Não obstante, o ensino escolar e a aprendizagem dos alunos e

---

<sup>2</sup> O poema *No Meio do Caminho* é uma das obras-primas de autoria do escritor brasileiro Carlos Drummond de Andrade. Os versos, publicados em 1928 na Revista de Antropofagia, abordam os obstáculos (pedras)

alunas tornam-se central em debates e o uso de recursos tecnológicos passa a ser visto como a forma possível para atender à necessidade do momento.

Assim, instado pela população acadêmica, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação - MEC se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19. No entanto, a referida portaria se refere às instituições superiores, integrantes da rede federal de ensino. Em seguida, 18 de março de 2020, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE o Parecer nº 5/2020, que trata de diretrizes para reorganização dos calendários escolares, bem como substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais durante o período de pandemia da COVID19.

Assim, em decorrência desse cenário, vários Estados e Municípios, através dos Conselhos Estaduais e Municipais, emitiram pareceres ou resoluções, com orientações para nova organização do calendário escolar, bem como para atividades escolares não presenciais. Sendo assim, acatando as orientações do Parecer, o município de Crato-CE, sem uma prévia consulta ou diálogo com o(a)s docentes, decide promover atividades remotas junto aos alunos.

Contudo, há a percepção coletiva dos gestores e autoridades de que mesmo diante dessa pandemia, a educação não pode parar, ou seja, de que alunos de modo geral, não deveriam ficar sem aulas e, sobretudo, o ano letivo não podia ser “perdido”. É nesse contexto, que surge a necessidade da adaptação e da superação por parte de professores e alunos.

Então, os docentes precisam ter acesso e domínio aos recursos tecnológicos. Algo que, para muitos, até então, era desconhecido. Eis então que esses profissionais começam a encarar um novo desafio. Como possibilitar a aprendizagem dos alunos e alunas, diante desse novo cenário? Assim:

Esta paralisação compulsória trouxe, inevitavelmente, ao centro do debate educacional, o uso das tecnologias educacionais para realização de atividades escolares não presenciais. É importante frisar, logo nesse primeiro momento, que a disponibilização de ferramentas online para a realização de atividades não presenciais distancia-se do conceito de Educação a Distância (EAD). (OEMESC, 2020).

Não obstante, outro desafio se apresenta às redes e aos professores. Trata-se da possibilidade de acesso a todos os docentes da escola pública. Esse aspecto faz com que a aceitação do novo formato de ensino seja questionado por grande parte dos profissionais da educação, bem como pelas famílias. Um ponto bastante argumentado foi o fato de que a adoção do referido formato estaria contribuindo para uma exclusão ainda maior dos estudantes menos favorecidos, haja vista que não foram garantidas as condições de acesso a esse formato de educação aos estudantes. Aliás, sequer o(a)s docentes têm essa condição para realizar aulas remotas.

Nesse sentido, a pandemia do Coronavírus evidenciou a fragilidade da educação, apontando o quanto temos que avançar para alcançar a tão propalada “equidade”, no atendimento educacional, ou acesso igualitário à educação como direito social. Ou seja, os problemas evidenciados na pandemia revelam um cenário de grandes adversidades sociais que já existiam e que a partir dela são ampliados. Esses atingem principalmente as populações menos favorecidas.

Portanto, a pandemia não atinge a todos da mesma forma. Sabemos que, enquanto algumas crianças têm acesso a tecnologias, possuem acesso à internet e recebem o apoio dos pais ou responsáveis, a grande maioria fica à margem desse processo, seja pela falta de equipamento tecnológico adequado em casa, ou por outras questões que perpassam a realidade social. Contudo, nos deparamos com uma contradição em relação aos princípios estabelecidos no artigo 206 da constituição Federal quando diz: “I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;”.

Para Vieira (2020, p. 4) “a situação gerada pelo COVID-19 evidenciou questões já existentes no ensino presencial, agravou estas situações, e, ainda, antecipou outras, demonstrando a necessidade urgente de investimento massivo, em estrutura física e pessoal”. Esse investimento inclui a formação docente. Importante destacar que os recursos digitais são algo que a cada dia ocupa espaço em nossas vidas e por isso, não devem ser ignorados no campo educacional. Ademais, incluir recursos digitais como auxiliares na aprendizagem é outro aspecto que foi evidenciado como necessário, neste momento de isolamento.

No entanto, evidenciar a mobilização de tecnologias para as aprendizagens escolares, não exclui a importância da presença ativa do professor. Em se tratando do ensino infantil ou básico, isso é ainda mais complexo, pois essas modalidades de ensino requerem a presença física da professora ou do professor. Também:

A escola é o lugar da convivência. Os espaços e práticas escolares sempre foram pensados para favorecer a interação e o aprendizado a partir da experiência concreta. Pensar um projeto de atividades para os alunos desenvolverem em casa, afastados de seus pares, sem o acompanhamento do professor, até pouco tempo atrás era inconcebível para a educação básica. (BADIN, PEDERSETTI e SILVA, 2020, p. 126).

No entanto, de uma hora para outra, passou a ser realizado de forma não presencial, obrigando professores e alunos a adaptarem-se às novas condições impostas, sem o devido planejamento e tão pouco sem uma formação docente que pudesse subsidiar o modelo de educação não presencial que se revelou como única alternativa.

Destaco que, enquanto professora, os desafios que se apresentam nesse momento são imensos, tendo em vista a modalidade de ensino, bem como o fato de se tratar de alunos de escola pública, os quais não dispõem de condições financeiras favoráveis para o acesso às mídias digitais. No entanto, considerando a permanência das aulas a distância, optamos também pela manutenção da pesquisa no referido formato de atividades.

Vale lembrar que, enquanto profissionais da educação, trazemos o que o educador Paulo Freire, (2011) denominou de *medo e ousadia*. Assim, destaco enquanto medo o impacto dessa modalidade de ensino na aprendizagem das crianças, bem como a desigualdade de acesso ao conhecimento, que podem favorecer uma exclusão ainda maior dos menos favorecidos.

Outro aspecto que nos inquieta é a exposição que nos invade, tirando o pouco de privacidade que ainda tínhamos. Tudo isso pode contribuir para um desgaste emocional ou uma exaustão, já que nesse novo modelo não temos horário definido para receber mensagens com pedidos de explicações de conteúdos e recebimentos de atividades, visto que as crianças não dispõem de equipamentos tecnológicos para participação nas aulas *on-line*, precisando elas serem gravadas para quando os responsáveis chegarem do trabalho, muitos à noite, então ajudarem o(a)s filho(a)s na realização das atividades.

Manter o equilíbrio em relação às atividades enviadas aos alunos, para não sobrecarregar as famílias, também acaba sendo um dos nossos desafios, tendo em vista a necessidade de compreender sobre a quem compete o papel de ensinar. No entanto, essa compreensão, parece não está clara, inclusive para alguns técnicos da SME, nas orientações das atividades a serem realizadas pelo(a)s aluno(a)s. Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação orienta que:

Sugere-se, no período de emergência, que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade profissional do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária. (BRASIL, 2020, p. 11).

Importante destacar, que os professores foram informados sobre a nova forma de trabalho, sem, no entanto, serem consultados sobre as condições de acesso às tecnologias, nem tão pouco, sobre o domínio das técnicas. Outrossim, é que nenhuma formação foi disponibilizada antes que tivesse início tal formato de ensino.

Mesmo com tantos desafios e adversidades, diante de um cenário em que somos levados a aderir ao “ensino remoto”, temos a ousadia de transformar dificuldades em possibilidades e

buscar engajar os alunos em atividades educativas, buscando sempre o diálogo com as famílias, visando a participação assídua e sobretudo, o bom desempenho dos estudantes.

Não poderíamos deixar de falar sobre a formação que foi oferecida a todos e todas docentes da rede municipal da cidade de Crato, porém, sabemos que a formação docente carrega em si distintos interesses, tais interesses podem estar relacionados ao mercado capitalista como também ao universo da cidadania. No caso da formação aqui referida, parece ter sido pensada sem considerar o perfil do público ao qual a educação pública se destina. Isso nos faz refletir que o universo da cidadania foi esquecido em detrimento de uma formação mercadológica, que não contempla as reais necessidades, trazendo desafios cada vez maiores, principalmente nesse momento em que há realização de aulas remotas.

A afirmação anterior é com base nas discussões durante os encontros de formação, bem como o material disponibilizado para o trabalho pedagógico. Dentre os aspectos que nos chamou atenção nesse tempo de pandemia, destacamos a forma como era tratada a recuperação paralela dos estudantes, a qual, de acordo com as orientações, consiste em docentes disponibilizarem uma nova atividade aos que não realizaram as atividades anteriormente propostas. No entanto, as condições de acesso dos estudantes permanecem as mesmas. Nesse sentido, nos perguntamos: Como oferecer recuperação paralela nesse momento de pandemia, a alunos que não dispõem de recursos tecnológicos e que não têm acompanhado as aulas remotas?

Com relação, às portarias ou pareceres que orientassem a esse respeito, durante o ano letivo de 2020, em nenhum momento na rede municipal de ensino do Crato- CE, foi debatido sobre tais determinações com os professores da rede. Algo que nos inquieta, pois sabemos que se trata de um período muito delicado e que requer estudos e discussões a fim de buscarmos melhores formas de decisões. Nesse sentido, é preciso avançar, considerando que, não podemos simplesmente copiar o modelo de formato de aulas presenciais, quando a realidade é outra bastante diferente e complexa.

Por sua vez, o Conselho Municipal de Educação de Crato-CE, através da resolução nº 020/2020 de 03 de dezembro de 2020, estabelece orientações às instituições municipais de ensino, sobre as avaliações da aprendizagem, e afirma que “a escola nem deve reproduzir marcadores sociais e políticos que estigmatizam e condenam ao fracasso escolar uma grande maioria de estudantes, por suas origens e histórias individuais e coletivas de vida.” O Art. 2º, orienta o seguinte:

Em virtude das singularidades do ano letivo de 2020, fica estabelecida a progressão de todos os alunos vinculados a este Sistema Educacional, por meio da adoção de um *continuum* curricular de dois anos/séries (2020/2021), atendendo as recomendações da Lei Nacional nº14.040/2020 e do Parecer CNE/CP nº 11/2020. (CRATO, 2020).

A lei a qual o Parecer se refere, no tópico 7.2, orienta para o Monitoramento, Avaliação e Estratégias de Recuperação. No que se refere aos alunos, não houvesse possibilidades de serem monitorados durante as atividades virtuais, sugeriu-se que as escolas fizessem um levantamento da situação no retorno às aulas presenciais e a partir de então, definir estratégias de recuperação da aprendizagem com base na avaliação de cada caso.

Contudo, podemos perceber a complexidade e desafios que a situação apresenta. No entanto, é nesse contexto que a presente pesquisa é realizada. Diante da incerteza de quando a população, sobretudo, professores e aluno(a)s, serão vacinados para garantia do retorno às aulas presenciais, decidimos pela realização por meio do ensino remoto, já que estávamos trabalhando dentro desse formato.

#### **2.4 Os atores e atrizes da pesquisa**

Após decidirmos realizar a pesquisa, durante a Pandemia, tivemos que repensar a forma como seria desenvolvido o processo. Assim, a proposta que tínhamos pensado inicialmente, a qual seria com toda a turma do 3º ano do Ensino Fundamental da *E.E.I.E.F. Escola Rosa Ferreira de Macêdo*, permaneceu, porém, tivemos que rever a quantidade de participantes, tendo em vista o formato em que iriam acontecer os encontros, bem como as possibilidades do(a)s aluno(a)s participarem.

Sendo assim, após um levantamento do perfil da turma e de um acordo com as mães das crianças, decidimos trabalhar com cinco aluno(a)s, sendo quatro meninos e uma menina. Nossa escolha se deu por conta da viabilidade de participarem dos encontros via *Google Meet*, em comum acordo de horário. Neste sentido, prevaleceu a adesão voluntária das crianças e seus responsáveis, considerando também as condições de participação em um contexto pandêmico.

No que se refere à faixa etária dessas crianças, era de oito anos de idade. Todo(a)s alfabetizado(a)s, com satisfatório nível de leitura, fato que contribuiu para que a pesquisa fluísse satisfatoriamente. Ressaltamos que, mesmo sendo um trabalho paralelo ao que vinha sendo desenvolvido dentro do currículo, a adesão à proposta era voluntária. No entanto, o que limitou o número de participantes foi o formato como ocorreu o processo.

Destacamos que, inicialmente, apresentamos a proposta da pesquisa para todo(a)s responsáveis de alunos da turma e manifestaram interesse do(a) filho(a) participar, também assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, no entanto, o momento exigiu um redirecionamento das atividades e isso limitou a participação da maioria. Quanto ao perfil

do(a)s, participantes, trata-se de crianças com faixa etária de 8 (oito) anos de idade e moram nas proximidades da *E.E.I.E.F.* Professora Rosa Ferreira de Macêdo e estudam na referida instituição desde a Educação Infantil.

A partir de um levantamento por meio de atividades cotidianas com as crianças, traçamos também um perfil do(a)s pais e mães dessas crianças e quanto ao nível de escolaridade desse(a)s, varia entre nível médio e superior, sendo que um deles é doutorando em Geografia. Consideramos que esse fator contribuiu para o bom desenvolvimento das atividades, já que o momento exigia uma contribuição mais assídua das famílias.

## **2.5 Procedimentos metodológicos para produção dos dados com Instalações Geográficas**

Para iniciarmos as elaborações sobre instalação geográfica, consideramos necessário definir o termo “instalação”, em seguida, discorreremos sobre a ‘instalação’ proposta nesse trabalho.

De acordo com o dicionário on-line de Língua Portuguesa, significa ação de instalar, se estabelecer algo ou alguém em determinado lugar. Colocação de algo no seu devido lugar, especialmente falando de aparelhos elétricos: instalação de um aparelho, uma rede elétrica, telefônica etc. Conjunto desses aparelhos, dessas redes: consertar a instalação elétrica. Ato de instalar algo (água, eletricidade, gás, sistema de segurança etc.) numa casa: instalação hidráulica, elétrica. [Artes] Peça de arte composta por objetos que se dispõem tridimensionalmente, compondo uma unidade de interação com quem a observa.

Por sua vez, a metodologia da instalação geográfica, idealizada por Ribeiro (2014), propõe a materialização do conteúdo estudado, possibilitando, além da ampliação de visão de mundo, a possibilidade de expressar ideias por meio da arte.

Os passos para a realização da referida proposta se dão da seguinte forma: Aplicação do conteúdo, pesquisa, idealização de signos e símbolos, produção de texto para discussão na teia de ideias, montagem da instalação (exposição), relato escrito da experiência vivenciada. (produção de texto).

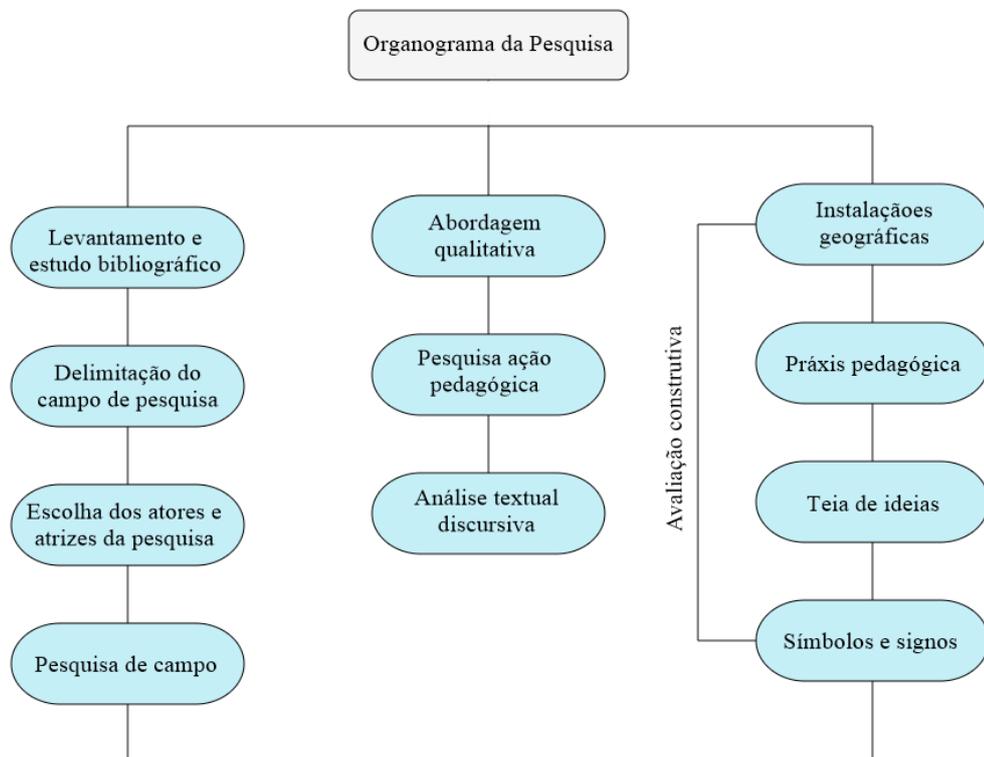
Assim, para trabalhar os conteúdos pode-se recorrer a diversos recursos a fim de facilitar a compreensão por parte dos alunos. Após tais procedimentos (ao concluir) o estudo proposto, para o feedback dos alunos, é sugerido a representação do conteúdo estudado com elementos do cotidiano, os quais podem ser produzidos ou não pelo ser humano. Tais elementos devem ser expostos em uma base que deve ser pensada pelo grupo.

Importante destacar que a pesquisa é parte fundamental durante o processo, pois a fundamentação teórica dará suporte para a elaboração do texto o que detalhará os símbolos e signos da instalação. Já no que diz respeito a “teia de ideias”, consiste na socialização dos textos, bem como dos elementos pensados para compor a instalação. Nesse momento há a colaboração da equipe para possíveis ajustes de ideias.

Durante todo o processo, o(a) docente observa as elaborações e busca mediar intervindo em possíveis dificuldades, visando o bom desempenho de todos os envolvidos no processo. Destacamos que a arte e a criatividade são norteadoras da referida metodologia. Para Saccomani (2016, p. 100) “A obra de arte é uma forma de reflexo da realidade mais elevada que o pensamento cotidiano e não mantém com a cotidianidade apenas uma relação de gênese, mas também de ação recíproca”.

Nessa direção, a metodologia da Instalação Geográfica, busca, por meio do diálogo com a teoria, materializar a mensagem obtida nesse movimento, de modo que o nível de conectividade entre o abstrato e o concreto é refletido por meio da obra. Para melhor entendimento, apresentaremos o organograma da pesquisa.

Figura 1 - Organograma da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2021)

Quanto ao *locus* da nossa pesquisa, para podermos situar melhor o(a)s leitores, discorreremos sobre a região, o distrito, sede do campo de nossa investigação e sobre a instituição. O nosso intuito é apresentar a especificidade inerente à escala espacial em que a pesquisa foi realizada.

## 2.6 Recorte Espacial da Pesquisa e o Campo de Investigação no Cariri Cearense

Para falarmos da origem do Baixio das Palmeiras, faz-se necessário discorrer sobre a formação da região do Cariri, onde a cidade sede do referido distrito está situada. De acordo com Nobre (2015, p. 22) “Não há referências precisas de data”, porém há afirmações de que o cariri foi descoberto por aventureiros baianos, vindos do Rio São Francisco, entre as décadas de 1660 e 1680. Importante destacar, que de acordo com a tradição oral, nessas terras viviam os índios Kariris (razão pela qual a região recebe esse nome).

O Cariri cearense é uma região do sul do Ceará, situada ao sopé da serra do Araripe. Segundo Nobre, (2017, p. 102) “está situada na Bacia Sedimentar do Araripe englobando territórios dos estados de Pernambuco, Ceará e Piauí no alto sertão nordestino, cobrindo uma área com cerca de 11.000 km<sup>2</sup>”. Afirma ainda que, mesmo constando em documentos, que as primeiras sesmarias (grandes lotes de terra), tenham sido doadas no século XVIII (1702 e 1703), é possível que ainda no final do século XVII tenham se estabelecido os primeiros núcleos povoadores do Cariri.

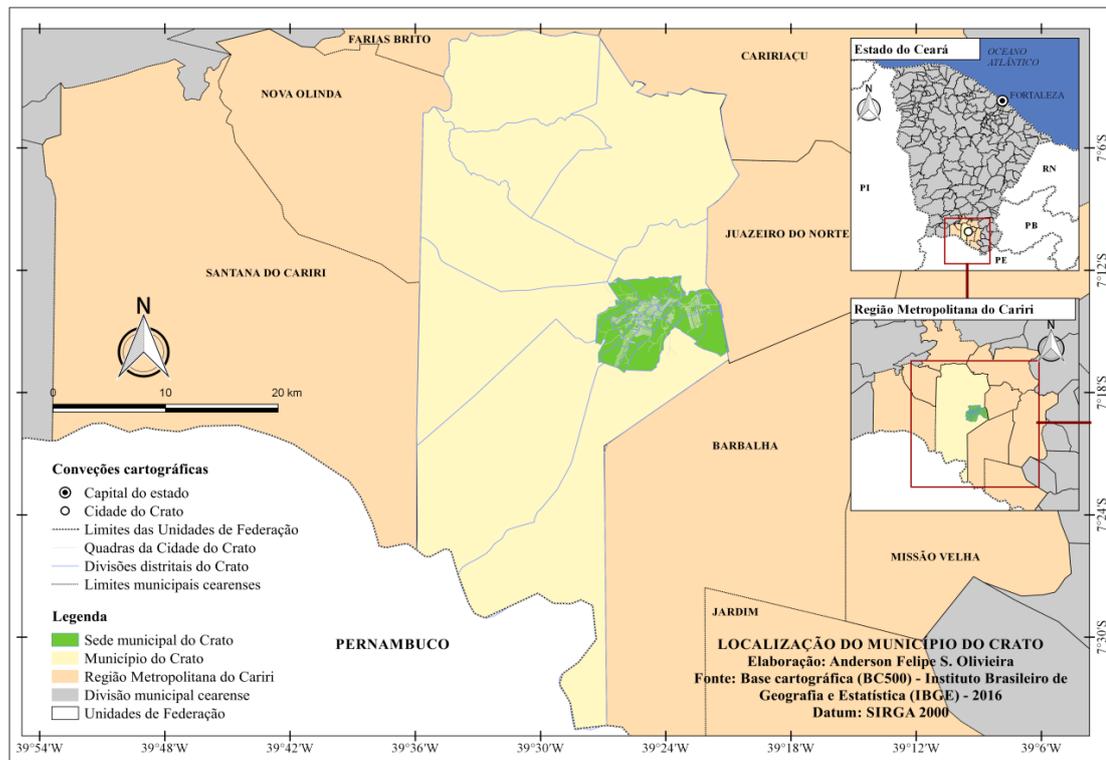
As terras habitadas pelos índios Cariris ricas em recursos hídricos e constituídas por uma grande biodiversidade em fauna e flora foram sendo requeridas às sesmarias para criação de gado bovino no início do século XVIII. Aliás, praticamente toda a distribuição de cartas de sesmarias na capitania do Ceará foi requerida para a pecuária. (NOBRE, 2015, p.23).

Portanto, podemos deduzir que a diversidade da fauna e da flora nessa região, foi favorecida devido a fertilidade das terras e que isso, também, contribuiu no processo de “colonização”. Conseqüentemente, os índios que viviam nessa região, aos poucos foram sendo escravizados, expulsos ou mesmo assassinados. Não obstante, a cultura indígena foi ignorada, prevalecendo o que vinha do colonizador. De acordo com Figueiredo Filho:

No Cariri, conforme as últimas divisões municipais do Ceará, há, presentemente, 20 municípios, aqui discriminados em ordem alfabética: Abaiara, Araripe, Barbalha, Barro, Brejo Santo, Caririçu, Crato, Farias Brito, Granjeiro, Jardim, Jati, Juazeiro do Norte, Mauriti Milagres, Missão Velha, Nova Olinda, Pena Forte, Porteiras, Potengi, Santana do Cariri. Figueiredo Filho (2010, p. 5).

O mapa mostra geograficamente a localização da referida região.

Figura 2 - Mapa da Região do Cariri



Fonte: OLIVEIRA (2020)

Nobre (2015, p. 24), afirma que “somente com a chegada do colonizador no século XVIII deu-se início ao cultivo da cana de açúcar no vale do Cariri, que passou a ser o principal produto para o desenvolvimento da Região”. Assim, a produção agrícola aos poucos foi sofrendo transformações, culminando com os engenhos que, segundo o referido autor, surgiram, a partir de 1750, nos vales irrigados da região, inicialmente pequenos e movidos a animal, gradualmente aumentando e ampliando o plantio de cana de açúcar. Por sua vez:

Os donos de engenhos eram verdadeiros senhores feudais, concentrando a propriedade de terra e formando uma seleta aristocracia. Em contrapartida, havia uma grande massa de trabalhadores que viviam na miséria, sofrendo todo tipo de injustiças daqueles que herdaram títulos de sesmarias que nada lhe custaram. (NOBRE, 2015, p. 26).

Na maioria dos casos, o trabalho nos engenhos, realizado por trabalhadores rurais, geralmente era em torno de doze horas diárias de jornada, numa realidade em que os

trabalhadores não tinham nenhum direito trabalhista. Nesse contexto, a exploração capitalista é um fator bastante evidente.

Com relação à prática agrícola, o autor acima citado destaca que, mesmo tendo prevalecido a cultura da cana-de-açúcar, a prática do plantio de algodão permaneceu, pois tratava-se de uma cultura mais democrática, em que os mais humildes comercializavam o produto com maior facilidade, e dessa forma contribuíram com a movimentação da economia local. Destarte, o crescimento do número de engenhos, bem como do número da população foram fatores determinantes para que migrantes, de várias áreas do Nordeste se firmassem nas mediações das cidades caririenses. Dentre os municípios que compõem a região do Cariri, o Crato foi a primeira cidade a ser formada.

A primeira aglomeração a se formar como vila foi o povoado do Crato, fato consumado com a criação da Vila Real do Crato em 21 de junho de 1764. Essa denominação consistiu numa homenagem ao lugarejo português situado no Alantejo. Essa aglomeração passou a figurar, ao lado de outras oito Vilas que compunham a extensão territorial do Siará Grande – esta era a denominação anterior do Ceará quando ainda integravam o território de Pernambuco, como uma das mais importantes aglomerações do Ceará, comandando uma vasta extensão do Cariri (QUEIROZ E SILVA, 2014, p. 160).

Nessa perspectiva, nas mediações da área urbana, foram surgindo novas áreas destinadas à prática da agricultura devido às boas condições climáticas. Ademais, o sopé da serra é um lugar privilegiado para o cultivo da cana-de-açúcar. Tal condição, segundo Nascimento (2015, p. 29), contribuiu para que muitos engenhos fossem construídos ao sopé da Chapada do Araripe.

Nobre (2015, p. 30) ainda afirma que, “no entorno dos engenhos ia se formando um conjunto de construções e paisagens de acordo com o crescimento da população. Nessa época, a construção de uma capela representava um grande avanço para o sítio”.

À medida que os engenhos foram sendo ampliados, e com a substituição de “varedas” indígenas por estradas, “o povoamento se estendia para as partes mais baixas. Surgem então os sítios Muquém, Palmeiras, Oitis, Monteiro e Chapada”. Nobre, (2015, p. 32), afirma que “As boas condições de clima e solo foram priorizando a agricultura em detrimento da pecuária. Nesse sentido, a agricultura se expandia crescendo também o conflito entre agricultores e pecuaristas que criavam gado a solta”.

Com pequenos povoados onde o trabalho manual era a principal forma de manutenção da terra, o destaque na agricultura, conforme informações de Nobre (2015) era o cultivo de algodão e a mandioca que predominavam nas lavouras, sendo que a mandioca era a que liderava. Sua raiz é matéria prima da farinha e da goma, fundamentais na alimentação dos

camponeses, e eram produzidas em casas de farinha, encontradas facilmente nas comunidades. Algo que foi se extinguindo ao longo do tempo, devido o processo de industrialização, bem como do capitalismo.

Localizada no sul do Ceará, distante de Fortaleza, aproximadamente 527 km, o Crato possui uma paisagem fisiográfica privilegiada. Os distritos que compõem o referido município são: Baixio das Palmeiras, Bela Vista, Belmonte, Campo Alegre, Dom Quintino, Monte Alverne, Ponta da Serra, Santa Rosa e Santa Fé. Contudo, é no Distrito Baixio das Palmeiras que o lócus de nossa investigação está situada, conforme mostra a imagem a seguir:

Figura 3 - Localização da Escola Rosa Ferreira de Macêdo



Fonte: Google Earth (2020)

### ***2.6.1 O lócus de investigação e seu contexto: E.E.I.E.F. Rosa Ferreira de Macêdo***

Consideramos que a escola é um espaço privilegiado na sociedade. É nesse espaço que se estabelecem importantes relações, onde se constroem conhecimentos, é também, onde se interiorizam conceitos, ou até preconceitos. É no espaço escolar onde construímos e desconstruímos. É um espaço que favorece o exercício da cidadania, tendo em vista as possibilidades que o conhecimento pode nos proporcionar.

A *E.E.I.E.F.* Rosa Ferreira de Macêdo está situada no sítio Baixio do Muquém, distrito do Baixio das Palmeiras a 7 km da sede da cidade do Crato, sul do Ceará. O estabelecimento pertence à Rede Municipal de Ensino, e é mantido pela Prefeitura Municipal de Crato. Possui uma área total de 15.293 m, sendo 821,24 de área construída, com estrutura física composta de 8 salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, 8 banheiros (4 masculinos e 4 femininos), 4 banheiros para educação infantil, 1 banheiro para professores e uma quadra de esportes coberta.

Começou a funcionar em março de 1992 e recebeu o nome de Escola de 1º Grau José Carlos Muniz (avô do prefeito da época), José Aldegundes Muniz Gomes de Matos, atendendo alunos de 10 (dez) comunidades próximas nas modalidades de ensino infantil e fundamental I, que antes eram distribuídos em duas pequenas escolas, as quais eram: Quitéria Ferreira, no Baixio das Palmeiras e Agostinho Bezerra, no Baixio do Muquém.

Essa nova escola surgiu da necessidade de atender a uma demanda sugestiva de crianças, devido ao aumento populacional, e a dificuldade de os pais conduzirem seus filhos até a zona urbana para estudarem. Os territórios são organizados pelos sujeitos e organizam-se em sociedade. No caso da referida escola, eles foram sendo construídos, pois a população da comunidade, sentiu a necessidade dessa instituição.

Mesmo tendo começado a funcionar em 1992 com o nome de Escola de 1º Grau José Carlos Muniz, a referida escola foi criada apenas em 16 de junho de 1993, pela lei municipal nº 1502/93, publicada no diário oficial de 4 de julho de 1994 sob nº 16.333 com o nome de Escola Professora Rosa Ferreira de Macêdo, em homenagem a uma professora da comunidade que já havia falecido, solicitado pela população local que não aceitou que a escola recebesse o nome do avô do prefeito da época.

A primeira diretora da escola foi Maria Senhora Teles Lira, nomeada pelo secretário de educação da época Prof. Francisco Érico Felício Callou, permanecendo na direção do ano de 1992 a 1993.

Conforme informações referentes ao histórico da escola, em 1993 a cidade do Crato passa a ser administrado pelo Sr. Antônio Primo de Brito, o qual demite a diretora da escola, que passa a ser gerida pela Sra. Sandra Cristina Cardoso de Oliveira Teles, permanecendo apenas por alguns meses, visto que a mesma não possuía o magistério, e a escola passa a ser direcionada pelo Sr. Marcos Antônio Alves que permanece até o final do referido ano.

Segundo relatos, naquela época a escola passava por sérias mudanças no seu quadro pessoal ocasionando um clima de expectativa e insegurança dentro da unidade escolar: os professores habilitados para o magistério eram substituídos por pessoas não habilitadas e sem a menor experiência em educação.

Em 1994 a escola passa a ser direcionada pela Sra. Maria Nilce Macêdo e começa a ofertar 5ª e 6ª séries na modalidade EJA, Educação de Jovens e Adultos, porém, somente em 1998 a escola é autorizada (regularizada) para oferecer o ensino fundamental II (5ª a 8ª séries) atual 6º ao 9º ano.

No mesmo ano a escola novamente passa a ser direcionada pela Sra. Sandra Cristina Cardoso de Oliveira Teles que permanece no cargo até a primeira semana de maio do ano de 2013. A gestora atual é a Professora Lucia Assis. No que se refere ao quadro de docentes, num total de 24, apenas 11 são concursados, pois há mais de oito anos o município tem uma grande carência de funcionários, sendo, portanto, necessário a contratação de profissionais temporários. Esse fato contribui para o favorecimento de alguns políticos da cidade que se beneficiam com os favores “políticos”, em troca de votos.

A escola atende a uma clientela oriunda de comunidades vizinhas: sítio Oiti, Belo, Monteiro, Monteiro Cariri, Santa Rosa, Baixio das Palmeiras, Chapada do Baixio e Baixio dos Robertos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, possui como pilares básicos a solidariedade, a ética, o respeito e a justiça, bem como, prima por uma educação de qualidade voltada para a formação do cidadão.

No que se refere aos pais dos alunos, a maioria vive da agricultura, mas alguns trabalham na construção civil exercendo a profissão de pedreiro ou servente, e apenas uma minoria trabalha no comércio. A referida instituição possui ainda uma sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE, fazendo o atendimento a crianças com necessidades especiais.

A escola funciona apenas no turno diurno e serve também como referência para a comunidade que se orgulha em tê-la, e veem na mesma o órgão público mais representativo presente no povoado, solicitando seu espaço para reuniões, recepções de autoridades tanto política como religiosa, e uma vez por mês é utilizada pela Pastoral da Criança que fornece alimentação para as crianças carentes.

Contribuir para o sucesso dos estudantes e fornecer educação de qualidade com vistas à formação de um cidadão crítico e consciente dos seus direitos e deveres, são objetivos dessa escola, para isso acredita-se no potencial de seu corpo docente sempre empenhado em desenvolver uma educação plena e de qualidade.

Contudo, em relação aos atores e atrizes de nossa pesquisa, optamos por alunos e alunas do 3º ano do ensino fundamental I. A razão da escolha foi o fato de ser professora da turma, fator que facilitaria o desenvolvimento da pesquisa. Também, tínhamos a pretensão de analisar a possibilidade pedagógica das Instalações Geográficas com alunos dos anos iniciais.

Entretanto, conforme relatamos no item 2.4, o cenário vivido no período em que ocorreu a referida pesquisa, impediu que realizássemos o trabalho com todo(a)s aluno(a)s, como tínhamos planejado inicialmente, assim, após um levantamento criterioso das condições que favorecessem a participação dessas crianças, percebemos a possibilidade de participação de apenas 5 (cinco) delas.

### **2.6.2 Procedimentos de análise de dados**

Tendo em vista que a nossa intenção é a compreensão das informações, recorremos a análise textual discursiva. Para tanto, nos utilizamos das elaborações de Moraes (2003), em que o autor sugere um processo intuitivo. Para o referido autor (p.192) “Esse processo em seu todo pode ser comparado com *uma tempestade de luz*”. Nesse movimento, a análise é feita considerando um ciclo básico de três elementos: unitarização, categorização e comunicação.

A referida metodologia de análise foi considerada por nós, pelo fato de favorecer a compreensão dos aspectos que pretendemos investigar. A análise nos permitiu interpretar as mensagens de modo acurado, sem perder de vista que essas mensagens tinham intrínseca relação com o contexto.

O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise (MORAES 2003, p.192)

Assim, o significado do material trazido pelos atores e atrizes da pesquisa, que no caso foram por meio das instalações geográficas produzidas por ele(a)s, bem como as produções escritas e relatos, a interpretação direcionou-nos à luz do referencial adotado. Outrossim, é que o autor propõe, a partir de uma análise qualitativa buscar estabelecer uma intensa relação entre a leitura e a significação desta.

Para tanto, sugere que o primeiro passo para análise se constitui em desconstrução e unitarização dos textos. Nesse processo, “(MORAES 2003, p.195) nos diz que “a desconstrução e unitarização do *corpus* consiste num processo de desmontagem e desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes”.

Nesse sentido, as unidades de análise surgem a partir da desconstrução, assim, o passo seguinte é a categorização das unidades. Para Moraes (2003, p. 197), “a categorização é um

processo constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos semelhantes. Os conjuntos de significações próximos constituem as *categorias*”.

Por sua vez, o referido autor sugere o próximo passo, que no caso é o terceiro, como o momento de “*captar o novo emergente*”. Assim, as etapas anteriores, através de um processo rigoroso, se inserem nesse novo processo, possibilitando uma nova compreensão dos elementos estudados. Merece destaque a afirmação de Moraes (2003, p.194), quando diz: “nos referimos a textos no sentido de produções escritas, o termo deve ser entendido num sentido mais amplo, incluindo imagens e outras expressões linguísticas”.

Destacamos que os dados obtidos na pesquisa foram revisitados diversas vezes para que pudéssemos perceber os significados dos achados. Em suma, acreditamos que a referida metodologia de análise contribuiu positivamente com a nossa pesquisa, pois nos permitiu um aprofundamento em relação ao conteúdo, trazido pelos alunos e alunas participantes da pesquisa, durante os encontros virtuais.

## **2.7 Sobre o produto educacional**

Buscando atender ao regulamento do Mestrado Profissional em Educação- MPEDU, considerando a linha de pesquisa, Formação de Professores, Currículo e Ensino, apresentamos como produto educacional uma sequência didática, instigando o potencial criativo de alunos do Ensino Fundamental I. Mas o que é uma sequência didática?

De acordo com Oliveira (2013, p. 53), “É um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada.”

A referida sequência didática apresenta uma proposta de atividade para professor(a)s da Educação Básica, utilizarem essa metodologia com seus alunos com vistas a favorecer a criatividade do(a)s educando(a)s. No caso aqui descrito, tínhamos a intenção de compreendermos a educação do/no campo no Baixio das Palmeiras como um território de resistência. Para tanto, partimos do princípio de que uma proposta que instigasse o potencial criativo do(a)s educando(a)s, seria uma possibilidade de enriquecermos a pesquisa, bem como de ampliarmos horizontes, numa perspectiva de compreensão por parte do(a)s participantes do processo.

Destacamos que o produto em questão não tem intenção de representar uma receita a ser seguida, mas sim de ser um suporte que possa contribuir para o aprimoramento da prática

pedagógica, sendo que, deve ser reformulado em conformidade com o objetivo almejado. Neste sentido, a nossa pretensão é de disponibilizar um material que forneça subsídios para docentes da Educação Básica, afim de, em consonância com as finalidades do Mestrado Profissional” incentivar experiências que permitam a construção de práticas pedagógicas inovadoras”

Nesse sentido, o produto é resultado do trabalho realizado com aluno (a)s do 3º ano do ensino fundamental, o qual intitulamos *Sequência didática com instalações geográficas no ensino fundamental I em uma escola do/no campo*, onde a partir do estudo do contexto em que a escola está inserida, os aluno(a)s participantes da pesquisa expuseram suas ideias com arte e criatividade.

Feito essas considerações, buscando, situar os processos pelos quais os povos do campo têm sido tratados ao longo da história, no contexto educacional, o capítulo seguinte traz uma reflexão sobre esse contexto.

### **3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO BRASIL: UM BREVE PERCURSO**

Na sociedade capitalista há sempre, por mais reduzidos que sejam, momentos de liberdade, possibilidades de crítica, de desvelamento da contradição social, de organização das classes oprimidas, e isso não pode ser desconhecido ou subestimado pelo educador que pretende trabalhar efetivamente a serviço das camadas populares. (COELHO, 1983, p. 39).

Ao analisarmos o contexto histórico da Educação no Brasil, podemos perceber que o processo de urbanização envolveu-se de características opressoras da população menos favorecida, em especial do meio rural. A questão educacional que se fez presente no debate político sempre veio acompanhado de belos discursos que sempre serviram de cortina para esconder os reais interesses políticos da elite.

Assim, de acordo com Werler e Metzler (2010, p. 16) “no final do sec. XIX e início do sec. XX, o modelo primário exportador começou a apresentar esgotamento na América Latina devido às várias crises econômicas e guerras mundiais afetando a estrutura produtiva interna dos países latino-americanos.” Nesse sentido, a história revela que, paralelamente a esse esgotamento ocorre a difusão dos centros urbanos os quais apresentam uma cultura semelhante aos centros europeus.

Nesse sentido, o rural e o urbano se apresentam dicotomicamente, de modo que o modo de vida urbano é evidenciado como o que se sobrepõe ao rural. A historiografia nos revela que o Brasil se caracterizou por uma economia baseada na exportação de alguns produtos primários. Nesse sentido, acreditava-se que o desenvolvimento do país estava relacionado à agricultura, ou seja, ao que foi denominado de “vocação agrária.” Werler e Metzler (2010, p. 22) afirmam que: “A intelectualidade brasileira, de diferentes áreas do conhecimento, auxiliou na interpreta o e dissemina o desta ideia de voca o agrária do país”. No entanto:

Se as a oes governamentais promoveram o aumento de escolas elementares nas regiões urbanas, isso não ocorreu no meio rural. O meio rural estava servido de escolas comunitárias que eram mantidas por associa es dos que residiam em cada comunidade e também vinculadas às igrejas católica ou evangélica; da  também designarem de escolas paroquiais. (WERLER; METZLER, 2010, p. 25).

Nessa dire o, a importância dessas escolas era defendida pelo fato do governo da época, segundo os autores acima citado, por volta de 1900, não prestar nenhuma assistência a essas popula es rurais. Paralelo a isso, os docentes religiosos que tinham uma forma o para

o meio rural, aos poucos foram sendo deslocados para escolas privadas de congregações religiosas.

Assim, podemos perceber, através da história, que ao longo do tempo, os professores para o meio rural foram sempre os menos preparados, pois os que apresentavam uma formação mais preparada ou os mais experientes, de modo geral migraram para os centros urbanos em busca de melhores condições de trabalho e de salário. A história também nos mostra que a primeira Conferência Nacional de Educação, segundo Werler e Metzler (2010, p. 27), ocorrida em 1927, fortaleceu o debate sobre a educação rural.

No entanto, o Brasil, na época acima citada, tinha um modelo primário de exportação que por sua vez, apresentava um esgotamento evidenciado em uma grande crise econômica. Vale lembrar que pelo fato das características agrícolas do país, evidenciadas na época, era fortemente apregoado a ideia de que o Brasil era um país de “vocação agrária”. Com a crise, surgiu uma nova corrente de opinião sobre o país. Werler e Metzler (2010, p. 28), “criticando a interpretação da vocação agrária, propondo um novo projeto nacional para o Brasil, baseado na industrialização e na independência política”.

Com efeito, se estabelecia uma dicotomia entre o urbano e o rural em que o rural representa lugar de atraso, bem como de submissão, enquanto que as cidades representavam sinônimo de dinamismo e superioridade. Nessa perspectiva, os olhares políticos se voltam para os interesses urbanos. Essa afirmação é com base em análises de documentos normativos, como a Constituição Federal de 1934.

Para os trabalhadores de centros urbanos, já discriminava diversas formas de proteção, tais como: mesmo salário para um mesmo tipo de trabalho sem discriminação de idade ou estado civil; salário mínimo; trabalho diário não excedente a oito horas; proibição de trabalho a menores de 14 anos; férias anuais renumeradas; assistência médica ao trabalhador e à gestante, entre outras. (WERLER; METZLER, 2010, p. 28).

Já para os trabalhadores da zona rural, fica a promessa de uma regulamentação posterior, no entanto, não identificamos efetivação na prática. No que se refere ao ensino para o meio rural, segundo Pires (2012, p. 82), “a primeira referência a educação rural só apareceu em 1923, nos anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro”. Na Constituição Federal de 1934, onde iremos encontrar pela primeira vez alguma referência a educação rural como direito social, quando diz o seguinte:

**Art 156** - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

**Parágrafo único** - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934).

Entretanto, estabeleceu-se o mínimo a ser repassado pela União, mas não foi definido o mínimo de repasse por parte do Distrito Federal, Estados e Municípios para a realização do ensino rural. Nesse sentido, as escolas rurais apresentavam grandes carências, tanto físicas como pedagógicas. Discussões realizadas por intelectuais da época, que eram adeptos da vocação agrária, foram revertidas em favor dos interesses do governo. Para Werler e Metzler (2010, p. 30) “Era empreender uma política de valorização do crescimento e desenvolvimento das práticas econômicas no meio rural e impedir o fluxo migratório de populações carentes da região norte e nordeste”.

De acordo com as referidas autoras, as regiões norte e nordeste, em decorrência das secas ocorridas na década de 1930, apresentavam baixa produção de bens primários. Isso impactou negativamente na questão social dessas regiões e conseqüentemente, aqueceu os fluxos migratórios para o meio urbano, em busca de melhores condições de vida.

Por sua vez, a Constituição de 1937, no artigo 129, vincula a educação ao mundo do trabalho e propõe uma educação voltada para a profissionalização, quando diz o seguinte: “É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.” Nessa perspectiva a mesma proposta vale para a educação rural.

De acordo com Pires (2012, p. 84), posterior a Constituição de 1937, foram promulgadas algumas Leis Orgânicas do Ensino, as quais foram: Decreto-lei n. 4.073/42 Comercial, Decreto-lei n.4244/42, Industrial, Decreto-lei n.6.141/43 Primário e Decreto-lei n. 8529/46, Normal, Decreto-lei n 8.530/46 e Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Decreto-lei n. 9.613/46. (Grifo nosso). Vale destacar que, com relação a destinação da modalidade de Ensino.

(...) havia uma separação, em termos da destinação da modalidade de ensino conforme as classes sociais: o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país” e do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e, aos menos afortunados, aqueles que necessitassem ingressar precocemente na força do trabalho.” (PIRES apud ROMANELLI, 2012, p. 84-85).

À primeira vista, parece haver preocupação com o desenvolvimento intelectual dos menos favorecidos, no entanto, como nos diz “[...] O conhecimento agrega valor à mercadoria, ao mesmo tempo que se torna mercadoria. [...] aprimorado pela ciência que o particiona e retorna ao trabalhador em forma de técnica.” Nesse sentido, o conhecimento, ou informações

disponibilizadas a esses trabalhadores, seria especificamente aqueles necessários a execução de tarefas.

Nessa perspectiva, a Constituição de 1946, propõe a descentralização do sistema educacional, de modo que não desresponsabiliza a União pelo atendimento escolar. Ela que deve propor as linhas gerais para a educação. O artigo 168, inciso III diz o seguinte: “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes”.

Assim, podemos perceber que na referida constituição, a educação, continua voltada para atender ao processo de industrialização, sendo, portanto, vinculada ao mundo do trabalho. A educação rural surge da proposta em difundir o conhecimento técnico agrícola. Destacamos que essa proposta foi intimamente ligada ao interesse do fortalecimento do centro hegemônico na força de trabalho barata em prol do crescimento da economia monopolista. No entanto, era apregoadado o discurso de desenvolvimento comunitário.

Nesse sentido, a proposta de educação para os povos do meio rural, não leva em conta a problemática inerente à realidade dessa parcela da população, evidenciando que o real interesse não era atender aquele público específico. Nesse sentido, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB n. 4.24/61, que ao propor fins para a educação, de acordo com Pires (2012, p. 87) “Essa lei tem a vantagem de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, por nível e ramo de ensino, bem como por aportar certo grau de descentralização”.

No entanto, a referida autora aponta que na prática, não se efetiva o que foi colocado em forma de lei, pois afirma ter continuado a proposta de um currículo único e que com relação às escolas rurais ainda há o agravante da falta de recursos, humanos e financeiros. Por sua vez, a Constituição de 1967, no Art. 170, determina o seguinte: “As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes”.

Nesse sentido, percebe-se que é reforçada a submissão da educação rural às elites industriais. Importante destacar que a década de 1960 marcada pela ditadura militar, foi também um período de articulação dos Movimentos Sociais, Sindicatos Rurais, Ligas Camponesas, que de forma organizada vão ganhando força e dentre as pautas de luta estava o direito a Educação. Segundo Reis (2009, p. 52). “Nesse período, algumas experiências com base na realidade local, começam a ser pensadas, como foi o caso do Movimento de Educação de Base (MEB) e Movimento de Cultura Popular (MCP)”. Esses movimentos eram pautados nos ideais de Freire, numa perspectiva libertadora. No entanto, o golpe militar ocorrido em 1964, com sua repressão

imposta por um governo ditatorial, sufoca os grupos organizados e conseqüentemente aborta qualquer política educacional pensada para a população menos favorecida, sobretudo, do campo. Assim, os “subversivos” não podiam de forma alguma, manifestar atitudes contrárias aos interesses do governo. Caso contrário, seriam cruelmente perseguidos e punidos.

Por sua vez, a emenda Constitucional de 1969, no campo educacional, de acordo com Reis (2009, p. 53) “traz poucas alterações, a não ser no que diz respeito a tornar obrigatório, o oferecimento por parte das empresas inclusive agrícolas, do ensino primário, gratuito, para os filhos de trabalhadores que tenham idade entre 7 e 14 anos”.

### **3.1 Algumas conquistas para a Educação dos povos do campo a partir da Constituição de 1988**

A constituição de 1988 foi um importante passo para conquistas no campo educacional, no caso específico, para os povos do campo. Como vimos, até então, a educação rural foi considerada como direito, porém, orientado por protótipo urbano. No entanto a referida constituição:

Foi um instrumento balizador para que as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB (Lei n. 9394/96) enfocassem a educação rural no âmbito do direito à igualdade locais e do respeito às diferenças, possibilitando discutir como seria a oferta dessa educação para os povos do campo, buscando adequar a Educação Básica às especificidades locais (PIRES, 2012, p. 90).

Vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é um documento orientador dos princípios e fins da Educação Brasileira, não obstante, traz componentes inerentes a educação do campo e remete para a especificidade da escola rural.

Importante destacar que a constituição de 88 teve influência na organização por parte dos sindicatos e entidades acadêmicas na articulação de um Fórum Nacional durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases LDB/1996, a qual trouxe significativos avanços no campo educacional, dentre eles citamos a possibilidade de um currículo apropriado às necessidades dos educandos. Essas conquistas são frutos de lutas, principalmente dos movimentos sociais. No entanto, vale lembrar que ao mesmo tempo em que registramos avanços, percebemos também, as limitações, pois há interesses que não dialogam com a grande maioria da população e se refletem nos textos, não só da referida lei, mas das leis que regem a educação de modo geral.

Todavia, a Educação do Campo surge a partir das lutas dos povos do campo, principalmente dos movimentos sociais que a princípio discute a questão da luta pela terra, em

seguida, tendo em vista a ausência de escolas, as discussões se ampliam, no sentido de suscitar alternativas educacionais a fim de contemplar as necessidades locais. Nesse contexto, surge o Movimento “Por Uma Educação do Campo.” Esse movimento foi idealizado visando possibilitar um ambiente de debate acerca da Educação do Campo. Por sua vez, a articulação em torno desse movimento, aconteceu no âmbito nacional. Quanto aos participantes:

Além dos movimentos sociais, compunham o Movimento Por Uma Educação do Campo organizações não governamentais e representantes das universidades e de órgãos públicos. Esse movimento destaca a importância da educação como parte de um projeto de emancipação social e política que fortaleça a cultura e os valores das comunidades camponesas, vinculadas ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável. Para tanto, preconiza que essa educação seja fundamentada em princípios que valorizem os povos que vivem no campo, respeitando sua diversidade (PIRES, 2012, p. 93).

Nesse sentido, esse movimento é algo marcante na história da educação brasileira, momento em que nasce um projeto de educação no qual os trabalhadores do campo, bem como as organizações sociais que representam esse povo protagonizam esse projeto. Vale ressaltar que esse foi um marco para a realização de conferências de grande importância para reafirmação dos povos do campo, dentre eles podemos destacar: O I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), de cuja surgiu a ideia de realizar a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

A superação da visão de campo como “lugar de atraso”, foi algo que moveu os movimentos sociais na realização da referida conferência, onde os coletivos defenderam como legítima a luta por políticas públicas específicas, bem como por um projeto educativo peculiar à realidade do campo. A partir de então, foi sistematizada a discussão referentes às ideias e vivências apresentadas pelas entidades participantes, as quais podemos sintetizar tendo como pressuposto as afirmações de Caldart (2011, p. 89), de que: “O campo está em movimento; A Educação Básica do Campo está sendo produzida nesse movimento e existe uma nova prática de escola que está sendo gestada nesse movimento”. Assim, é apontada a necessidade de um novo olhar para o campo, que se contrapõe ao ocultamento e a negação dos sujeitos que trabalham e vivem no campo.

Uma escola que seja “do e no campo”, isto é, com vínculos de pertencimento político e cultural. Para tanto, é fundamental que na construção desse projeto os sujeitos participem no seu processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação. Entre esses citamos: movimentos sociais, sindicais, e comunitários, organizações não governamentais, redes, fóruns, conselhos. O protagonismo dos sujeitos se coloca como central, já nos primórdios do movimento. (PIRES, 2012, p. 95).

Nesse sentido, as mobilizações nos estados passaram a ser desenvolvidas para o debate com a sociedade afim de envolver o máximo de participante no movimento, dentre eles, educadores(as) do campo. Nesse processo organizativo de lutas por políticas públicas, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, As quais incorporam reivindicações trazidas pelos movimentos sociais que representam o povo, que tem consigo a ideia defendida por Freire (2011), de que: “podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar em transformação”. Assim:

A perspectiva da luta dos povos do campo por uma educação ocorre no campo das políticas públicas, porque busca universalizar o acesso de todo povo a educação, porém, uma educação de qualidade, uma educação que forme pessoas como “sujeitos de direito”. Preconizam também que “é preciso colocar o debate no âmbito geral da educação e no debate de um projeto popular de desenvolvimento do país (PIRES 2012, p. 98).

Importa observar que o movimento “Por uma Educação do Campo”, se contrapõe ao modelo urbano de educação e orienta uma nova perspectiva para o campo, também, questiona “as propostas desenvolvimentistas para o campo, centradas principalmente no agronegócio e na exploração dos recursos naturais”.

Outra grande conquista para essa parcela da população foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária” (PRONERA). O PRONERA foi resultado de uma construção teórico-prática da Educação do Campo. Vinculado ao Movimento da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. O Programa propiciou a formação educacional de milhares de jovens no campo.

Constituído de uma parceria entre universidades, movimentos sociais e governo federal, representado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), seus projetos foram orientados por cinco princípios fundamentais: a inclusão, a participação, a interatividade, a multiplicação e a parceria.

No que refere-se às legislações para o Campo, a lei n. 11.494/2007 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

O artigo 10 do FUNDEB, ratifica o artigo 15 da resolução n.1/2002, ao determinar a diferenciação do custo aluno com vista ao financiamento das escolas do campo, considerando as especificidades locais e as mazelas pelas quais essas escolas estavam postas [...] (PIRES, 2012, p. 99).

Por sua vez, em 2008, foi aprovada a resolução CNE/CEB n. 2/2008, a qual objetiva fortalecer a Educação do Campo, quando recomenda que essa seja uma educação “do e no campo”. De acordo com Caldart (2011), “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”.

Diante do exposto, percebe-se que houve avanços pelos esforços empreendidos por parte dos movimentos sociais e demais representantes do povo do campo, no entanto, ainda há muito o que avançar, pois a luta é por uma educação enquanto “direito universal”, um direito humano e não pode ser reduzido a política compensatória. Nesse sentido, essa educação precisa ser pensada na perspectiva de emancipação, com base em um projeto de mudanças necessárias. Prosseguiremos nossa reflexão, analisando a constituição da Educação do Campo no Estado do Ceará.

### **3.2 A gênese da Educação do Campo no Ceará: Quem são o(a)s protagonistas dessa construção?**

A luta pela educação do campo remete à questão da luta dos camponeses, por meio dos movimentos sociais, pelo direito a terra, e a resistência ao latifúndio. De acordo com Magalhães (2017, P. 63) “O contexto de intensa expropriação e exploração social vivenciado no campo cearense decorrente, sobretudo, de sua estrutura fundiária desencadeou, nos anos de 1960 e 1970, uma série de mobilizações e organizações camponesas”.

Nesse processo de luta, os camponeses contaram com o apoio de organizações sindicais e de membros da Igreja Católica. Tais experiências fizeram com que o campo se tornasse espaço de inúmeras experiências de educação popular, de modo que buscava despertar a compreensão da importância de classe organizada. Outro aspecto valorizado era a questão do sentimento de pertencimento dos povos a suas comunidades.

Partindo do exposto, podemos perceber que a luta pela Educação do Campo, tem origem desde a década de 1960. Corroboramos com, Magalhães, (2017, p. 63) ao afirmar que, “a partir da proposta de pedagogia libertadora de Paulo Freire e ampliada pelo protagonismo dos movimentos sindicais do campo.” Quanto a participação de membros da Igreja Católica, o referido autor aponta para a Comissão Pastoral da Terra (CPT), como referência na luta pela garantia do direito a terra, bem como, a vida.

A CPT Ceará, organizada nas Dioceses de Crateús, Crato, Fortaleza, Iguatu, Limoeiro do Norte, Quixadá, Itapipoca e Sobral, ergueu-se, inicialmente, com o propósito de interligar, apoiar, assessorar e dinamizar os movimentos camponeses de luta pela terra. Contudo, os desafios impostos pelo modelo de produção capitalista, materializados nos grandes projetos em curso no campo, sobretudo o agronegócio e a mineração, colocam para instituição a necessidade de ampliar suas linhas de ação. (MAGALHÃES, 2017, p. 65).

Portanto, a entidade presta um serviço educativo visando o protagonismo dos povos, numa perspectiva de transformação. Ainda de acordo com o referido autor ressalta-se o protagonismo camponês na luta pelo acesso a terra de trabalho que a proposta de Educação do Campo da CPT desenvolve. Assim, a formação dos camponeses envolvidos na luta pela terra, tinha como base os círculos de cultura de Paulo Freire.

Quanto a experiências de educação em escolas voltadas a experiências do campo no Estado do Ceará, encontramos registro da Escola Camponesa de Tauá. Uma experiência que consideramos ainda recente, pois consta do ano de 2002. Magalhães, (2017, p. 69) nos diz que, “A experiência tornar-se-ia mais tarde, entre 2005 e 2006, um projeto da CPT Ceará”.

Voltada prioritariamente para jovens do campo, a referida escola, tinha como um dos principais objetivos o desenvolvimento de alternativas de convivência com o semiárido. Isso porque, a grande maioria do território cearense está inserida no sertão semiárido. Assim, a escola buscou vislumbrar o semiárido nordestino como um lugar, e um bioma que deve ser conhecido, protegido e valorizado, e, sobretudo, lugar que podemos viver com possibilidade de vida digna para quem sabe conviver com ele.

Contudo, a formação na Escola Camponesa buscou priorizar o fortalecimento dos saberes e práticas dos povos do semiárido, numa perspectiva de contribuir para o povo viver bem, conforme a realidade do semiárido. Com carga horária dividida entre teoria e prática, os alunos e alunas vivenciam uma metodologia que articula o saber “popular” ao saber científico. Assim, o assunto tratado na escola é vivenciado na prática de acordo com o trabalho desenvolvido na comunidade. No que refere-se a manutenção da referida escola:

A Escola Camponesa que inicialmente tinha seus custos mantidos por uma instituição estrangeira, atualmente, é mantida pelas próprias comunidades. Para a realização da Escola as comunidades oferecem apoio efetivo, contribuindo com hospedagem, alimentação e infraestrutura necessária. Todo e qualquer produto necessário é comprado na própria comunidade e prioriza-se por consumir produtos agroecológico da agricultura familiar camponesa. (MAGALHÃES, 2017, p. 74).

Sendo assim, a carência de recurso compromete a oferta de vagas anualmente. Ademais, de acordo com o referido autor, em 2017, a Escola Camponesa oferecia vagas anualmente, apenas em Crateús, Iguatu e Fortaleza. Importante destacar que a Escola Camponesa tem criado

possibilidades sustentáveis no campo, contribuindo para o desenvolvimento de ações inovadoras na convivência com o semiárido.

Ademais, As Escolas Camponesas vieram contribuir para o trabalho nas comunidades com hortas, e também, criação de pequenos animais, produzindo dentro de uma perspectiva agroecológica, o que representa também uma boa convivência com o semiárido.

### **3.3 O protagonismo do MST e a composição da Escola do Campo no Ceará**

O acesso à escola pelos camponeses tem sido uma grande luta do Movimento dos trabalhadores sem terra (MST). Nessa luta, há também a defesa da autonomia dos educadores na construção e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim, o Estado não teria o controle sobre o currículo. Sua contribuição seria na manutenção da escola. Nesse sentido, sabendo-se que uma das principais formas de organização do MST- Trabalhadores Rurais Sem Terra se dá por meio de ocupações de terras, formando os assentamentos, eles também defendem e lutam por educação pública, gratuita e de qualidade.

Assim, muito além da escola em si, o MST, luta por uma educação de qualidade, uma educação que dialogue com os saberes do povo, pautada na valorização do trabalho na terra, na história, na cultura, nos valores camponeses, na luta social, na organização coletiva. Não adianta uma educação alheia ao que se vivencia no dia a dia da comunidade. Outra bandeira de luta do MST é pela implementação, por parte do governo estadual, de escolas do Campo de ensino médio, nos assentamentos, pois não havia esse seguimento de educação nessas comunidades, mesmo havendo uma grande demanda.

Então, é através da luta realizada pelo MST, por meio do movimento por escolas de ensino médio no Campo, que, em 2007, na gestão do governador Cid Gomes, é firmado o compromisso de construir, 11 escolas de ensino médio, em assentamentos no Ceará, sendo todas em assentamentos. No que refere-se à matriz curricular, ela é formada por disciplinas obrigatórias da base nacional comum e por disciplinas da base diversificada que incluem as questões ligadas diretamente com as especificidades dos assentados.

O MST conquistou, junto ao Governo do Estado do Ceará, as Escolas de Ensino Médio do Campo. As escolas são reivindicações antiga dos assentados. Localizadas em assentamentos de reforma agrária oferecem ensino aos filhos de assentados e, em alguns casos, de comunidades pesqueira e indígena. (MAGALHÃES, 2017, p. 95).

Vale destacar que foi uma conquista após uma intensa luta, pois, para pressionar por alguns direitos e dentre as reivindicações, a construção de escolas de ensino médio no Ceará,

houve ocupação no INCRA, e logo após à Secretaria de Desenvolvimento Agrário. Nesse sentido, podemos reafirmar que as conquistas não se dão naturalmente. É algo que envolve lutas intensas.

Das escolas conquistadas destacamos um pouco do que conhecemos em relação a experiência da Escola Família Agrícola Dom Fragoso, quando tivemos a oportunidade de participar de um intercâmbio em 2016, juntamente com representantes da Caritas Diocesana de Crato. A escola situada no município de Independência, Ceará, foi a primeira experiência de EFA no Estado, que começou a funcionar em 2002. Para implantação da escola foi criada a Associação Escola Família Agrícola de Independência (AEFAI). A AEFAI é uma entidade comunitária que tem representantes de trabalhadores rurais, líderes comunitários, familiares de alunos, ex-alunos dirigentes sindicais e representantes da CPT da diocese de Crateús.

A AEFAI, através do conselho administrativo, formado, em sua maioria, por pais e mães de alunos ou ex-alunos, avalia bimestralmente o andamento da EFA, os trabalhos desenvolvidos e o processo educativo. Cabe a AEFAI, ainda, planejar e avaliar as atividades e fazer a prestação de contas. Para assegurar o funcionamento da escola a AEFAI conta com um conjunto de iniciativas próprias e de parceiros que mobilizam recursos humanos e financeiros. (MAGALHÃES, 2017, p. 94).

A escola é mantida por ONG's, entidades religiosas e pais de alunos. No entanto, o pagamento de parte dos professores e monitores, bem como o transporte escolar e a merenda, são mantidos pelo poder público municipal e estadual. Quanto à gestão da EFA Dom Fragoso, é uma gestão comunitária e os membros são pessoas que integram a AEFAI.

A implantação de uma escola contextualizada com o semiárido significa um importante passo para superar o desafio de conviver bem com o semiárido, pois, o currículo diversificado constitui um projeto de desenvolvimento rural a favor do povo do campo, numa proposta que articula o saber científico com os saberes tradicionais.

Pautada na, a Pedagogia da Alternância a referida escola integra momentos, que nos remete a articulação teoria e prática, pois os alunos alternam dias de estudo na escola e outros vivenciando os conhecimentos práticos na comunidade. Essa proposta possibilita o aluno refletir, problematizar e intervir sobre a realidade estudada. Nessa proposta, os alunos passam quinze dias na escola, de forma integral, onde, além dos estudos propriamente ditos, os alunos tem experiência com teatro, música e também de cuidar da escola e das unidades produtivas, na produção de gêneros alimentícios para o consumo alimentar.

Desse modo, podemos perceber que a articulação entre teoria e prática experienciada na referida escola, ou seja, entre conhecimento e prática de trabalho, constitui peça fundamental para o que Caldart defende como construção de um projeto social que garanta a produção

digna das condições materiais de existência e perspectiva de vida no campo. Diante do exposto, fica clara a compreensão do currículo como território, em que a aprendizagem não se dá verticalmente pela transmissão de conhecimento, mas sim por meio da pesquisa e problematização da realidade, buscando transformá-la.

Contudo, sabemos que toda essa questão, envolve profissionais que de fato estejam envolvido(a)s com a problemática. Para tanto, além da predisposição, é necessário também a formação, seja ela inicial ou continuada. Então, consideramos necessário discorrer sobre essa temática.

### ***3.3.1 A Educação do/no campo e a Formação de Professores***

Uma proposição básica que devemos considerar ao tratarmos a respeito da educação é a de que ela é um fenômeno social. Não obstante, Diversas concepções sobre o papel do(a)s professore(a)s são elaboradas de acordo com ideologias de cada época ou de grupo social. Nesse sentido, os pressupostos que norteiam os discursos nesse campo carregam em si, interesses da elite dominante, os quais estão fundados em bases que legitimam a opressão de classes.

Partindo desse princípio, faremos um passeio sobre a forma de como vem se configurado a formação de professores da Educação Básica no Brasil, sobretudo os que atuam em escolas do campo.

Para Oliveira (2016. p. 75), “o tecnicismo e o pragmatismo têm prevalecido nas concepções e práticas, com predomínio da utilização de técnica e métodos de ensino que atendam aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes”. A partir desse princípio, as concepções que norteiam a formação de professores são embasadas nas pedagogias não críticas, as quais buscam alinhar a formação do professor aos paradigmas de acumulação do capital. Assim, há um distanciamento do conhecimento científico, socialmente elaborado e conduzem os profissionais ao imediatismo, perdendo de vista os reais problemas que permeiam o contexto educacional.

Nesse sentido, a divisão social do trabalho se apresenta no campo educacional e essa forma de se conceber a educação, considera que os problemas manifestos no nível educacional, são de caráter meramente técnicos, onde os especialistas em educação têm a incumbência de solucioná-los. Nessa lógica, segundo Coelho:

[...] Os técnicos em educação aparecem, então, como os que de fato entendem do assunto, possuem o saber da educação, verdadeiros iluminados detentores do conhecimento “científico”, isto é, “rigoroso”, “objetivo” e “neutro” do processo

educacional. É a divisão social do trabalho, manifestando-se também na área da educação como “natural”, “racional” [...] (COELHO, 1983, p. 32).

Seguindo essa lógica de se conceber o trabalho educativo, há uma fragmentação do processo, onde existe uma separação, entre os que são considerados sábios, portanto planejam e, sobretudo, decidem as ações, e do outro os meros executores. Parafraseando Coelho, A decorrência “lógica” dessa divisão entre trabalho intelectual e manual, dirigentes e dirigidos. O problema consiste no fato de que os executores da ação, na sua grande maioria, executam as tarefas de forma ingênua e desconhecem a intencionalidade daquilo que orienta a ação.

Dentro desse contexto, percebe-se a forma utilitarista como vem sendo tratada a educação no Brasil, não obstante, na formação de professores, o predomínio da hegemonia por construções culturais do meio urbano. Oliveira (2016) argumenta que “A formação genérica desse professor não possibilitou o aprofundamento e/ou acesso aos conhecimentos produzidos na prática social dos trabalhadores do campo”.

Outrossim, é que a formação de professores tem sido um dos temas centrais no âmbito das políticas públicas, no entanto, muitas vezes carregam em si divergências de interesses e, que por sua vez, não atendem aos reais interesses da população, pois, o pêndulo vai para o lado dos que têm mais poder. Ademais, a descontinuidade nas ações propostas, é outro agravante, porque as políticas de governo acabam se sobrepondo às políticas de Estado. Pois:

A mudança de governo federal em 2003 e os novos grupos de influência com perspectivas divergentes às exaradas anteriormente, (...) (BRASIL, 1999), acabaram pesando para não se levar adiante tanto o proposto pela LDB em termos de novas estruturas para formação de professores como o proposto pelo CNE em 2002 para o desenvolvimento curricular para essa formação. Mesmo assim, os artigos referentes à formação de professores na LDB vigente não foram alterados em sua substância, ocorrendo apenas complementações. (GATTI, 2019, p. 52).

Também, podemos perceber que o caráter técnico se sobrepõe nos cursos de formação de professores. Por sua vez, os cursos via Educação a Distância (EaD), se expandem de forma significativa, sendo que a questão da metodologia e das práticas ficou muito a desejar, tendo em vista a falta de planejamento para essa modalidade de educação. Destacamos Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, que sem uma orientação devida, acaba repetindo o mesmo currículo da formação presencial. Assim, podemos afirmar que são criadas leis e programas que, de fato, não consideram a realidade onde serão concretizadas as práticas.

Portanto, apesar dos avanços em relação ao acesso à escolarização das classes populares, podemos perceber que ainda não conseguimos avançar conforme a demanda necessária. Quando nos referimos a uma melhor qualidade da Educação Básica, os desafios ainda são

imensos. Percebe-se uma grande distância entre a qualidade formativa presente nos documentos e na realização de fato.

Não obstante, existem formações continuadas que nem sempre são pertinentes à necessidade real dos professores, são na verdade realidades supostas, pensadas numa proposição distante do processo de construção das experiências sociais dos professores e estudantes. Ademais, há uma prevalência na orientação da prática em detrimento da teoria.

No entanto, partimos do princípio de que a Educação do Campo deve ser voltada para o contexto, considerando as necessidades dos camponeses para a convivência no campo. Nessa perspectiva, a formação de professores deve favorecer embasamento teórico que possibilite a compreensão de fundamentos teóricos necessários para articular teoria e prática, onde a realidade social e cultural da comunidade escolar é considerada a fim de um posicionamento político diante das adversidades da realidade concreta. Porque:

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação desse traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2011, p. 151).

Nesse sentido, a formação docente deve ser voltada para um trabalho de promoção humana, portanto, numa dimensão que vislumbre o que Freire (2011) denomina de “práxis transformadora”. Nessa perspectiva, o ponto de partida deve ser a realidade do universo em que o povo está inserido. Em consonância com Martins, (2011) “Assim, instrumentaliza-se na teoria construída e acumulada historicamente e retorna à prática social, visando a sua transformação”. Essa é uma bandeira de luta dos movimentos que lutam por uma educação, na qual o protagonismo dos povos do campo seja eminente. Portanto, que tenha fundamentos de formação ancorados numa percepção das relações existentes no contexto social no qual a educação está inserida. Assim, não podemos perder de vista que:

Enquanto práxis histórica e social, própria de homens concretos (educadores e educandos), situados num espaço social e num tempo determinados, a educação é perpassada de ponta a ponta por processos bem mais amplos e abrangentes: processos culturais, econômicos, sociais e políticos. Sendo a escola uma instituição da sociedade civil, nela se manifestam todos os conflitos, os antagonismos que constituam a existência desta. Ora, em nossa formação social encontramos duas classes fundamentais, cujos interesses se excluem radicalmente. Trata-se, portanto, de uma formação social não homogênea, fundada em interesses antagonicos, não harmonizáveis. O conflito constitui a essência mesma dessa sociedade, sendo

radicalmente impossíveis a existência de interesses realmente comuns [...] sem a superação da divisão social (COELHO, 1983, p.36-37).

Portanto, a formação dos profissionais para escolas do campo deve favorecer a composição de uma sociedade onde não exista uma secundarização da cultura camponesa. Não obstante, deve haver a produção de conhecimentos teóricos e práticos que contribuam no trabalho com a terra. Os profissionais da educação do campo, como nos diz Arroyo (2007), “devem conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades...” Esta perspectiva vislumbra sobre a necessidade de garantia das bases políticas, sociais, filosóficas e históricas a fim de favorecer a compreensão da realidade e, sobretudo, possibilitando a transformação do que está posto como verdade absoluta.

Nessa perspectiva, além de políticas públicas que assegurem a formação inicial e continuada de professores que atuam na educação do campo, é necessário também que esses profissionais adquiram fundamentação teórica para que possam articular com a prática educativa a fim de se efetivar a práxis pedagógica numa perspectiva política em favor da humanização do povo. Nesse sentido, Freire defende que enquanto profissionais, precisamos nos perguntar “a favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer”, e que tais perguntas nos remetam à natureza política da educação, bem como desmistifiquem a ideia de neutralidade nesse campo. Para Freire:

[...] A nossa opção política, na medida em que eu tenho que me perguntar a favor de quem eu isto e, a favor de que eu estou. Essa clareza política contudo, não significa que deva ser transformada em nossas mãos numa espécie de pedrinha branca, que deva ser depositada na cabeça dos educandos, sobre quem nessa pedrinha branca, estamos transferindo a nossa clareza política, a nossa opção política. Mas eu acho é que não é possível eu me declarar neutro diante dos educandos simplesmente porque devo respeitá-los. É exatamente porque devo respeitá-los, é que devo falar da minha opção e não silenciar a minha opção. Quer dizer: *eu não posso silenciar uma verdade, mas devo respeitar os outros* [...] (FREIRE, 1983, p. 98).

Seguindo essa linha de raciocínio, pensamos numa formação do intelectual crítico em educação, voltada para o desenvolvimento de análises críticas da realidade educacional e que favoreçam o fortalecimento de um projeto contra hegemônico de sociedade, visando superar os desafios. No entanto, não podemos perder de vista que estes são enormes, pois, mesmo quando pensamos que os direitos do povo, que compõe a grande maioria da população, estão legalmente amparados em lei, muitas vezes, os interesses do capital encontram-se no centro, porém, de forma disfarçada para que possamos acreditar na “boa intenção dos que regem o sistema”. Como exemplo, citamos a LDB nº. 9394/96, em que Santos (2011), chama-nos a atenção sobre alguns aspectos:

Na análise que fizemos da LDB, três aspectos nos chamaram a atenção, com relação à formação continuada. O primeiro tem a ver com as discussões conceituais. A formação continuada é considerada como **capacitação em serviço** (Art.61 inciso I); como **aperfeiçoamento profissional continuado** (Art. 67, Inciso II) e como **treinamento em serviço** (Art. 87). A diversidade de termos empregados não denota somente uma questão semântica mas traduziu perspectivas adotadas por uma política pública que priorizou a construção de mecanismos capazes de responder aos compromissos firmados pelo Brasil, na Conferência de Jontiem. Sendo assim, entendemos que, mais que confusões terminológicas, esses conceitos traduziram uma concepção de formação e um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-profissional, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação (SANTOS, 2011, p. 3).

Diante do exposto, podemos perceber o quanto os termos em destaque, estabelecem uma íntima ligação com uma perspectiva mecanicista e adaptativa, a qual visa habilitar os profissionais da educação a seguir padrões, os quais são orientados pelo capitalismo. Trata-se de um caráter meramente técnico, que esvazia o conteúdo político e científico, visando a manutenção da ignorância e uma concepção voltada para a padronização de comportamentos e práticas pedagógicas a serviço do mercado.

No entanto, a identidade da escola do campo, como nos apontam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB 36/2001), Parágrafo único, é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade, na rede de ciência e tecnologia e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. Considerando esses aspectos, a formação de professores tem um papel de grande relevância.

Importante destacar que a Educação do campo não se limita as delimitações geográficas. Concordamos com Martins (2008), quando nos diz que: “[...] há escolas do campo que se localizam o núcleo urbanizado dos municípios, contudo, seus alunos são diretamente ligados à vida camponesa, principalmente os municípios que fizeram a nucleação das escolas concentrando os alunos da zona rural, na sede do município.” Nesse sentido, a formação de professores dialogue com a identidade camponesa, trazendo para o centro dos debates, questionamentos sobre quem somos e que tipo de sociedade se pretende construir, sem perder de vista a noção de totalidade.

A educação do e no campo vai além da educação formal e da escola, na medida em que ela possibilita a construção de um projeto educativo que dialoga com a realidade mais ampla onde ela está inserida. A escola não pode ser vista como uma entidade fechada a si mesma, alheia à dinâmica social, mas inserida e tendo sua função nessa dinâmica. Para tanto, é fundamental que a escola do campo se engaje na construção

de uma matriz produtiva camponesa, como parte das lutas mais gerais do campo (PIRES, 2012, p.110).

Portanto, a especificidade na formação profissional do campo precisa assegurar as bases fundamentais na construção de um pensamento crítico, que possibilite a intervenção na realidade. Contudo, a formação profissional exige um aprofundamento teórico, bem como uma organização curricular ancorada na prática social e sobretudo uma reflexão articulada entre teoria e prática.

### ***3.3.2 Componentes para pensar a Formação de Professores do Campo***

O processo de formação, bem como de atuação solicita dos educadores, que tenham clareza de que projeto de desenvolvimento cultural defendem na constituição de sua formação, como também dos estudantes. Ademais, que projeto de sociedade desenvolve no seu processo de atuação profissional. A partir de então, poderá contribuir, ou simplesmente reprimir a luta política contra a desigualdade social e da opressão.

O ato de ensinar é uma prática social que permeia múltiplas articulações entre docentes, alunos, instituição e também a comunidade. Essas conexões são inculcadas de várias convergências as quais se entrecruzam em determinado tempo e espaço social, e por sua vez configuram a realidade existencial docente. Partindo desse princípio, consideramos que a formação de professores se configura num contexto complexo o qual não pode ser ignorado.

Nesse contexto, deparamo-nos com diferentes concepções de formação de professores. Não obstante, existem inúmeras produções que indagam sobre as mudanças sociais, bem como a influência que essas mudanças causam no contexto educacional. Percebe-se que enquanto uns consideram que não são os professores quem definem a prática docente, outros responsabilizam totalmente esses profissionais pelas mazelas existentes na educação.

Tendo como conceito, “Desenvolvimento profissional docente” ou “Formação de professores”, o referido tema provoca diversas discussões, bem como concepções, sobre a complexidade das questões imbricadas no processo de prática docente. Para Marcelo (2009, p. 10) “O conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década, pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender e ensinar”.

Assim, para o referido autor, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado, como “um processo à longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento

profissional”. Nessa direção, as ações envolvidas nesse processo promovem o desenvolvimento profissional dos docentes, cujo objetivo é atingir a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Não obstante, o autor destaca também a identidade profissional como algo intrínseco ao desenvolvimento profissional, destacando ainda os vários fatores que afetam a esta identidade, e cita como exemplo: a escola, as reformas e contextos políticos.

Por sua vez, Cunha, (2013, p. 3) nos diz que “Refletir a respeito da formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade”. Neste sentido, o tema aqui referido é bastante complexo e compreende diferentes concepções.

Vale destacar, que a perspectiva da formação docente carrega em si distintos interesses que podem está relacionados ao mercado capitalista como também ao universo da cidadania. Assim, seria ingênua a percepção desta, numa perspectiva meramente neutra. Nessa direção, o desenvolvimento profissional dos professores é um campo de estudo que remete a compreensão das perspectivas políticas e epistemológicas, bem como o lugar onde se concretiza o processo enquanto profissão, tendo em vista que:

Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico. (CUNHA, 2013, p. 4)

A referida autora nos remete à percepção dos motivos pelos quais as tendências “investigativas no campo da formação de professores”, direcionam o foco ora na escola e no ensino, ora na figura do professor. Nesse sentido, o que a primeira vista pode não representar nada importante, na verdade, carrega em si, um determinado interesse, dentre eles o de justificar programas e instruções que deverão ser seguidos pelos professores, que acabam funcionando como instrumento de poder.

Nessa perspectiva, somos provocados a perceber a dimensão política da educação que contribuiu para a compreensão do papel do professor na sociedade. A esse respeito, Cunha (2013, p. 6) aponta a valorosa contribuição de Paulo Freire nos estudos divulgados nos anos 1980. A partir de então, surgem outros grandes nomes que começam a perceber a formação docente nas dimensões técnicas e políticas. Essa percepção compreende uma gama bem mais ampla e reconhece o lugar de trabalho como imprescindível no processo formativo.

Contudo, o tema da formação de professores revela que a prática docente é bem mais que o visível das ações técnicas de um professor. Por sua vez, é necessário que este tenha amplo conhecimento do contexto social e político que envolve o ensino dentro e fora da sala de aula.

No que se refere às reformas na área de formação, o que temos presenciado é um conjunto de reformas que não levam em consideração os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, o educador. Corroboramos com Ghedih (2012, p. 29), ao afirmar que “nenhuma reforma, seja ela qual for, tem o poder de mudar a realidade se não puder contar com os sujeitos que conduzem o processo.” Não obstante, tais políticas operam no máximo, no campo do discurso, mas não se efetiva de fato na própria realidade, nem tampouco consegue interferir em mudanças concretas na prática docente.

Importante destacar que uma mudança de cunho político só pode ser efetivada se puder contar com o coletivo de educadores. Outrossim, é que a prática pedagógica não seja pensada na lógica do Estado, mas sim, à luz do próprio espaço de atuação profissional, representando a possibilidade de novos conhecimentos, bem como de novas formas de aprendizagem, numa perspectiva política.

Assim, essa inversão de caráter ideológico coloca em xeque não só o discurso das políticas, de efetivação das mudanças pretendidas. De certo modo, podemos ver isso como uma forma de resistência do educador diante de um processo de mudança, seguido de tantos outros que não interferiram significativamente na valorização social de seus trabalhos. (GHEDIH, 2012, p. 31)

Para que a mudança faça sentido para o educador, é necessário que os discursos que orientam a prática, estejam fundamentados na realidade concreta do espaço escolar. Ademais, é necessário também a superação da visão tecnicista do trabalho docente, numa perspectiva política da coletividade. Por sua vez, a epistemologia da prática dá lugar a epistemologia da práxis, em que a ação, reflexão, constitui a unidade entre teoria e prática.

O ato político inerente a ação do educador, preconiza o gosto pela liberdade, solidariedade e pelo bem comum. Nesse sentido, a formação do educador não está desvinculada das características da sociedade e sendo essa sociedade dividida em classes, a formação que defendemos, deve estar vinculada aos interesses da classe trabalhadora.

Contudo, a ação política da educação deve ser encarada como um instrumento de resistência capaz de favorecer a superação de um esquema de despolitização e propor saída das condições de dominação que nos mantém presos a ideologia dominante.

Ademais, a luta pela superação das desigualdades sociais está intimamente ligada à luta pela escola. Assim, o modelo de educação homogeneizante e de caráter urbano precisa ser superado, e isso só será possível com a participação coletiva na elaboração de propostas pedagógicas para escolas do campo. Sabemos da complexidade que envolve esse aspecto, no entanto, não podemos nos apegar às dificuldades e deixar que nossos direitos e interesses sejam

relegados por outrem, pois ninguém melhor do que nós mesmos para representar nossos interesses.

### 3.4 Território camponês e a Educação do/ no Campo

Para discorrermos sobre a educação do /no campo como um processo de resistência, consideramos necessário tratar sobre o conceito de território. Importante destacar, que embora seja um conceito bastante discutido em vários campos do conhecimento, no presente texto, tomamos como base a análise conceitual no campo da Geografia por se tratar de um conceito central nessa área de conhecimento.

Destacamos que há diferentes concepções de território. Umhas conservadoras e outras mais críticas. É nesse sentido que o conceito, vem sendo alvo de atenção nos últimos tempos, no sentido de uma redefinição. Para Souza (2013, p. 78) “O território é fundamentalmente, um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder.” Não obstante, o referido autor nos chama a atenção para que esse entendimento seja somente uma primeira aproximação.

Ademais, o autor supracitado, remete-nos à compreensão do conceito de poder, para então avançar, pois segundo ele, tal conceito tem sido confundido com “dominação”, “força” e “violência”. Para Souza (2013, p. 80) “Quando dizemos que alguém está no poder, estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se essa pessoa “investida de poder”, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome”. Nessa lógica, é uma habilidade humana de agir em comum acordo. Outro ponto a ser destacado é que o poder entendido nessa perspectiva é algo totalmente distinto de violência, sendo assim, onde um existe, o outro inexistente.

À luz dessa compreensão, o referido autor defende que o território é definido a princípio pelo poder. Importante destacar que poder não significa necessariamente, violência, força ou dominação. Sendo, portanto, algo inerente a um grupo socialmente organizado, ou à existência de qualquer comunidade política. Nesse sentido, não é algo individual. Portanto, o perfil do conceito de território é determinado pela dimensão política das relações sociais. Vale lembrar, que a dimensão política aqui referida, não exclui a dimensão cultural e econômica. Nos dizeres de Souza (2013, p.89) “o território é essencialmente um instrumento de exercício de poder”.

Se o exercício do poder, e com ele o desejo ou a necessidade de defender ou conquistar territórios, tem a ver com um acesso a recursos e riquezas, com a captura de posições estratégicas e/ ou com a manutenção de modos de vida e do controle sobre símbolos materiais de uma identidade \_ ou seja, se o exercício do poder tem a ver com desafios e situações que remetem ao substrato espacial e às suas formas aos objetos tangíveis \_ é evidente que a materialidade jamais poderia ser desimportante. (SOUZA, 2013, p. 95)

Ocorre que, o território concebido enquanto projeção espacial de relações de poder, não significa compreender pura e simplesmente como “substrato material”. No entanto, podemos compreender que ambos estão interligados. Assim, é importante considerar todas as dimensões envolvidas no conceito (política, econômica e cultural). Tais dimensões, de acordo com Souza (2013, p. 100), são distinguíveis, mas não se separa. Embora uma dimensão possa aparecer historicamente como destaque diante de alguma circunstância, não significa dizer que tal dimensão seja unívoca. Por sua vez, Saquet (2015, p. 77) afirma que “o território é uma construção coletiva e multidimensional com múltiplas territorialidades”.

Ainda de acordo com o referido autor, a apropriação e a construção do território geram identidades e heterogeneidades e, estas por sua vez, geram territórios. Nessa perspectiva, o território significa “articulações” sociais e “conflitos”. Podemos acrescentar que é também mobilizado pelas expressões dos atores sociais nos processos políticos, econômicos, históricos, sociais e culturais.

À luz dessa compreensão, remetemo-nos ao território da Educação do Campo. Nessa direção, o poder enquanto algo inerente à sociedade civil organizada é o passo inicial na busca da efetivação de direitos fundamentais. Assim, o território camponês tem sido palco de grandes discussões, no âmbito educativo, visando a concretização da Educação do Campo.

No Brasil, a proposta da Educação do Campo tem sua trajetória no contexto das lutas pela garantia de uma educação que esteja a serviço dos sujeitos que compõem as áreas rurais. A educação no meio rural, no período anterior a 1998, tinha caráter assistencialista, condicionada a formação de mão de obra especializada para a agricultura e o desenvolvimento urbano industrial. Diante do exposto, a constituição de 1988 foi um importante passo para conquistas no campo educacional, no caso específico, para os povos do campo.

Nesse sentido, a referida constituição foi o passo inicial para importantes avanços na implementação de leis para a efetivação de uma educação no e do campo. A ideia de superar a educação rural é uma das prioridades da Educação do Campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Trata-se de uma educação que dialoga com as especificidades do meio rural.

Trata-se de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais. Assim, a Educação do Campo surge com o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes que contribuam para negar e desconstruir o imaginário coletivo acerca da visão hierárquica que há entre campo e cidade. Os problemas a serem encarados pela educação do campo são:

1) localização geográfica das escolas, em sua grande maioria, distantes da residência dos estudantes. 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas. 3) baixa densidade populacional em alguns territórios rurais. 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década. 5) formação dos educadores/as e organização curricular. 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio. 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. 8) Recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio. 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos. 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas”. (SANTOS, 2015, p. 213).

No que se refere à localização geográfica das escolas, de acordo com o que foi citado anteriormente, na década de 1980, foi construída uma escola na localidade do sítio Currais, na cidade de Crato – Ceará, na Escola Dedé Pinheiro, para atender a clientela da referida comunidade e de mais duas comunidades vizinhas, sendo uma delas a do Chico Gomes. Na época, as crianças dessas localidades não dispunham de condições favoráveis de acesso às escolas da cidade, devido a distância e a maioria dessas crianças não eram alfabetizadas.

Portanto, de acordo com Fernandes (2012, p. 65), é a partir de reivindicações realizadas pelo MST, por um movimento transformador da educação e da escola, que começam a surgir, por meio de políticas públicas, programas e projetos com propostas voltadas para a realidade e a cultura do povo do campo.

Por conseguinte, a Educação do Campo surge a partir das lutas dos povos do campo, principalmente dos movimentos sociais que a princípio discutem a questão da luta pela terra, em seguida, tendo em vista a ausência de escolas, as discussões se ampliam, no sentido de suscitar alternativas educacionais a fim de contemplar as necessidades locais. Em vista disso., o exercício de poder nessa relação social, no espaço geográfico, é a territorialização da Educação do e no Campo.

### **3.5 Reflexões sobre o território da educação do/no campo em Crato Ceará**

Tendo como base os estudos de Saquet (2015), partimos do princípio de que o território é resultado das relações espaço, tempo, e que ambos são indissociáveis. Os estudos geográficos consideram tal relação de forma que às vezes são evidenciadas as fases ou períodos e em outras, as relações sociais.

O referido autor, entende o território como resultado das relações espaço temporais e que há unidade entre história e geografia, em relação a abordagem múltipla do território. Nessa perspectiva considera-se as dimensões sociais, bem como as naturais. Em outras palavras, o conceito de território se correlaciona tanto com as relações de poder, como com o espaço geográfico.

De acordo com Saquet (2015, p. 73), O espaço é uma realidade relacional, envolvendo a natureza e a sociedade mediadas pelo trabalho (energia), técnicas, tecnologias e evidentemente pelo conhecimento.

O território é produto de ações históricas que se concretizam em momentos distintos e sobrepostos, gerando diferentes paisagens. O espaço corresponde ao ambiente natural e ao ambiente organizado socialmente, com destaque para as formas / edificações e para as formas da natureza. Há unidade entre natureza e sociedade (SAQUET, 2015, p. 77).

Outro aspecto destacado por Saquet é que o território é uma construção coletiva de múltiplas territorialidades, em que os processos sociais são “multiescalares” e “multitemporais”. Isso gera possibilidades de produzir relações distintas. Nessa dinâmica, o movimento histórico pode ser algo que requer uma continuidade ou simplesmente algo pontual, que ocorre apenas em um momento.

Nesse sentido, a diferenciação entre território e espaço é muito sutil e requer bastante rigor para tal diferenciação, pois é algo bem complexo. Ademais, conforme a afirmação de Saquet (2015, p. 78) é possível termos diferentes compreensões, tanto de espaço geográfico, como de território. Que tal diferenciação é necessária, no entanto, ambos não estão separados.

Concordamos com Medeiros (2015, p. 215) ao afirmar que o espaço é necessário para demarcar a existência do território, que por sua vez, é condição necessária para que o espaço se humanize. Essa afirmação nos remete a Saquet (2007) quando diz que “o espaço geográfico seria composto por diversos territórios, que influenciam o espaço e são influenciados por ele, numa relação dialética”. Assim, o território camponês é também um espaço de resistência ao modo de produção capitalista. É nesse contexto que situamos a Educação numa proposta contra hegemônica.

A proposta da Educação do Campo está inserida no contexto de lutas pelo direito a uma educação que favoreça os sujeitos que habitam as áreas rurais no Brasil, os quais foram historicamente renegados dos direitos fundamentais. Nesse processo, O projeto de Educação do Campo é pensado como um projeto identitário que visa assegurar educação a partir do contexto camponês onde os sujeitos participam na sua elaboração, tendo como princípio norteador a diversidade.

O campo possui particularidades históricas, culturais, sociais, dentre outras. Assim, como nos diz Boaventura (1995, p.56) “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferente sempre que a igualdade nos descaracteriza.” Em conformidade com essa forma de pensar, a igualdade é considerada enquanto direito humano,

já a diferença é entendida como algo para garantir o direito à igualdade de acesso aos bens e serviços.

No entanto, Nascimento (2013, p. 43), chama-nos a atenção para o fato de que: “tão logo foi institucionalizada a educação do campo como política de Estado, de imediato as antigas escolas rurais foram automaticamente rotuladas de escola do campo”. Porém, continuam com as mesmas práticas, ou seja, escolarizam sob os paradigmas do mercado. Portanto, “escolas rurais urbanocêntricas”.

Essa afirmação nos remete ao que constatamos no município do Crato-CE. Em 2011, ao preencher o censo escolar e ao ser informada a localização da escola, automaticamente se pertencia a zona rural, ficou denominada de escola do campo, sem, no entanto, nenhum, envolvimento com a comunidade ou mesmo um Projeto Político Pedagógico que definisse essas escolas como escolas do campo. Com isso podemos afirmar a forma verticalizada como se configuram as ações para a educação destinada à grande maioria da população.

No que se refere à produção de material didático, o que vivenciamos foi uma grande frustração por parte da comunidade escolar, pois, ao receber o material, que por sua vez, veio modificado, apenas para as séries iniciais, 1º ao 5º ano, puderam perceber uma fragmentação dos conteúdos, e não correspondia ao que de fato denominaria de Proposta de Educação do Campo. Isso nos fez refletir sobre a forma inferiorizada como sempre foi tratado o povo do campo. Assim, as condições necessárias, para que fosse efetivada uma proposta de educação do campo, não ocorreu.

Sabemos que um projeto político de educação, no caso específico, do campo, é algo amplo e que envolve questões além da escolarização. Faz-se necessário considerar as mediações estruturantes. Assim, um dos desafios é considerar que as relações sociais não podem ser entendidas a partir de si mesmas, mas sim das relações materiais da vida que os seres sociais estabelecem. Pois:

Os capitalistas sabem disso e, por saberem, de forma consciente, exigem que o Estado execute as políticas que favorecem o fortalecimento das relações materiais da vida econômica e usam o aparelho da escola para prepararem a força intelectual de seu projeto (BOGO, 2013, p. 98).

Essa percepção exige do povo do campo a luta por algo além do direito a escola para o possível enfrentamento dos problemas que atingem a população em prol do agronegócio. No caso, específico do Baixo das Palmeiras, citamos como exemplo, o “Cinturão das águas do Cariri” (CAC) que muito tem afetado a população. Em consonância com Nobre (2017, p. 120)

“A violência aos povos e ao ambiente antes praticada pelos colonizadores agora é camuflada e ocorre sutilmente com o apoio do Estado e seu planejamento autoritário”.

Ressalta-se, pois, que a definição de políticas de estado, estão pautadas, de acordo com interesses muito bem definidos, para fortalecer as relações materiais da vida econômica. Assim as ações são implementadas com base nos interesses dos capitalistas. Sendo assim, não há interesse do estado em formar intelectuais camponeses. Na verdade, o interesse segue na contramão a essa parcela da população, e o que, na grande maioria das vezes, ocorre é o que a força da mais valia determina.

Ademais, nas últimas décadas, temos presenciado o fechamento de milhares de escolas no meio rural. Esse fato nos remete a ideia de Bogo (2013, p. 99). Ele nos diz que: “São as escolas como aparelhos privados e públicos que estão a serviço do projeto do capital (...), quando o capital não vê mais função ou temporariamente julga não precisar mais de tais serviços, os abandona”.

Isso nos faz refletir, que os processos educativos envolvem o cotidiano da vida comunitária e devem ser orientados por uma utopia que não condizem com os paradigmas do capital. Como afirma Nascimento: (2013, p. 83) “envolve pensar e repensar outro modelo de desenvolvimento [...] um projeto popular de agricultura que valorize os camponeses, a agroecologia e que zele em primeiro lugar pela soberania e pelo patrimônio coletivo da natureza”. Nesse contexto, o projeto a ser pensado deve se impor ao modelo de exploração humana, bem como à destruição da natureza.

Contudo, o entendimento da realidade aqui referido, não desconsidera a mediação de conhecimentos teóricos, entendidos enquanto abstrações realizadas a partir de aproximações entre a realidade empírica e o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade. Entendemos que na realidade do campo, a educação não se dá somente nas práticas escolares, mas principalmente, na realidade histórica e cultural de cada comunidade. Ancora-se na articulação com a criação de condições materiais para a vida no campo.

Importante destacar que o desafio é imenso, haja vista a indiferença dos governantes, aos direitos constitucionalmente conquistados por parte dos coletivos sociais. A educação escolar, após várias lutas sociais, passou a ser concebida como direito humano, independente de qualquer condição social ou pessoal. A Constituição de 1988, no artigo 205, diz que “A Educação é direito de todos e dever do Estado”.

Por sua vez, A LDB (Lei nº 9394/96), ao tratar da obrigatoriedade da oferta de Educação Básica para a população que vive no campo, delineia, no Art. 28, dentre outras obrigatoriedades, a necessidade de adequação dos conteúdos curriculares as especificidades regionais, bem como

do campo, reforçando assim a responsabilidade do poder público com essa parcela da população.

Não obstante, o Art. 53, capítulo V, do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei 8.069/90, dispõe que “a criança e o adolescente têm direito à escola pública em lugar próximo à sua residência”. No entanto, temos percebido e sentido na pele, que o modelo de sociedade capitalista, privilegia ações neoliberais que culminam com a negação desse direito, e também, de outros que conquistados à custa de muita luta do povo organizado.

Ao contrário do que está estabelecido em leis, temos vivenciado uma constante violação de direitos. No município do Crato - CE, houve o fechamento de dezenas de escolas nos últimos anos. Somente de 2018 a 2021, foram dez escolas fechadas, sob a alegativa de que existiam poucos alunos nessas escolas e que isso implicaria em “prejuízo” financeiro para o município. Por sua vez, usam o discurso de melhores condições de ensino e estrutura em escolas nucleadas, resultantes desses fechamentos. Portanto, tohem de maneira perversa, o direito de dezenas de crianças de ter acesso à educação em escolas próximas a sua residência, conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

Essa violação de direito, não é algo isolado, pois, o ideário neoliberal não condiz com práticas de desenvolvimento do campo, ou seja, o campo como lugar de conhecimento, de cultura e, sobretudo, de vida é algo que contraria o neoliberalismo. Nesse sentido, a precarização, o abandono e o fechamento de escolas do campo é algo que faz parte de um esquema de desterritorialização do povo do campo, em favor do agronegócio. A denúncia a essa desumanização vem de várias formas. Vejamos o exemplo de algumas estrofes no poema abaixo, intitulado “O desafio do semiárido, frente ao agronegócio”:

(...)  
 “Com o ruído da arvores,  
 Com sol que me alumia  
 Planto o roçado ecológico  
 Que me traz muita energia  
 Cuido da terra com as mãos  
 Produzo alimentação  
 Sou a agroecologia  
 (...)  
 Eu tenho a força do trem  
 Que rasga a terra e some  
 Barateio a produção  
 E mato do povo a fome  
 Se tem quem acabe praga  
 Que cura da terra a chaga  
 Agronegócio é o nome.  
 (...)  
 Do nosso povo nativo  
 Fazes sempre pouco caso

Muito deles estão vivos  
 Resistindo a teu descaso  
 Desse povo de tupã  
 Brotará o amanhã  
 Que não brota do atraso.  
 (...)  
 O povo da zona rural  
 Não merece ter escola  
 Mandei fechar elas todas  
 Para pobre o que cola  
 É apertar parafuso  
 O que tiver sorte eu uso  
 pra ser jogador de bola.  
 (...)  
 Não aceitamos esmola  
 Desse teu coração duro  
 Cairão as tuas cercas  
 Tuas grades e teus muros  
 Não restarão nem os grampos

Sem educação do campo  
 O progresso é sem futuro.  
 (...)  
 Eu que fiz o Castanhão  
 Barragem do Figueiredo  
 Água para quem produz  
 Esse é o meu enredo  
 Tornei açudes perenes  
 Sou Dnocs e a Sudene,  
 Digo e não peço segredo

(...)  
 É errada essa visão  
 E não faz nenhum sentido  
 O que nós temos de rico  
 Por pobres foi construído  
 É pobre quem planta amor  
 Salvará o opressor  
 Libertando o oprimido.”

(Manoel Leandro e Erivan Silva, 2015) <sup>3</sup>

As estrofes acima retratam a forma como tem se configurado a luta dos camponeses contra o projeto capitalista em que o Estado atende de forma mínima algumas demandas da classe trabalhadora e, por outro lado, faz muitas concessões ao capital, aos empresários do agronegócio. Nessa lógica, programas compensatórios e assistencialistas, que não são criados com a finalidade de oferecer a possibilidade de permanência no campo, ganham cada vez mais espaço, em detrimento da vida no campo.

Para os capitalistas, o campo representa uma indústria do agronegócio. Nessa lógica, o fechamento de escolas no campo favorecem o esvaziamento, assim, torna-se fácil a concretização das práticas de desenvolvimento econômico, baseadas no agronegócio. Sob o pretexto do número reduzido de alunos e que, por isso, não há condições de funcionamento, os gestores municipais dizem ser inviável economicamente, manter o funcionamento dessas escolas.

Entendemos que a classe trabalhadora do campo é resistência à lógica do capital. Assim, contra essa resistência tem sido praticado diversos tipos de violência, dentre eles o fechamento de escolas, pois essa ação contribui para a eliminação das possibilidades de viver e produzir cultura e conhecimento no campo. Por isso, é fundamental a organização e luta em prol da conquista, bem como da garantia de direitos, e, sobretudo, no enfrentamento contra a anulação de tais direitos.

De resto, é preciso colocar em pauta a maneira como tem se dado o fechamento de escolas, buscando evidenciar suas causas, ou seja, o que há por traz dessa ação e buscar estratégias para coibir essa atrocidade. Sabemos que o fechamento das escolas gera instabilidade nas comunidades, tendo em vista que a existência ou ausência da escola interfere diretamente no cotidiano das famílias.

---

<sup>3</sup> Os versos do poema de Manoel Leandro e Erivan Silva, intitulado “Desafio do Semiárido frente ao Agronegócio”, não foram publicados oficialmente. Destacamos que tivemos permissão para utilização no texto, e a eles reservamos todos os direitos autorais.

Partimos do princípio de que a escola, além, da garantia de um direito básico, gera movimento dentro da comunidade, ademais, os pais podem participar mais assiduamente na vida escolar de seus filhos bem como, na dinâmica da escola, fortalecendo o elo escola e família, algo que é primordial para o bom funcionamento escolar e que, por sua vez, é defendido pelos gestores, de modo geral. Destacamos que em muitas comunidades rurais a escola é o único recurso público existente, e, sobretudo, torna-se um espaço de discussão coletiva e de atividades culturais. Nesse sentido, a sua importância no cotidiano das comunidades vai muito além do ensino escolar.

Entendemos que o fechamento de escolas dificulta as possibilidades do campo como espaço de subsistência, uma vez que o direito básico a educação não é assegurado, favorece a busca por outro lugar que viabilize acesso à educação. Nesse sentido, a ausência da escola e, acima de tudo, de suas manifestações frente à realidade na qual está inserida, gera o afastamento da realidade do campo, através do deslocamento das crianças para outras comunidades, ocasionando também o desligamento das especificidades da sua comunidade de origem.

O modelo agrícola do agronegócio não demanda uma forte elevação da escolaridade do povo camponês. Os pacotes agrícolas nos quais ele se sustenta não requerem, na execução dos processos produtivos no campo, de grandes mediações do conhecimento. Apenas alguns poucos processos exigem uma força de trabalho muito mais qualificada. MOLINA (2015, p.386)

De acordo com esse pressuposto, o modelo agrícola representado pelo agronegócio, que exige grandes extensões de terra, requer a exploração da mão de obra camponesa, sendo assim, quanto menos escolarizados, mais fácil de serem explorados. Nessa perspectiva, é importante compreendermos que com o fechamento de escolas, há também o favorecimento da liberação de mais terra para o latifúndio do agronegócio provocada pela desterritorialização dos camponeses. Nessa lógica, não há espaço para os sujeitos do campo, sendo assim, o Estado, fazendo concessões à política do agronegócio viabiliza formas de desterritorializar o povo camponês.

Assim, quanto mais alheios à realidade, melhor será de manipular o povo em favor dessas ações perversas que favorecem o privilégio da elite em detrimento do bem comum. Nesse sentido, mais do que grande oportunidade de negócios para grandes empresas, o campo é muitas vezes, a única possibilidade de vida em sociedade para os camponeses.

Diante disso, num mundo pautado por uma ética de mercado e não por uma ética humana, onde vivemos uma “democracia mercadológica”, precisamos trabalhar na perspectiva de uma consciência democrática. Portanto, aproximar os conhecimentos cotidianos ao

conhecimento tido como formal, pode ser uma alternativa de fortalecimento do povo do campo, tendo em vista a importância desses conhecimentos que se constituem territórios de resistência.

Sabemos que a educação não pode ser compreendida fora das contradições entre diferentes interesses e também da luta de classes. Do mesmo modo, a luta contra a expropriação de terra e de territórios, pode ser intensificada a partir da territorialização da educação no e do campo. Para tanto, entendemos que a inserção dos que fazem a realidade do campo e dos saberes tradicionais nos processos de educação formal, é um importante passo na potencialização de territórios camponeses.

Nessa direção, tendo em vista que a Geografia tem um papel importante na educação, no que constitui a compreensão do mundo e que essa compreensão deve ser favorecida a partir do contato com a história local, nos propomos a integrar a arte e a criatividade ao componente curricular de Geografia, numa perspectiva de investigação a qual detalharemos no capítulo a seguir.

#### **4 CONEXÕES PARA A MULTIDIMENSIONALIDADE: VISLUMBRANDO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA RECORRENDO À CRIATIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS**

“Consideramos a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades” (OSTROWER, 2010, p. 5)

A epígrafe nos convida a refletir sobre uma questão relevante em relação a característica humana que nos diferencia dos demais animais que é a capacidade criadora. Essa capacidade é definidora do ser social, que por sua vez provoca mudanças no ambiente de acordo com nossas necessidades. Partindo desse pressuposto, propomo-nos a realizar a presente pesquisa recorrendo à arte e criatividade.

Entendemos que a criatividade, colabora para o desenvolvimento pessoal, bem como para a transformação social. Torre (2005), nos diz que esse fenômeno criativo encontra-se presente em cada um de nós e que, inclusive, manifesta-se a partir dos nossos jogos de infância.

Nesse sentido, considerando a potencialidade criativa do ser humano, decidimos empreender a presente pesquisa, utilizando uma proposta metodológica que rompe com paradigmas convencionais e aposta no potencial criativo do(a)s aluno(a)s, numa perspectiva de que eles possam expressar o conhecimento obtido, através de “símbolos e signos”. Assim, apoiamo-nos nas elaborações de Ribeiro (2014), para a realização da proposta metodológica com Instalações Geográficas.

Vale destacar, que a referida pesquisa foi realizada com crianças da faixa etária de oito anos. Então, para o desenvolvimento das estratégias de ensino e de pesquisa é preciso que a idade, bem como o nível de aprendizagem do(a)s aluno(a)s sejam considerados. Assim, neste capítulo, buscamos interpretar os resultados obtidos por meio dos encontros com os atores e atrizes dessa investigação, que tínhamos como objetivo principal, compreender a Educação do/no campo no Baixio das Palmeiras como um território de resistência camponesa.

Entretanto, antes de adentrarmos no detalhamento dos encontros realizados consideramos pertinente tecer algumas reflexões sobre criatividade, por se tratar de um conceito fundamental no trabalho com Instalações Geográficas.

Entendemos que a criatividade faz parte da natureza humana e seu desenvolvimento em maior ou menor intensidade, tem relação com algumas condições, relacionadas ao âmbito social e também ambiental. Nessa direção, a escola pode ser um ambiente que favorecerá processos criativos nas crianças, possibilitando o desenvolvimento de atitudes criativas. Para Torre (2005, p.145) “Ao desenvolver em nossos alunos habilidades, hábitos e atitudes de

pensamentos criativos, heurísticos, etc., estaremos aumentando o potencial inovador dessas pessoas”.

Assim, entendemos que, nas diferentes áreas do conhecimento podemos instigar as crianças a desenvolverem atividades que favoreçam a imaginação criativa. Nessa direção, os conteúdos se articulam de forma dinâmica e motivadora.

Um projeto criativo incorpora recursos e materiais novos, isto é, provocadores da inventividade da divergência. Brinca-se com espaços, com aspectos organizacionais, com fontes de informação, com recursos audiovisuais, mas, muito particularmente com a imaginação e a mente dos participantes. (LA TORRE, 2005, p.148)

Destarte, para que possamos desenvolver um trabalho pedagógico numa perspectiva criativa, saindo do convencionalismo, precisamos de ousadia, bem como, fundamentação sobre a proposta pretendida, de modo a favorecer o desenvolvimento de habilidades e atitudes pessoais das crianças. Ao fazer uma analogia dos conteúdos curriculares com uma dieta alimentar, Torre nos diz o seguinte:

Uma dieta educacional equilibrada deveria levar em consideração não apenas as substâncias com maior potencial calórico em nossa sociedade, por exemplo, os conhecimentos da matemática, da língua-mãe e dos idiomas, das ciências, mas também as naturais e sociais, mas também deveria considerar outros componentes subjacentes que constituem a estrutura celular (...) (TORRE, 2005, p. 151)

Ao fazer essa analogia, o autor traz a perspectiva do desenvolvimento de habilidades atreladas a questões como: a habilidade em se comunicar, raciocinar, observar tomar decisões inferir, imaginar, dentre outras. Assim, as estratégias metodológicas a serem utilizadas para a efetivação das ações serão fundamentais para o possível êxito da ação pedagógica.

Outro aspecto destacado pelo autor é a importância de se considerar o nível, no caso aqui referido, dos alunos, bem como a afetividade entre os membros envolvidos. Um ambiente onde existe uma relação afetiva contribui para um melhor desenvolvimento de atitudes criativas. Por sua vez, a imaginação construtiva da criatividade pode ser potencializada por meio dos conteúdos.

Assim, os conteúdos escolares serão aliados no processo de criação. A esse respeito, Torre (2005, p. 153), diz o seguinte “Os conteúdos não devem ser um obstáculo no desenvolvimento da criatividade, mas uma forma de abordá-la, estimulando a originalidade, a espontaneidade, a livre associação”. Nesse sentido, as estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem se caracterizam de forma criativa por meio de atividades inovadoras e flexíveis.

Desse modo, O processo de criação é colocado como algo filosófico, em que a natureza criativa é permeada em um contexto cultural. Nesse sentido, a arte é um recurso pelo qual o ser humano manifesta a compreensão do contexto em que está inserido.

Não obstante, a percepção compreende uma forma de conhecimento que internaliza o mundo externo a partir de um referencial. Outro ponto a ser destacado é a afinidade entre os processos perceptivos e intuitivos, considerando-se que, na intuição agem os processos ordenadores da percepção. Essa ordenação pode surgir de maneira inesperada, no entanto, Ostrower coloca como sendo “pressentida” e também como “momento de visão intuitiva”. Por sua vez, reforça que o aspecto individual está intimamente ligado ao aspecto coletivo, atuando reciprocamente. O ser “consciente-sensível”, ao se tornar consciente de sua existência individual conseqüentemente passará a se perceber como ser social.

Assim, na particularidade das atitudes do ser humano está imbricada questões tais como valores e crenças. Tais atitudes podem ser de contestação, porém, dar-se-ão a partir do que já existe, tendo como exemplo a problemática da perspectiva. A autora coloca que existem valores sociais e culturais que são de ordem coletiva e mesmo que não coadune com esses valores, partiremos sempre destes para transformarmos em outra realidade. No que se refere às relações, elas se dão em campo ou em agrupamento, sendo que as de campo referem-se a algo mais específico, enquanto que as de grupo, referem-se a algo mais generalizado.

Quanto aos fenômenos, percebemo-los de forma integral, mesmo que façamos um recorte, o todo não poderá ser ignorado ou esquecido. Isso nos remete à ideia de que o que poderá existir são novas formas de se conceber tais fenômenos. Assim, na busca de novos conhecimentos o indivíduo se reorganiza interiormente, num processo de maturação que é imprescindível para a criação. Enfim, reafirmamos que a gênese da criatividade é cultural e que depende da apropriação da cultura existente e que por meio do processo de criação o ser humano se desenvolve e cria a si mesmo.

Nessa direção, sendo a educação, escolar, um lócus privilegiado, onde se coletiviza conhecimentos, e também criativa por possibilitar novos saberes, nós nos apropriamos de uma metodologia de ensino, intitulada Instalação Geográfica:

Para o ensino de Geografia, definimos a Instalação Geográfica como uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos, aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem. (RIBEIRO, 2016 p.12)

O autor sugere que a referida forma pode ser representada na escola, na universidade bem como além dos muros que o cercam, tendo em vista o objetivo de atingir uma dimensão

social. Importante destacar que a referida proposta vem sendo consideravelmente estudada e colocada em prática por pesquisadores, não só da área de Geografia, mas de diversas áreas do conhecimento. Com efeito, o que a princípio foi conceituado como Instalações Geográficas, tomou uma nova dimensão. Assim de acordo com o autor:

Portanto, passamos a estruturar o conceito da Instalação Geográfica, avançando-a para Instalação Pedagógica como uma forma de representação de um conteúdo pedagógico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos associados à produção do conhecimento, aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser montada na escola/universidade ou para além de seus muros atingindo uma dimensão social. (RIBEIRO, 2020, p. 202)

Assim, seguindo o pensamento do autor, consideramos importante a necessidade de inovar ideias. No caso aqui descrito, nós nos remetemos ao campo da geografia. Para tanto faz-se necessário apostar e usar a criatividade relacionando-a ao campo educacional, afim de instigar os alunos no processo de aprendizagem, com o intuito de compreender o contexto em que estamos inseridos.

Desse modo, entendemos que a referida metodologia constitui-se de uma experiência, onde se articulam conteúdos geográficos pesquisados, e debatidos em aulas, com experimentos a serem realizados (materializados) pelos alunos, onde tais experimentos são bases para um processo avaliativo.

Esse movimento favorece o que alguns teóricos denominam de reflexão na ação, de acordo com Carabetta Júnior:

A reflexão, como a capacidade de se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção, supõe a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar a realidade e suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (CARABETTA JÚNIOR, 2010, p. 2).

Para o referido autor, olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança. Nesse sentido, é imprescindível a importância da percepção do cotidiano numa dimensão que vai além do que está explícito, ou seja, do que é proposto nos programas que compõem o currículo e que é tido oficialmente como o todo necessário para o grupo.

Tal percepção, segundo Ribeiro (2016), é uma possibilidade de resistência, de mudança e transformações, num processo de reflexão em que os alunos desenvolvem atividades criativas, as quais são externadas (materializadas) em forma de instalação. Para Fayga (2010, p. 43), “Toda atividade humana está inserida em uma realidade social, cujos recursos materiais e

espirituais constituem o contexto de vida para o indivíduo. São esses aspectos, transformados em valores culturais, que solicitam o indivíduo e o motivam para agir”.

Do exposto, percebemos que é imprescindível relacionar o conteúdo (teoria), ao cotidiano, para que esses façam sentido para os estudantes. Isso pressupõe um trabalho que esteja relacionado às questões relativas aos contextos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Santos apud Formosinho (2013) nos diz que, a ciência deve dialogar com outras formas de conhecimento, designadamente do senso comum:

Esse conhecimento de em diálogo com o conhecimento científico, amplia a dimensão do conhecimento. Essa forma de conhecimento em diálogo com o conhecimento científico dá origem a uma nova racionalidade, outra forma de conhecimento que é simultaneamente mais reflexiva e mais prática, mais democrática e mais emancipadora do que qualquer deles em separado. (SANTOS , 2013, p.35)

Eis que para o trabalho com instalações geográficas, a arte se faz presente como grande aliada. Sendo assim, a referida proposta favorece a compreensão, nos dizeres de Ribeiro da arte como uma “linguagem falada, textual e visual”.

A metodologia da instalação geográfica propõe a materialização do conteúdo estudado, possibilitando, além da ampliação de visão de mundo, a possibilidade de expressar ideias por meio da arte. Os passos para a realização da referida proposta se dão da seguinte forma: Aplicação do conteúdo, pesquisa, idealização de signos e símbolos, teia de ideias, montagem da instalação (exposição), relato escrito da experiência vivenciada. (produção de texto).

Assim, para trabalhar os conteúdos pode-se recorrer a diversos recursos a fim de facilitar a compreensão por parte dos alunos. Após tais procedimentos (ao concluir) o estudo proposto, para o feedback dos alunos, é sugerido a representação do conteúdo estudado com elementos do cotidiano, os quais podem ser produzidos ou não pelo ser humano. Tais elementos devem ser expostos em uma base que deve ser pensada pelo grupo.

Importante destacar, que a pesquisa é parte fundamental durante o processo, pois a fundamentação teórica dará suporte para a elaboração do texto e detalhará os símbolos e signos da instalação. Já no que diz respeito à “teia de ideias”, consiste na socialização dos textos, bem como dos elementos pensados para compor a instalação. Nesse momento há a colaboração da equipe para possíveis ajustes de ideias.

Durante todo o processo, o (a) docente observa as elaborações e busca mediar intervindo em possíveis dificuldades, visando o bom desempenho de todos os envolvidos no processo. Destacamos que a arte e a criatividade são norteadoras da referida metodologia. Para Saccomani (2016, p. 100) “A obra de arte é uma forma de reflexo da realidade mais elevada que o

pensamento cotidiano e não mantém com a cotidianidade apenas uma relação de gênese, mas também de ação recíproca”.

Diante do exposto, mergulhamos no desafio de realizar a nossa investigação, utilizando uma metodologia que para nós era inédita com crianças ainda no Ensino Fundamental I. Foi então que nos indagamos: Como a criatividade pode contribuir para o desenvolvimento da pesquisa com as crianças, tendo em vista a faixa etária das mesmas? É possível trabalhar com a metodologia da instalação geográfica com crianças tão pequenas? Sobre essas questões trataremos posteriormente.

#### 4.1 Definindo o itinerário da pesquisa

Após definir a quantidade de participantes e a partir do estudo sugerido no livro de Geografia, que tinha uma unidade cujo título era “O bairro onde moro”, na referida unidade decidimos desenvolver o estudo trazendo outros suportes e dessa forma buscamos aprofundar o conhecimento do(a)s aluno(a)s sobre a realidade na qual estão inseridos.

Nesse sentido, nos remetemos a uma Olimpíada de Língua Portuguesa, intitulada “Escrevendo o Futuro”. A referida Olimpíada, é uma ação que acontece em escolas públicas de todo o país e tem como tema “O lugar onde vivo” e nos inspirou para que pudéssemos realizar o planejamento das atividades pretendidas na realização dessa pesquisa.

Dessa forma, planejada de modo que fosse realizada em seis encontros, os quais ocorreram semanalmente sendo um por semana. Merece destaque o fato de que as ações aqui desenvolvidas, foram extensões das atividades que estavam sendo trabalhadas com toda turma, fato esse que a primeira ação contemplou não só as crianças participantes da pesquisa, mas as demais.

No quadro abaixo consta o cronograma da sequência de atividades realizadas com o(a)s nosso(a)s atores a atrizes

Quadro representativo da sequência didática realizada com os alunos

O bairro onde moro	
11/11/2020	Instigando a criatividade a partir da recriação do brinquedo por meio da contação de história
20/11/2020	Estudo do poema:” O lugar onde moro” ( Maria Sara Andrade Nunes)
27/11/2020	Socialização das produções escrita dos alunos sobre o lugar onde moram.
04/12/2020	Compartilhando novas descobertas sobre o lugar onde moram
11/12/2020	Pensando elementos para representar a memória trazida sobre o lugar onde mora
18/12/2020	Socialização das pesquisas através de Instalações Geográficas.

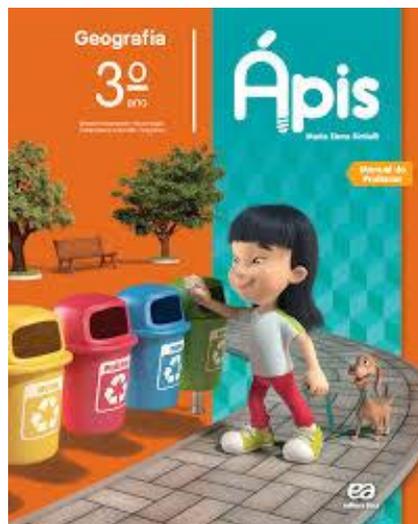
Fonte: elaborado pela autora (2021).

Conforme dito anteriormente, propusemo-nos a realizar a presente investigação a partir do conteúdo elaborado no livro didático de Geografia, que foi trabalhado com toda a turma. Como metodologia, optamos pela metodologia das Instalações Geográficas. No entanto, por conta das limitações ocasionadas pela Pandemia do COVID19, decidimos por desenvolver a pesquisa apenas com 05 (cinco) aluno(a)s. A escolha se deu pela disponibilidade desses, e dos familiares, para a realização dos encontros on-line, que ficaram definidos um encontro por semana.

Com base no conteúdo proposto no livro didático, buscamos, ir além do sugerido. Assim, buscamos outros recursos para aprofundar o tema e a partir de então realizar a sequência didática de forma virtual. Então, buscando seguir a proposta dos recursos metodológicos para a realização da Instalação Geográfica, associada a uma sequência didática, elaboramos o planejamento conforme apresentado no quadro acima e que terá detalhado os passos em seguida.

Antes de fazermos o detalhamento dos encontros consideramos pertinente ilustrar o livro adotado pelo município para o 3º ano do Ensino Fundamental, contendo o tema de cada unidade e capítulo:

Figura 4 - Livro utilizado pela professora/pesquisadora na disciplina de Geografia



### **CAPÍTULOS:**

- Geografia - Unidade - 2 - Representações cartográficas
- Geografia - Unidade - 4 - O trabalho cria paisagens
- Geografia - Unidade - 3 - Explorar paisagens
- Geografia - Unidade 4 - Capítulo 8 - Ambiente e qualidade de vida

- Geografia - Unidade 2 - Capítulo 4 - Representar lugares
- Geografia - Unidade 4 - Capítulo 7 - Transformações nas paisagens
- Geografia - Unidade 3 - Capítulo 6 - As paisagens são diferentes
- Geografia - Unidade 1 - Capítulo 1 - Os lugares da cidade
- Geografia - Unidade - 1 - A cidade e o campo
- Geografia - Unidade 1 - Capítulo 2 - A vida longe da cidade
- Geografia - Unidade 2 - Capítulo 3 - O bairro onde eu moro
- Geografia - Unidade 3 - Capítulo 5 - Descobrir paisagens

O trabalho aqui referido teve como parâmetro a unidade 2- capítulo 3. Nesse sentido, o planejamento das etapas foi realizado considerando as etapas propostas na utilização da metodologia da Instalação Geográfica. Assim, algo que não poderíamos perder de vista era a faixa etária dos alunos (8º e 9º anos). Foi com esse cuidado que introduzimos a proposta didática com a contação de história conforme foi detalhado anteriormente.

Vale lembrar que a prévia para a proposta metodológica com Instalações Geográficas foi trabalhada anteriormente com todo(a)s aluno(a)s da turma. Nesse sentido, sabíamos que as crianças participantes da pesquisa, já tinham uma noção de como poderiam apresentar suas ideias usando o que Ribeiro (2014) denomina de símbolos e signos.

No que refere-se ao conteúdo abordado, trazia uma dimensão de alfabetização cartográfica, explorando a lateralidade. Nós ampliamos para a dimensão histórica. Para Arroyo, (2013, p. 117) “Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento”. Nesse sentido, trouxemos um pouco da história da comunidade, a partir de elementos trazidos pelas próprias crianças, foi um de nossos objetivos. Para tanto desenvolvemos algumas estratégias.

Após definir qual conteúdo seria trabalhado na perspectiva da Instalação Geográfica, desenvolvemos estratégias visando favorecer a compreensão do(a)s aluno(a)s, instigando a criatividade dos mesmos, ao passo que também buscávamos responder as questões. Ademais, visto que a categoria resistência integra nossa investigação, julgamos necessário discorrer sobre o referido conceito.

De acordo com o dicionário *on-line* de Língua Portuguesa, resistência é “ação ou efeito de resistir, de não ceder nem sucumbir. Recusa de submissão à vontade de outrem.” Com base nesse conceito, buscamos discorrer sobre resistência, camponesa.

O grande avanço do capital no campo brasileiro, que tem como fundamento aumento da produtividade, por meio da tecnologia, expande-se, buscando se apropriar da produção camponesa, estabelecendo a proposta do agronegócio.

A partir da década de 1990 o avanço do capital no campo brasileiro se expressa através do conceito de agronegócio (tradução do *agribusiness* norte-americano), que se baseia no incremento tecnológico aplicado ao campo. O latifúndio é mascarado com o nome de empresa rural. A agricultura se abre aos grandes negócios, voltados ao capital internacional, notadamente o financeiro. Assim, consolidam-se novas formas de apropriação territorial dos recursos e da força de trabalho precarizada, o que significa novas investidas sobre o trabalho. (SOUZA, OLIVEIRA e SOUZA, 2017, p. 39)

Nessa perspectiva, a concentração de terra é algo fundamental para a manutenção de benefícios para a classe dominante, que impulsiona a expropriação dos camponeses. Não obstante, os saberes tradicionais do modo de vida do campo, vão sendo cada vez mais ignorados e o que vale 'são as “inovações”, trazidas pelos capitalistas que se apropriam dos modos de produção do campo.

Nessa direção, o interesse do capital é cada vez mais, a exploração da força de trabalho do camponês, desconsiderando toda e qualquer cultura desse povo. No entanto, essa negação, os impulsiona a lutarem para não perderem sua condição de reprodução social. É nesse contexto de contradição que surgem formas de resistência no campo.

Assim, na contramão do modo de produção capitalista, os camponeses buscam estratégias para a reprodução de seu modo de vida. Essas estratégias ou formas de resistência acontecem muitas vezes de forma isolada, sem uma forma de organização. Para Scott (2002, p.13) O campesinato vem desenvolvendo “formas cotidianas de resistência” contra os feitos de desenvolvimento capitalista no campo.

Portanto, o capitalismo, tem um poder de desenvolvimento muito grande, porém, por mais poderoso que tenha demonstrado ser, não tem conseguido eliminar modos de vida do campo, pois, os camponeses, desenvolvem estratégias de permanência no campo, de diferentes maneiras. Tais estratégias, ocorrem de forma coletiva e também individual.

Ocorre que, na maioria das vezes, essas ações, acontecem sem chamar a atenção. Scott (2002) afirma que “As formas cotidianas de resistência camponesa não produzem manchetes de jornal”. (p.13) O referido autor, nos chama a atenção para “nossa tendência de pensar a resistência como ações que envolvem, ao menos, algum tipo de sacrifício individual ou coletivo de curta duração, propiciando assim algum ganho coletivo de longo alcance.” (p. 25)

Importa refletir que qualquer forma de resistência, está relacionada a um modo qualquer de dominação. No caso da resistência camponesa, a busca por estratégias para reprodução do modo de vida no campo, vem sendo constante. Dentre eles, a ressignificação dos saberes e práticas tradicionais. Esse mecanismo se contrapõe à perspectiva de extinção do campesinato frente ao avanço do capitalismo.

Consideramos que, as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, exigem dos camponeses uma forma de organização, para que possa permanecer sua condição de reprodução social. Dessa forma eles defendem seu modo de vida, seus valores e formas de produzir no campo.

Outrossim, para a produção dos dados, consideramos as Instalações Geográficas, as falas das crianças durante os encontros, e para análise, trazemos os aspectos descritivos das ações, as instalações feitas pelos alunos e aluna da pesquisa, seguida das reflexões à luz dos autores estudados. As etapas desenvolvidas, no processo de construção, foram denominadas de Ações Pedagógicas.

#### ***4.1.1 Ação Pedagógica I: Instigando a criatividade a partir da recriação do brinquedo por meio da contação de história***

Sabemos que a imaginação é algo presente nas brincadeiras e, segundo Saccomanni (2016, p. 82), “é o pontapé inicial para a formação da função psíquica”. Partindo dessa premissa buscamos desenvolver uma atividade visando explorar o potencial criativo das crianças, a partir de algo que tivesse relação com o brincar. Tal atividade foi pensada como trabalho pedagógico com crianças pequenas e que indica ser uma estratégia lúdica de instigar o pensamento crítico a respeito de determinados conhecimentos.

Assim, buscando aproximar, ao máximo possível, a referida proposta ao mundo infantil, e visando uma perspectiva interdisciplinar, apoiamo-nos num momento didático de incentivo a leitura pelo Programa Alfabetização na idade Certa - PAIC denominado “Eixo do leitor”. Consideramos importante discorrer um pouco sobre tal programa, antes de nos voltar para o relato do trabalho desenvolvido com as crianças.

O Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC, foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. Visa oferecer aos municípios formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense e posteriormente se estendeu até o 9º ano. O programa propõe intervenção, que é realizada através de seis eixos, dentre eles o Eixo de literatura e Formação do leitor.

Conhecido como Eixo do leitor, a ideia principal difundida pelo programa é a de: “despertar o interesse e o gosto pela leitura e pela escrita entre nossas crianças, como um prazer

infinito, um instrumento de aprendizagem e como um alimento para o crescimento humano” (SEDUC-CE).

Assim, nos apropriamos do referido eixo para desenvolver uma nova metodologia de trabalho numa turma de 3º ano do ensino fundamental, na qual lecionamos. Metodologia essa que é denominada de Instalações Geográficas, idealizada pelo professor Ribeiro (2014), por ter sido gestada no campo da geografia. Atualmente, consideramos que tomou uma dimensão mais ampla, pois podemos trabalhar envolvendo as demais áreas do conhecimento.

Nesse sentido, pensando na perspectiva da ludicidade e afetividade, que envolvem a proposta nos anos iniciais, remetemo-nos ao livro de literatura infantil, Intitulado “O que isso seria se assim não fosse? E através da contação de história do livro, fazer um ensaio com os alunos, no processo de elaboração do referido trabalho.

O livro trata da uma história de um menino que gostava muito de inventar. Nessas invenções, criou uma brincadeira em que as pessoas que se propusessem a participar, iriam pensar outra funcionalidade para algum objeto. Assim, nada serviria para o que tivesse sido criado. Poderiam participar, pessoas de qualquer idade, e o único requisito necessário seria um pouco de criatividade.

Objetos como, copo, livro, bexiga, dentre outros, eram trazidos para o momento da brincadeira. Assim, o copo serviria como um instrumento para tocar, o livro para se abanar nos dias de calor, a bexiga para enfeites de todas as cores e assim por diante. A partir da ideia trazida no texto, sugerimos que cada criança escolhesse um de seus brinquedos e os apresentassem em um outro formato criado por eles, sendo que, ao olharmos pudéssemos perceber a relação de um com o outro. Ou seja, eles fariam a releitura de um de seus brinquedos.

Tendo em vista que, a proposta é a “materialização do conhecimento”, pensamos nessa atividade prévia para podermos perceber até que ponto as crianças tinham compreendido o propósito da atividade. Foi então que realizamos a contação de história, seguida do desafio lançado para as crianças repensarem um de seus brinquedos. A imagem abaixo, mostra o momento da contação, que aconteceu de forma virtual

Figura 5 - Momento de contação de história



Fonte: arquivo da autora. (2021)

Como já destacamos anteriormente, esse momento do “Eixo do leitor”, é um momento de incentivo a leitura e escrita. Assim, de acordo com a proposta, deve ser um momento lúdico. Nesse sentido, a atividade sugerida às crianças não descaracterizou o objetivo proposto pelo programa, tendo em vista a animação com que acataram a proposta de atividade. Contudo, sugerimos que nos apresentassem as recriações, posteriormente e assim fizeram. Dentre os objetos apresentados, surgiram, pedaços de cerâmicas, representando um celular de brinquedo, laranja representando uma bola, cabo de vassoura representando cavalo, rolo de papel higiênico simbolizando carrinho Etc.

Após o momento e a apresentação das crianças, pudemos perceber que a nossa proposta seria viável com o(a)s participantes da pesquisa, considerando a facilidade com que lidaram com a recriação do brinquedo. Nessa direção, apresentaremos de forma breve as ações seguintes.

#### **4.1.2 Ação pedagógica II. Estudo do poema “O lugar onde moro.”**

Iniciamos nosso encontro explicando para as crianças que como participantes de nossa investigação, elas iriam fazer algumas atividades de ampliação do que já vínhamos fazendo com toda a turma na disciplina de Geografia. Falamos da grande importância da contribuição e disponibilidade de cada um e cada uma que se mostraram bastante entusiasmado(a)s em participar. Quanto a duração dos encontros, estabelecemos uma média de uma hora, tendo em

vista o formato em que esses, aconteciam. No entanto, todos eles tiveram uma duração de quase duas horas.

Importante destacar que essas crianças são atores e atriz, da nossa pesquisa, os quais são quatro meninos e uma menina. Nesse sentido, ao utilizarmos alguma fala das mesmas, identificaremos com a letra A, seguida da numeração, a qual será de 1 a 5, por se tratar de cinco participantes. Ex: A1, A2... Desse modo, com o intuito de motivá-los, a pensar, bem como de falar sobre o lugar onde vivem, trouxemos para o primeiro momento o seguinte poema:

### O lugar onde moro

Conto agora para vocês  
A história do meu lugar  
Ela é muito interessante  
Não deixe de escutar.

Em um dia muito bonito  
Retirantes se instalaram  
À beira de uma lagoa  
Onde se aconchegaram.

Depois de alguns dias  
Sair dali o grupo resolveu  
Mas partiram muito tristes  
Pois um deles faleceu.

O lugar que ele morreu  
Com uma cruz foi marcado  
E o nome desse lugar  
Assim foi originado.

Lagoa da Cruz é o nome  
Que os retirantes deixaram  
Por causa daquele amigo  
Que muito tristes sepultaram

De geração em geração  
O meu lugar foi crescendo  
As famílias de uma em uma  
Foram se estabelecendo.

Aqui no meu lugar  
Todo mundo se conhece  
Por ser um lugar pequeno  
O respeito acontece.

O povo daquela época  
Sempre foi trabalhador  
Fazia corda e tijolo  
Puxava agave em motor.

Era um povo corajoso  
Seu trabalho era pesado  
Trabalhavam todos os dias  
Até mesmo no roçado.

Trabalhar era o lema  
Desse povo corajoso  
Que amava a família  
E não era ambicioso.  
(...)

Mas, por último, ainda falo  
Com muita autenticidade  
Que no lugar onde moro  
Eu sou feliz de verdade.

Autora: Maria Sara Andrade Nunes  
Professora: Kássia Shizane Carlos Ferreira  
Escola: E. M. Manoel Joaquim de Santana  
• Cidade: Quixaba – PE, 2014

Após a leitura do poema, fomos dialogando, solicitando às crianças que falassem sobre o que entenderam do poema e em seguida fizemos alguns questionamentos, tais como: Vocês gostaram desse poema? O que te chamou a atenção nesse poema? Quanto ao lugar que vocês moram, é na zona urbana ou rural? Faz tempo que vocês moram nesse lugar? Se você fosse convidar alguém para vir conhecer o seu lugar, o que você iria fazer questão de falar para que essa pessoa sentisse vontade de vir conhecer o lugar onde você mora?

À medida que íamos indagando, as crianças prontamente respondiam, sendo que em algum momento precisávamos sugerir uma ordem de fala, para que pudéssemos ouvir a todo(a)s. O nosso objetivo era favorecer os alunos a refletir sobre o seu lugar.

Assim, com relação ao poema as crianças destacaram algo que chamou a atenção, sendo que quase todas falaram que o que os chamou a atenção foi o porque do nome da localidade. No entanto quando indagado(a)s ao que pudesse convencer uma pessoa a vir conhecer a localidade, tiveram dificuldade em pontuar. Portanto, como encaminhamento para o próximo encontro, pedimos que escrevessem um texto falando sobre o lugar onde moram destacando o que tinha de legal nesse lugar.

#### ***4.1.3 Ação pedagógica III. Socialização das produções escritas sobre o lugar onde mora***

Para o terceiro encontro, trouxemos a música “Vilarejo” de Marisa Monte. Para Penna (1990, p.1 07), “a música é um instrumento facilitador no processo de aprendizagem, pois o aluno aprende a ouvir de maneira ativa e refletida.” Assim, a música foi um recurso, que utilizamos para o despertar da sensibilidade, bem como de contribuir para o envolvimento das crianças.

Baseada numa disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial, a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós. (OSTROWER, 2010, p. 12)

Nesse sentido, após ouvirmos a música, facultamos a fala para que as crianças pudessem expressar suas impressões sobre a referida. Algo que nos chamou a atenção nesse momento foi a liderança exercida por uma das crianças participantes, coordenando o momento de fala das demais. Para que cada uma delas pudesse ser ouvida sem interferência, ela solicitava aos demais para manterem os fones desligados. Ela dizia que era assim que ocorria no curso que a mãe dela estava fazendo.

Assim, combinamos que a ordem de apresentação seria pela ordem alfabética e todas elas concordaram e assim mantiveram o acordo e todas elas tiveram o seu momento de fala. Nas falas destacaram que se tratava de um lugar bonito, onde as pessoas viviam felizes e uma delas destacou que “É um lugar de fartura”. Na sequência, pedimos para que lessem as produções que tinham elaborado sobre o lugar onde moram.

Nas leituras realizadas, as crianças destacaram alguns aspectos da localidade, como, pontos de lazer, e outros aspectos que consideravam importantes, tendo sido comum, a fala sobre a escola como algo muito importante para a comunidade.

Após a leitura de cada uma delas, expliquei que iríamos ampliar a atividade trazendo também a percepção de alguém da família deles, sobre algo ou alguém que consideravam importante na história da comunidade e que deveria permanecer viva na memória daquele lugar. Orientamos que poderiam contar com ajuda para anotações do que considerassem informações importantes a respeito da pesquisa e assim encerramos o encontro.

#### ***4.1.4 Ação Pedagógica IV. Compartilhando novas descobertas sobre o lugar onde mora***

A dinâmica do quarto encontro foi seguindo a mesma organização do anterior, em que cada participante apresentava de acordo com a ordem alfabética. Foi um momento muito rico em que cada criança socializou com entusiasmo o que tinha aprendido sobre cada pesquisa. As informações inerentes a cada uma delas, traremos no tópico seguinte, quando apresentaremos as instalações.

O objetivo era identificar, através das informações trazidas, pelas crianças, aspectos constituintes da história e que caracterizam especificidades do lugar. Ao passo que cada criança ia fazendo a leitura da pesquisa, podíamos perceber uma diversidade de questões que estavam presentes naquelas produções que apontavam para os aspectos sociais da localidade.

Após a socialização, fomos destacando os elementos ou personagens citados por cada participante e ao final indagamos: “E se tivéssemos que apresentar cada personagem ou elementos trazidos por vocês, de uma forma diferente da original?”.

Nesse momento retomamos o que vivenciamos a partir da estória “O que isso seria se assim não fosse”<sup>4</sup> e as crianças relembrou a história e a atividade sugerida. Foi então que combinamos pensar em grupo, o que seria a base para dispor as obras de cada um. O momento foi de grande euforia e surgiram várias ideias, porém, consideradas inviáveis para a proposta, e assim, indagávamos para repensar o objeto, até que chegamos a um consenso, a base seria uma “capemba”.

De acordo com Silveira (2017, p. 63), o termo capemba significa o “invólucro do cacho da palmeira”. As imagens abaixo mostram o formato de uma capemba:

---

<sup>4</sup> O que isso seria se assim não fosse. Autor: Mano Kleber

Figura 6 - Capemba



Fonte: Google (2020)

Tendo um formato que se assemelha com uma canoa, a capemba envolve o cacho, o qual é também chamado de “mangará” de palmeira. Por se tratar de algo que é facilmente encontrado na comunidade, e por entender que facilitaria a disposição da instalação, decidimos que a capemba seria a base das Instalações a serem produzidas por cada participante da pesquisa. Como encaminhamento para o próximo encontro, solicitamos que pensassem objetos para simbolizar os elementos apresentados por eles.

#### ***4.1.5 Ação pedagógica V. Pensando elementos para representar a memória do lugar onde mora***

No quinto encontro retomamos o que tínhamos vivenciado anteriormente e em seguida iniciamos o momento de definir os “signos” e “símbolos” para a montagem da instalação. No entanto, não trabalhamos esses conceitos com as crianças. Porém, podemos dizer que signos representam elementos do universo, já os símbolos carregam em si um significado cultural. Segundo Alencar, (2020, p. 46) “Entende-se assim, signos e símbolos como marcas externas que auxiliam os sujeitos a internalizar conhecimentos por meio de associações e representações da realidade”.

O objetivo desse quinto encontro foi favorecer a compreensão das crianças sobre a proposta das instalações geográficas. Nessa perspectiva, o encontro foi guiado pelo que Ribeiro (2013), denomina de “teia de ideias”. Na ocasião, os alunos trouxeram as propostas de símbolos para a instalação. Assim, juntos discutimos sobre os objetos pensados por elas, os quais

denominados de “signos e símbolos”, seriam usados para representar as pesquisas realizadas por elas.

Dessa forma, cada criança expôs suas ideias sobre os objetos pensados, e percebemos a assiduidade destas em relação a proposta. Então, como encaminhamento, sugerimos que cada uma montasse a sua obra, fotografasse e enviasse para a professora para ser socializado no próximo encontro.

#### ***4.1.6 Ação Pedagógica VI. Socialização das pesquisas com Instalações Geográficas***

O sexto e último encontro teve como objetivo socializar as instalações feitas pelas crianças. Para tanto, fizemos a apresentação e cada participante teve a oportunidade de apreciar, de modo virtual, as obras através de slides e ao passo que apresentávamos, cada um(a) explicava-se a sua criação.

Destacamos que, embora as crianças tenham realizado os trabalhos utilizando a metodologia da Instalação Geográfica, não nos detemos em trabalhar o conceito de instalação com as mesmas, já que isso não causaria impacto negativo à realização. No entanto, após a apresentação, pedimos que falassem o que entendiam por instalação. Eis algumas respostas: “*Tem a instalação de energia*”, “*tem instalação de esgoto*”, “*tem também instalação de jogo no celular*”. Salientamos que as respostas trazidas por ele(a)s, estão relacionadas com o universo cotidiano dele(a)s.

Contudo, ao final das apresentações, falamos que o que tínhamos vivenciado, era uma experiência metodológica com Instalações Geográficas. Após esses encaminhamentos tivemos a oportunidade de apreciarmos de modo virtual, as obras apresentadas pelas crianças, que serão apresentadas e descritas no tópico a seguir.

## **4.2 Contextualizando processos formativos de resistência da comunidade por meio das Instalações Geográficas**

“Os coletivos sociais em suas presenças nos movimentos ou nas escolas trazem outras pedagogias. Vítimas de processos históricos de dominação/subalternização trazem suas pedagogias e resistências.” (ARROYO, 2014, p. 14)

Quando idealizamos essa proposta de trabalho de pesquisa, pensamos numa realização presencial, com culminância junto à comunidade, em forma de exposição, porém, conforme já explicamos no capítulo metodológico, tivemos que repensar os procedimentos. Assim, a ideia inicial era uma exposição na quadra da escola com visita para apreciação, porém devido as

condições do momento, foi apresentado apenas, para os participantes da pesquisa, de forma virtual. Nesse sentido, as Instalações feitas na presente pesquisa, as quais foram trazidas pelo(a)s atores e atrizes foram as seguintes:

Figura 7 - **Instalação 1:** personagem importante no Baixio das Palmeiras “Dona Mocinha”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

### **Ficha Técnica**

**Galho de folhas:** Representando os ramos que Dona Mocinha usava para rezar nas pessoas

**Terço:** Representa a fé que dona Mocinha tinha

**Menino Jesus:** Simbolizando as vidas que Dona Mocinha trouxe ao mundo como parteira

Maria Barbosa da Silva Santos era conhecida por “Dona Mocinha”. Foi moradora do Baixio das Palmeiras e era muito procurada para rezar principalmente em crianças.

As rezadeiras, benzedoras ou até mesmo curandeiras, são mulheres que realizam as benzeduras em busca de curar o indivíduo doente de alguma enfermidade e para executar esta prática, elas acionam conhecimentos do catolicismo popular, utilizando “súplicas” e “rezas”, que têm o objetivo de restabelecer o equilíbrio material ou físico e espiritual das pessoas que buscam a sua ajuda. Diniz e Diniz (2018, p. 1)

Conforme a informação trazida na ficha que acompanha a instalação Geográfica, dona Mocinha, além de rezadeira, foi parteira e “ajudou muitas crianças virem ao mundo.” Para

Nobre (2015, p. 60) “Dona Mocinha representa uma forte resistência da rica cultura popular cariense”. Importante lembrar que, mesmo diante dos avanços tecnológicos e científicos, as benzedeadas ainda continuam a exercer um importante papel, principalmente nas comunidades rurais.

Essas práticas, mesmo inseridas na lógica capitalista, possuem características próprias que subvertem o mercado do lucro. Revelam laços de solidariedade, de um conhecimento que visa se difundir. Não tem interesse em se concentrar nas mãos de poucos; pelo contrário, compreende-se como patrimônio público ao qual todos podem e devem ter acesso. (ARAUJO, 2016, p. 41)

Sabe-se que a prática das benzedeadas, geralmente é uma ação voluntária, pois, genericamente, essas pessoas não cobram pelo feito. Com relação à benzedeadas e parteira apresentada na instalação, a aluna diz o seguinte: *“Minha mãe falou que muita gente ia para dona Mocinha rezar, e aí ela rezava e o povo ficava bom. Ela rezou muito na minha mãe, também, ela ajudava as mulheres ter menino.” (A.1).*

Considerando a fala da A1, Dona Mocinha tem representação significativa na comunidade, seus ensinamentos ficaram na memória do povo. Para Barros (2009, p. 37), devemos pensar na Memória como instância criativa, como uma forma de produção simbólica, como dimensão fundamental que institui identidades e com isto assegura a permanência de grupos. Nesse sentido, podemos apontar a importância da pertinência da memória como objeto de estudo para a historiografia.

Ao buscarmos conhecer um pouco sobre a prática de parteiras e benzedeadas, podemos perceber que se trata de uma forma de resistência ao modo de vida precarizado e cheio de negações, pois é em meio às comunidades menos favorecidas que essa prática teve origem e é encontrada até os dias de hoje. Assim, diante da ausência de serviços essenciais de saúde, essas pessoas que de modo geral, são mulheres, recorrem a saberes ancestrais, advindos da prática, para o cuidado e a cura das pessoas que as procuram. Importante destacar que geralmente, não é cobrado pelo serviço prestado.

Essas práticas, mesmo inseridas na lógica capitalista, possuem características próprias que subvertem o mercado do lucro. Revelam laços de solidariedade, de um conhecimento que visa se difundir. Não tem interesse em se concentrar nas mãos de pouco; pelo contrário, compreende-se como patrimônio público ao qual todos podem e devem ter acesso. (ARAUJO, 2016, p. 41)

“Dona Mocinha” representa uma das muitas pessoas que em meio às adversidades, vai construindo sua forma de existir e resistir contra o poder do capital que avança avassaladoramente e apaga muitas histórias em prol desse poder.

Assim, para Arroyo (2014, p. 113) “Uma das formas de reação à história de dominação cultural tem sido mostrar a história de resistências. Afirmar suas culturas vivas. Que as outras culturas não foram totalmente aniquiladas”. Portanto, reafirmar a cultura e o modo de vida presente na história do povo originário do campo é uma tarefa que exige ir além de reconhecimentos que apenas toleram tais experiências.

Importante destacar, que “Dona Mocinha” era grande conhecedora de músicas tradicionais e cantigas e roda, sendo assim, pessoas ou grupos que tinham interesse em conhecer essas canções, a procuravam para que ela pudesse socializar as letras e as experiências com as canções. Para Araújo (2016, p. 120), “Ao narrar as experiências, as pessoas colocam em exercício novamente o que vivenciaram, fortalecem esses saberes e se tornam uma prática educativa.”

Logo, podemos perceber que nesse movimento, há um processo de sistematização de conhecimentos vivenciados ao longo dos tempos. À medida que esses conhecimentos e experiências são revisitados e memorados, trazem significação para essas vivências. Trazem também possibilidades de ressignificação de modos de vida tradicionais.

A história de “Dona Mocinha”, nos traz ricas possibilidades de trabalho pedagógico. Os elementos históricos que envolvem o legado dessa integrante da comunidade, carregam em si um misto de significados e de sentidos. Portanto, nessas experiências trazidas podemos identificar “Outras Pedagogias”, que se contrapõem a homogeneidade, às quais Arroyo(2014, p. 14)) denomina de Pedagogias de Resistência. Essas pedagogias, segundo ele: “Trazem os contextos históricos, as relações políticas em que foram produzidos subalternos, mas também trazem com maior destaque, as resistências a esses contextos e a essas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas”. Portanto:

Conhecer real, vivido, a pluralidade de experiências e formas de viver não é preocupação central ao longo do percurso escolar. A criança que chega à escola dominará habilidades de letramento, noções elementares de matemática e de Ciências, o que é um direito, porém, ignorará os significados de suas formas de viver, de morar, de ter ou não alimentação, proteção, de experimentar espaços de relacionamentos humanos e inumanos. Preocupar-nos com suas experiências de números e letramento é pouco se suas experiências mais determinantes são ignoradas (ARROYO, 2013, p. 123)

Nesse sentido, a diversidade cultural, mais que toleradas, como nos lembra o referido autor, devem ocupar o devido espaço na agenda pedagógica, pois elas trazem questionamentos que não podem continuar sendo silenciados. É preciso romper a dicotomia entre o saber tido como culto e “saberes populares”.

Vejamos agora a próxima Instalação que também nos revela um marco representativo da comunidade.

Figura 8 - **Instalação 2:** Casa de Farinha Mestre Zé Gomes



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

#### **Ficha técnica**

**Pedaco de madeira:** Retrata os trabalhadores da farinhada

**Circulo de barro:** Indica a Casa de Farinha, os quadrados são as etapas da farinhada

**Areia:** Representando a farinha

A casa de Farinha Mestre José Gomes, situada no Sítio Baixio do Muquém é considerada um patrimônio histórico da comunidade. Com várias décadas de existência, tem contribuído para a subsistência de moradores da localidade. Mesmo com o avanço das tecnologias e com mudanças no modo de vida na comunidade, a casa de farinha continua funcionando, sendo, portanto, uma atividade de subsistência que resistiu ao longo do tempo. Quanto a forma organizativa de trabalho, foi originada da seguinte maneira:

O verdadeiro processo de produção era denominado farinhada e envolvia parentes e amigos e quase sempre era na forma de cooperação que o camponês chamava de “ajuntório”. Mais de 20 pessoas trabalhavam numa farinhada; eram arrancadores de raízes, os despincadores, os carregadores, as raspadeiras, os cevadores, os puxadores da roda, as lavadeiras, os preneiros, os torradores (forneiros) e os carregadores de água.” (NOBRE, 2015, p. 52)

Esse processo de farinhada, o qual produz a farinha e a goma, acontece uma vez ao ano, já que a mandioca, que é a matéria prima, demora em torno de um ano e três meses para “ficar no ponto” de colheita. Por sua vez, as técnicas agrícolas utilizadas, desde o plantio, até o processo de produção, são rudimentares, porém, podemos afirmar que mantêm uma harmonia com a natureza.

Nessa direção, não podemos deixar de considerar aspectos positivos no processo de modernização, porém, o modo de vida tradicional, não pode ser ignorado em prol das novas tecnologias. É certo que existem confortos proporcionados pelo uso da tecnologia, mas também há uma forma muito agressiva ao ambiente, como por exemplo, com o uso desordenado de agrotóxicos, pois, esse processo contribuiu para a extinção de espécies animais e vegetais e sobretudo vem comprometendo a qualidade de vida humana que cada vez mais está adoecida.

No entanto, apesar da brutal violência contra os povos do campo, podemos perceber que esses povos produzem cotidianamente as diversas formas de resistência. A casa de Farinha “Mestre Zé Gomes” apresentada por um dos participantes da pesquisa, é um dos exemplos dessas estratégias. Ou seja, os camponeses se reproduzem e desenvolvem formas de permanência no campo. Dentre elas, ressalta-se a organização comunitária através do trabalho. Podemos perceber isso na seguinte fala:

*“Eu coloquei o pedaço de pau para ser os trabalhadores porque a madeira, quando é assim mais grossa, é difícil de quebrar, porque ela fica forte e meu avô disse que para trabalhar fazendo a farinhada tem que ser forte, trabalhador. Também, na farinhada tem muitas pessoas fazendo as coisas, raspando a mandioca, torrando a farinha e outras coisas. Era muita gente da mesma família que trabalhava junto na casa de farinha. Meu pai aprendeu vendo os outros fazendo e também trabalhou lá”*  
(A.2)

O trecho da fala da criança relata um exemplo de trabalho coletivo e o quanto representa a força desse trabalho. Esse modo de vida reflete também as formas de luta em prol do bem comum e da sociabilidade que vai na contramão do individualismo e da competitividade. O trabalho comunitário sugere as formas de organização do povo.

Vê-se assim, uma forma de organização do trabalho, que se contrapõe à perspectiva hegemônica do mercado. Nesse movimento, os valores camponeses se impõem contra o fundamento capitalista que tem como essência a exploração da força de trabalho.

Por sua vez, podemos perceber uma íntima relação entre a prática do trabalho manual com a prática educativa surgida a partir da relação de convivência. Aqui, os saberes que foram adquiridos no cotidiano, são alicerces para a construção de projetos de vida e também de resistência.

Para Arroyo (2014, p. 75), “Quando a cotidianidade do viver é subvertida, subvertem-se identidades, memórias, culturas e saberes porque se subvertem as ações, experiências coletivas e as relações sociais que as informam e dão significado.” Assim, as diferentes formas de produção de existência possuem ricas experiências formativas que não podem ser ignoradas. Os alunos e alunas, ao chegarem às escolas trazem também suas experiências e vivências, e estas precisam ser consideradas e certamente podem contribuir para o enriquecimento da educação escolar. Observemos a próxima instalação:

Figura 9 - **Instalação 3:** Chiquinho do Baixio



Fonte: arquivo pessoal da autora (2021)

#### **Ficha técnica**

**Folha:** simboliza um pé de cajarana

**Galho com frutos:** Representa seu Chiquinho

Francisco Bezerra Teles (Chiquinho do Baixio) Foi um representante político da comunidade do Baixio das Palmeiras. Eleito vereador por seis mandatos consecutivos (1977 a 2004), foi considerado por muitos, principalmente pelos familiares, como um grande líder da comunidade. Vejamos o texto da criança que traz, a instalação sobre “seu Chiquinho”, e o que escreve sobre ele <sup>5</sup>

<sup>5</sup> O texto na imagem mantém a forma digitada pela criança. Com isso, buscamos manter sua originalidade. Das produções escritas pelos atores e atrizes da pesquisa, escolhemos apenas um para constar na dissertação. O critério de escolha se deu devido a qualidade da foto enviada via WhatsApp.

FRANCISCO BEZERRA TELES

FRANCISCO BEZERRA TELES , FILHO DE JOSÉ BEZERRA NOBRE E MARIA LEOLPODINA BEZERRA TELES . NATURAL DO SÍTIO BAIXIO DAS PALMEIRAS , MUNICÍPIO DE CRATO. CASADO COM ROSILDA TELES DA COSTA , COM QUEM CONSTITUIU UMA FAMÍLIA DE 9 FILHOS . DURANTE SUA JUVENTUDE E MESMO CASADO , TRABALHAVA NAS TERRAS DE SEU PAI COMO AGRICULTOR, PARA MANTER A SUA FAMÍLIA .

NO ANO DE 1976 , INGRESSOU PARA A PÚBLICA , SE CANDIDATANDO E ELEITO PARA VEREADOR. ESSE PRIMEIRO MANDATO NÃO RECEBIA REMUNERAÇÃO . RECEBIA ORDENS EM TALÕES , PARA FOTOS , DOCUMENTOS ; CASAMENTOS ... ENTÃO SUA REMUNERAÇÃO ERA REVERTIDA NESSES SERVIÇOS.

O SEGUNDO MANDATO , JÁ ERA REMUNERADO , E SEUS TRABALHOS SOCIAIS CONTINUAVAM COMO : TRANSPORTES PARA OS ALUNOS SE DESLOCAR PARA A SEDE DO MUNICÍPIO , PESSOAS PARA HOSPITAIS , AJUDA FINANCEIRA , ... DE FORMA QUE ATENDIA TODAS AS NECESSIDADES DA COMUNIDADE .

FORAM 28 ANOS DE MANDATO , QUE ALÉM DE SEUS SERVIÇOS SOCIAIS , VÁRIAS REIVINDICAÇÕES , PROJETOS ERAM CONSOLIDADOS , POR EXEMPLOS : CALÇAMENTOS , MELHORIAS NAS ESTRADAS , PASSAGENS MOLHADAS , ALGUNS POÇOS PROFUNDOS PARA O BAIXIO E OUTRAS COMUNIDADES A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ROSA FERREIRA DE MACEDO. ENCERROU SUAS ATIVIDADES EM 2004.

Fonte: arquivo pessoal da autora (2021)

Ao observarmos o período em que “Chiquinho do Baixio” foi eleito, podemos perceber que ele iniciou a vida política ainda no tempo da ditadura militar. Por sua vez, o ano de 1977, conforme nos mostra a história, foi o ano em que o presidente em exercício, general Ernesto Geisel instituiu o “Pacote de abril”, o qual tinha como principal objetivo que o partido do governo, a ARENA, obtivesse o controle do legislativo. O referido pacote incluía o aumento da bancada do governo no Nordeste. Sabendo-se, que as bancadas são organizações que representam interesses específicos da sociedade:

Na atuação da Bancada Ruralista ocorre a prevalência de um projeto que beneficia os setores mais capitalizados da sociedade, os quais se utilizam do Estado como meio de cooptação de lideranças políticas para fortalecer o poder das classes dominantes, consolidando, mediante a prática do transformismo, a “hegemonia da pequena política” e a neutralização das classes subalternas. (SIMIONATTO; COSTA, 2012, p. 215),

Foi pela Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que “Chiquinho do Baixio” foi eleito, sendo que posteriormente fez parte do Partido da Frente Liberal (PFL), tendo encerrado a carreira política pelo PMDB. Ao falar da atuação política de “seu Chiquinho”, a criança destaca o seu legado dizendo:

*Ele foi muito importante não só para o povo do Baixio das Palmeiras mas dos outros sítios aqui por perto, porque ele ajudava todo mundo que vinha procurar ele, para*

*levar o povo pro hospital, também levava as mulheres para a maternidade para ganhar menino, ajudava também com remédio e também ajudou para calçar estrada, e também, a Escola Rosa Ferreira ele ajudou para ela vir pro Baixio. (A3)*

A fala acima nos remete à gratidão de muitas pessoas menos favorecidas, que ao serem “beneficiadas” com alguns dos serviços acima mencionados, geralmente sentem-se no compromisso de retribuir de alguma forma. Por sua vez, os capitalistas sabem bem disso. Não vamos nos deter nessa discussão, pois se trata de um debate amplo e não daríamos conta nesse momento. Contudo, podemos apontar para um processo de atendimento às necessidades individuais. Nesse sentido, é em meio a esse processo contraditório que a escola está inserida.

Para Arroyo, (2013, p. 13) “A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos foco de tensas disputas.” Nessa direção, o bloco do poder, detentor de grande conhecimento, sabiamente busca estratégias de inculcar suas ideias de modo que não pareça algo coercitivo, ao contrário, viabiliza meios de obtenção de consenso em relação a determinadas ordens. Assim, mantendo a liderança em relação às tendências gerais da sociedade, cria-se um meio ideológico, sob o qual, alimenta nas classes populares a sensação de estar sendo escutada nos seus reais anseios. Nessa direção, precisamos analisar se nossos anseios de uma Educação em prol dos menos favorecidos, estão sendo contemplados. Portanto, consideramos que a superação desse processo alienativo é algo bastante desafiador e requer um profundo debate. Contudo, vejamos o que nos mostra a próxima Instalação:

Figura 10 - **Instalação 4:** Casa de Quitéria



Fonte: arquivo pessoal da autora (2021)

### **Ficha técnica**

**Areia:** Simboliza a casa de taipa que Quitéria morava

**Garrafa com líquido:** Retrata os alimentos que eram armazenados em casa

**Vassoura de palmeira:** Representa a limpeza e o cuidado com a natureza

**Coco babaçu:** Semente que representa Quitéria.

Segundo relatos do pessoal da comunidade, Quitéria foi uma mulher de grande visibilidade na comunidade por sua garra e determinação. Casou-se muito cedo, aos 15 anos de idade, ficou viúva aos 37 anos, com 9 filhos os quais criou sozinha. Sua casa era um local que acolhia bem as pessoas que a procuravam. De acordo com Nobre (2015, p. 87) “Na casa de Quitéria Ferreira Nobre, nas noites de lua cheia, as pessoas se aproximavam para ouvir versos entoados pela poesia de Mirian Teles. Vejamos um trecho da fala da criança que falou sobre Quitéria: “ *Hoje , na casa onde Quitéria morava, é um espaço que a gente guarda as coisas antigas, a gente também brinca muito lá . Tem também a feira agroecológica. Tem um monte de coisa.*” (A. 4).

A fala da criança revela que o papel de D. Quitéria na comunidade foi de fundamental importância. Seu modo de vida serve de inspiração e indica uma forma de organização que desenvolve capacidade de resistir a uma realidade opressora e excludente, Também, podemos perceber a criatividade em desenvolver formas de conviver em sociedade numa perspectiva de comunidade e de coletividade.

Isso também nos indica outras possibilidades pedagógicas, tanto de ensinar, como também de aprender. Atualmente, a casa de Quitéria é o “Espaço Cultural casa de Quitéria.” É uma organização comunitária que preserva o patrimônio local através de atividades culturais, bem como de feiras agroecológicas visando possibilitar melhor qualidade de vida aos camponeses da localidade.

Assim, para além de uma educação “capitalizada”, vislumbramos caminhos que podem ser seguidos, levando em consideração as existências e os saberes tradicionais que constituem a história da comunidade. Sobre essa importância, Arroyo (2014, p. 74) Diz que são Pedagogias que foram ocultadas ao longo da história e que “Os coletivos em movimento desocultam.” Nessa direção, através dos conhecimentos trazidos pelos atores e atrizes da pesquisa, podemos perceber que apesar de um modelo de educação verticalizado, pautado na hegemonia existem outras pedagogias que se fazem presentes no cotidiano escolar e que precisam ser desocultadas.

As práticas cotidianas que constroem as marcas de um lugar trazem sentido para as pessoas continuarem permanecendo em seus locais. O espaço cultural, casa de Quitéria, é um

modo de organização que fortalece as práticas culturais locais, ao passo que ressignifica o modo de vida no campo.

Temos a convicção de que produzir conhecimento a partir da prática social é uma forma de trazer vida para dentro da escola. Também, contribui para melhor apreender a realidade numa perspectiva crítica. Assim, ao valorizar a cultura e as práticas camponesas, estamos contribuindo para o fortalecimento das resistências que se constituem em território.

Corroboramos com Caldart (2011, p. 149-150) Ao afirmar que não se concebe mais uma educação simplesmente para o meio rural, mas sim, uma educação no e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: (...) uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” Acreditamos que desse modo estaríamos trilhando um caminho na busca da transformação.

Buscar um caminho numa perspectiva de transformação é desenvolver um trabalho pedagógico que coloque em pauta a o modo de vida em comunidade. É buscar superar a lógica da competitividade que incentiva o individualismo. É não perder de vista os diferentes interesses de classes. Sendo assim, precisamos superar o modelo de educação numa perspectiva mercadológica e hegemônica.

Então, dando continuidade aos conhecimentos partilhados pelos atores da referida pesquisa, trazemos a seguir a próxima instalação:

Figura 11 - **Instalação 5: O Baixio do Muquém**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

### **Ficha técnica**

**Lata:** Simboliza a cacimba que deu origem ao nome da comunidade do Baixio do Muquem

**Arco e flecha e penas:** Significa os índios que habitaram a localidade

**Britas e trator:** Representa a obra do Cinturão das água no Baixio

De acordo com a história oral, o Baixio do Muquem surgiu a partir de um “olho d`água” e os primeiros habitantes da localidade foram índios. Atualmente, a comunidade vem lutando contra um processo de desterritorialização, provocada pelo ímpeto do Estado capitalista e pela lógica do agronegócio.

Parafraseando Saccomani (2013, p. 36) “a ação mais eficiente que devemos assumir diante da história, não é acusar a modernidade pelo que ela fez ou desfez da vida natural, mas tentar desenvolver processos sociais que sejam capazes de recompor a natureza perdida”. Nesse sentido, os saberes elaborados ao longo do tempo, precisam ser considerados sobretudo no campo educacional, por meio de pesquisas.

Consequentemente, é a partir do contexto orientado pelo capitalismo, fundado no agronegócio, que o distrito Baixio das Palmeiras tem sido impactado pelo CAC (Cinturão das Águas do Ceará). Para melhor compreensão, discorreremos sobre o processo onde se configura o cenário. O modelo agrícola pautado numa agricultura globalizada conquistou todo país. No Ceará, cria-se projetos, que requerem uma demanda significativa de água.

Com o estágio atual do sistema capitalista marcado pela globalização neoliberal o mercado produtivo transformou a água através do controle dos rios, aquíferos, lagoas e manguezais em um recurso de grande valor econômico. As políticas públicas contemporâneas consolidam um modelo onde os interesses privados se sobrepõem aos bens coletivos (NOBRE, 2015, p. 122).

Nesse sentido, para a manutenção dessa estrutura, em favor dos grandes investidores, faz-se necessário a arquitetura de toda uma logística, favorável para tais interesses. Dentre elas, destacamos a Transposição do Rio São Francisco e o Cinturão das Águas do Ceará. Nessa lógica, a população menos favorecida é exatamente a mais prejudicada.

Portanto, a comunidade do Baixio das Palmeiras, na primeira década do Séc. XXI é impactada por esse modelo agrícola, pois, tomaram conhecimento de que um canal, que cruzaria o sul do estado do Ceará, passaria naquela localidade. De acordo com Nobre (2015), o estudo do canal teve início em 2009, pela Secretaria de Recursos Hídricos que busca as melhores

vantagens possíveis. Tanto no aproveitamento para as bacias hidrográficas, como em redução de custos para a realização da obra. Ainda de acordo com alguns moradores, os trabalhadores da construtora responsável pela realização de estudos prévios na localidade chegaram na comunidade, adentraram as terras e até alguns quintais sem permissão e já foram destruindo a vegetação.

O resultado dessa invasão foi vários casos de conflitos. A população ficou aflita, pois o canal irá passar praticamente no local onde há maior número de residências. A possibilidade de remover agricultores que produzem alimentos a três ou quatro gerações causa transtorno à população. Pagar uma indenização, mesmo que fosse justa do ponto de vista material, não contempla o valor sentimental por esse lugar, onde foi escrita praticamente toda a história dessas famílias (NOBRE, 2013, p. 126).

Diante dessa situação e da afirmação de que a comunidade não foi consultada nem informada a respeito de tal obra. A Associação Rural da referida comunidade pressiona por reuniões com representantes do órgão responsável, para possíveis esclarecimentos e negociações. A princípio foi exigido o acesso ao relatório de Estudo e Impacto Ambiental (EIA-RIMA).

Com tais informações, A associação passa a informar a população sobre impactos da obra, bem como, passa a buscar meios legais de assegurar direitos dos moradores. Não obstante, a referida entidade chama a atenção da sociedade, por meio da mídia local, bem como da Universidade Regional do Cariri. Passo importante para a conquista de apoio jurídico, e outros órgãos que se juntam à comunidade.

À primeira vista, não parece que houve conquistas, já que o Cinturão das Águas do Cariri)- CAC, é algo certo na comunidade, porém, como podemos constatar na afirmação de Nobre (2013, p. 135) “A luta da associação já refletiu em algumas resultados positivos. Os planejadores da obra garantiram uma redução no canal, com isso, o número de famílias expulsas da área desapropriada terá uma redução de 113 para 28”. Diante do exposto, podemos perceber uma importante conquista. Contudo, percebemos que:

Sobre a origem do Baixio do Muquém a criança diz o seguinte: *“Minha vó disse que foi por causa da cacimbinha que os índios ficaram por aqui e aí foi crescendo.”*(A.5) Para Toso (2018,p. 49) “ Conhecer como o espaço local foi produzido historicamente contribui para o processo de reflexão e mesmo de compreensão sobre as influências das questões globais nos locais e vice-versa.” Assim, podemos perceber que a água, substância indispensável para a manutenção da vida, que por sua vez, deu origem a comunidade, atualmente vem sendo motivo de retirada de moradores daquelas terras.

O lugar, dentre espaços globalizados, não está alheio às relações contraditórias e fluidas dos espaços inseridos em processos do fenômeno da globalização. A questão maior é compreender como esses espaços singulares se concretizam, atualmente, em ambientes fluídos e homogeneizantes. (ARAUJO, 2016, p. 117)

Contudo, defendemos que a escola deva ser pensada como potencializadora dos conhecimentos e saberes que fazem parte do contexto, integrando-os com os conhecimentos “globais” sem, no entanto, colocar um em detrimento do outro. Corroboramos com Martins (2004, p. 30) quando nos diz que “A escola não pode ignorar o chão que pisa”.

Ao articularmos os conteúdos com o contexto local, estamos contribuindo para a potencialização destes, bem como com o fortalecimento da escola, tendo em vista que os educandos não são meros expectadores de informações e sim, sujeitos autores de histórias e de conhecimentos. Portanto, compreendendo a educação como um território, entendemos que o que compõe esse território é o conhecimento, sendo assim, deve ser compreendido para além dos saberes sistematizados e legitimados pela ciência. Concordamos com Streck (2013, p. 358) quando diz que “Reconhece-se, hoje, que a racionalidade lógico-formal pode coexistir com outras racionalidades que levam em conta a subjetividade e a sabedoria acumulada através da experiência”.

Além disso, a valorização dos saberes tradicionais no âmbito escolar, indica-nos uma rica possibilidade de construção de uma pedagogia, que ressignifique o modo de viver e a cultura de um povo que ao longo da história foi inferiorizado e oprimido, de modo que possa contribuir para o desenvolvimento da vida em comunidade e, sobretudo, para que esse povo possa ocupar o seu espaço na sociedade, não somente numa dimensão espacial, mas também de subjetividade.

Portanto, considerando que “território, é essencialmente um instrumento de exercício de poder” (Souza, 2011, p. 79). No contexto escolar, o poder ocultado e que pode ser territorializado, são os processos formativos das histórias e vivências dos povos tradicionais dos quais o(a)s estudantes fazem parte.

Vítimas de processos históricos de dominação/subalternização, trazem suas pedagogias de resistências. Trazem os contextos históricos, as relações políticas em que foram produzidos subalternos, mas também, trazem com maior destaque, as resistências a esses contextos e a essas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas.” (ARROYO, 2017, p. 14)

Concordamos com Charlot (2013, p. 148) ao afirmar que, “Muitas vezes o objeto de pensamento da escola, não tem referente nas práticas sociais da vida do aluno”. Sendo assim, a escola não faz sentido para esses alunos, uma vez que é algo alheio à sua realidade concreta.

Portanto, defendemos que a escola deva ser pensada como potencializadora dos conhecimentos e saberes que fazem parte do contexto integrando com os conhecimentos “globais” sem, no entanto, colocar um em detrimento do outro. Corroboramos com Martins (2004, p. 30) quando nos diz que “A escola não pode ignorar o chão que pisa”.

No entanto, é preciso atentar para o fato de que, não se trata de colocar um conhecimento em detrimento de outro, mas sim de ampliar possibilidades de superação da negação. É preciso afirmar a existência do mundo que nos rodeia, pois nele se encontram as diversas manifestações e relações que possuem significados, os quais se configuram a partir de referências nas quais estão envolvidos os sujeitos.

Quanto ao conteúdo das instalações apresentadas pelos atores e atriz da pesquisa, dentre os vários aspectos formadores de resistência, identificamos na casa de farinha “Mestre Zé Gomes” e no Espaço cultural “Casa de Quitéria”, exemplos de espaço cultural onde os camponeses do Baixo das Palmeiras recriam suas territorialidades, preservando o modo de vida camponês. Assim, no momento em que tal debate se faz presente na escola podemos perceber a revelação de um território de resistência, que até então, não tem sido visibilizado como tal.

Diante do exposto, é que se quisermos “revolucionar” a escola, faz-se necessário dá sentido ao território do currículo. Precisamos pensar na relação desta como o lugar em que ela está inserida. Precisamos que ela possibilite (a)s aluno(a)s sentirem-se parte integrante do contexto. Nessa perspectiva, diante da atual realidade de fechamento de escolas, precisamos pensar e produzir novas territorialidades no âmbito escolar, a fim de garantirmos a sua (re)existência no campo. Como podemos observar, as Instalações Geográficas trazidas pelas crianças, revelam processos formativos e ações vivas de resistência existentes na Comunidade Baixo das Palmeiras. Essa realidade nos remete a Caldart (2011), em uma fala já apontada no capítulo anterior, quando afirma que a escola do campo está vinculada ao movimento do próprio campo. Neste sentido, precisamos construir vínculos de pertencimentos com esse território, de modo que os sujeitos se sintam parte e possam endossar a luta pelo fortalecimento da educação do campo.

A negação da realidade no contexto escolar faz com que os sujeitos se distanciem de suas histórias, de suas memórias, não vendo nelas nenhuma relação com a sua vida objetiva. Sendo assim, torna-se mais difícil enfrentar uma luta em um possível processo de fechamento dessas instituições. Dito isto, afirmamos que a escola exerce papel fundamental no sentido de acabar com a dicotomia de homens, mulheres e mundo. A escola deve trazer para seu cotidiano os processos formativos da história de seu povo, que serão contextualizados com os conteúdos

propostos, conteúdos esses recheados de sentidos e significados porque dialogados com os saberes e vivências da comunidade.

Compreendemos que uma educação contextualizada contribui para o “enraizamento”, bem como, para a ampliação da concepção de mundo, partindo de sua própria realidade, ao mesmo tempo em que cria novas formas de atuar sobre ela. Importante destacar que a prática da educação contextualizada não significa uma “educação localista”, mas sim que se constrói numa teia que engloba o contexto local ao mundial.

Freire (2011), afirma que temos um modelo de educação verticalizado. Somos acostumados a “engolir” pacotes prontos que são muitas vezes jogados de cima para baixo, numa educação homogeneizada que não considera a realidade e a cultura do seu povo. Por sua vez, Arroyo (2013, p. 115) convida-nos a “trazer as vivências de educandos e educadores, e suas experiências como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação”.

Ao analisar as produções das crianças, percebemos a presença viva da cultura de um povo que atravessa gerações e se materializa nas instalações e nas suas falas. A história de Dona Mocinha, a casa de Quitéria, a casa de Farinha e as outras questões apontadas pelas crianças são fatos vivos e presentes na comunidade. Quanta riqueza poderia existir se o currículo escolar dialogasse com a realidade cultural, social e política da comunidade?

A partir dessas análises percebemos que é possível pensar estratégias que possibilitem pensar a educação do/no campo, vinculada com a história de seu povo. Freire( 2011,p.51) revela que “A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto das ações dos homens, também não se transforma por acaso[...]” Portanto, pensar ações que transformem a educação verticalizada é tarefa urgente. Um currículo em que os alunos e alunas do campo se vejam representados/as.

A Comunidade do Baixio das Palmeiras, onde se situa a Escola, lócus dessa investigação, é cheia de repertório de lutas, forma de existir e reexistir. São experiências que nos ensinam sobre organização, apontam-nos caminhos para leituras históricas, políticas e sociais. Nesse contexto, faz-se necessário reconhecer as manifestações existentes no campo.

Contudo, considerando a afirmação de Souza (2013, p. 88) “o que define o território “ é em primeiríssimo lugar, o poder”. Devemos pensar esse poder na produção do conhecimento a partir do lugar em que vivemos, desta forma, construímos nossas identidades, fortalecemos e formamos nossa cultura. Acreditamos que assim, estaremos contribuindo para o fortalecimento dos processos de resistência bem como para a territorialização da Educação do e no Campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As elaborações permeadas nessa pesquisa giraram em torno de uma inquietação quanto a problemática que assola a população do campo, sobretudo no que se refere ao direito a educação. Tratou-se de uma investigação de cunho qualitativo e teve como método a Pesquisa ação pedagógica com Instalações Geográficas, uma metodologia idealizada por Ribeiro (2014). Devido o contexto evidenciado pela pandemia do COVID-19, a pesquisa foi realizada com apenas cinco aluno(a)s do 3º ano do Ensino Fundamental I da *E.E.I.E.F.* Rosa Ferreira de Macêdo, situada no distrito Baixio das Palmeiras na cidade de Crato, região sul do Ceará.

A referida metodologia propõe a materialização do conteúdo estudado. Isso significa a possibilidade de expressar ideias por meio da arte. Quanto aos passos para a realização da referida proposta, são os seguintes: aplicação do conteúdo, pesquisa, idealização de signos e símbolos, produção de texto para discussão na teia de ideias, montagem da instalação, relato escrito da experiência vivenciada.

Sabemos que o novo pode ser impactante, a ponto de gerar dificuldades na compreensão, então, tendo em vista que os alunos e aluna participantes da pesquisa não tinham conhecimento da metodologia que ousamos trabalhar no processo investigativo, buscamos suporte em diferentes componentes curriculares e consideramos que isso enriqueceu a ação, para o trabalho investigativo.

Merece, também, destaque o fato de que o desenvolvimento dessa pesquisa foi permeado por muitos desafios, dentre eles, e com maior intensidade, o fato de ter sido desenvolvida em meio a uma pandemia causada pelo COVID-19. Fato esse que nos fez repensar os rumos das atividades. No entanto, ao mesmo tempo em que foi para nós um desafio, também nos trouxe outras possibilidades de aprendizagens, permitiu a reflexão de que é preciso buscar vencer os desafios impostos no percurso da investigação, não deixando as adversidades se tornem maiores que nossa capacidade de buscarmos desenvolver um trabalho investigativo criterioso. Mesmo com tantos desafios, estes não impediram de continuarmos a busca dos objetivos propostos.

Como principais achados ficam evidenciados que são várias as formas de resistência camponesa. O campo é um lugar de vida e também um espaço de resistência no enfrentamento ao capital, em meio às imposições de um modelo educacional hegemônico, que vem desde a colonização, as quais negam outras formas de vida e de cultura que não seja a dos colonizadores, os camponeses recriam possibilidades de existir e (re)existir, fugindo da homogeneização. O

modo de vida, a cultura e a história do povo está presente na escola, embora não sejam visibilizados como possibilidades pedagógicas. Essa ocultação não é ingênua, pois, pessoas acrílicas e alienadas são facilmente manipuladas. Sendo assim, o silenciamento das histórias e culturas é essencial para o sistema capitalista manter seu projeto de inferiorização e subalternização.

Nessa direção, a orientação pedagógica das escolas é fundamentada pelos pressupostos dos grandes conglomerados financistas, que estão ocupando cada vez mais espaço no campo da educação. Assim, podemos afirmar que a escola está dentro de um movimento de contradição ao mesmo tempo em que deveria formar pessoas críticas para o enfrentamento ao projeto de exclusão dos menos favorecidos, muitas vezes servem aos interesses do capital. Nesse movimento, o fechamento das escolas do campo, está baseado na manutenção de um projeto de sociedade para a classe dominante, que entende a educação como despesa e não como investimento. Por sua vez, usam o argumento de que é inviável a manutenção das escolas, com número de alunos reduzido e de que o fechamento é algo necessário.

Não obstante, usam o discurso de melhores condições de ensino e estrutura em escolas nucleadas, resultantes de fechamentos de outras. É o que tem ocorrido no município do Crato, região do Cariri cearense. Nos últimos três anos foram fechadas dez escolas na zona rural com as alegativas acima mencionadas, tolhendo o direito de dezenas de crianças de ter acesso à educação em escolas próximas a sua residência, conforme garantia em lei.

Neste sentido, além da lutar pela manutenção da escola do campo, temos que lutar também pelas condições adequadas de infraestrutura, apoio logístico, materiais didáticos, formação de professores, dentre outros aspectos que garantam condições de existência e de qualidade. Ademais, a escola deve ser um espaço destinado ao processo formativo pautado na construção de uma educação transformadora, visando um novo projeto de sociedade.

No entanto, sabemos que a escola por si só, não dar conta de resolver as mazelas sociais, porém, entendemos que uma educação que problematize a realidade dos educandos, contribui para repensar os modelos de educação verticalizados e certamente colabora com o fortalecimento da escola. Essa problematização pode ser feita a partir das problemáticas existentes na comunidade e de suas diferentes formas de existir e re-existir. Conforme podemos observar, as instalações apresentadas pelas crianças representam uma grande riqueza de conteúdo, pois trazem de maneira viva e criativa, modos de vida existentes no campo.

Consideramos que o resultado das ações pedagógicas com Instalações geográficas, apresentadas pelas crianças foi além de nossas expectativas, tendo em vista as limitações que o momento nos impunha, bem como a faixa etária das crianças, por entender que elas não tinham

maturidade suficiente para compreender a proposta. Ademais, temos convicção de que a condição humana, não é por si só, garantidora da criatividade humana, e nem tampouco que essa se desenvolva naturalmente conforme a idade do ser humano. No entanto, sabemos que a influência ou mediação provocada nos processos educativos, favorece esse desenvolvimento.

Os resultados da experiência com Instalações Geográficas mostraram que o campo tem elementos culturais importantes que podem e devem ser considerados no contexto escolar. As produções das crianças evidenciam o quanto a escola ainda precisa avançar no sentido de desenvolver um trabalho pedagógico que dialogue com a história e memória de seu povo.

Contudo, compreendemos que para conhecer e reconhecer os processos educativos, históricos, sociais e culturais existentes no campo precisa-se desenvolver uma ação pedagógica que considere o campo como possibilidade de aprendizagem. Para tanto, necessita refletir, de que modo podemos pensar o processo educativo com as possibilidades de ensinar e aprender que o campo permite? Reconhecer a estreita relação entre escola e comunidade seria um possível caminho.

A partir do trabalho realizado com as Instalações Geográficas, foi possível observar que é possível desenvolver estratégias que aproximem as crianças do contexto no qual estão inseridas, desocultando a cultura camponesa. Pois como afirma Arroyo (2014, p.109) “Ocultar uma cultura é uma forma de ocultar os sujeitos sociais.” À medida que as pessoas conhecem sua história, fica mais fácil de se reconhecerem nela e lutar pela sua permanência.

Assim sendo, o distrito do Baixio das Palmeiras, mostrou-se como um lugar de produção cultural. Reconhecer essas produções que foram visibilizadas através das Instalações Geográficas, feitas pelas crianças, seria um caminho viável para renovar as propostas pedagógicas da escola do campo, considerando em seu currículo a produção existente na comunidade como possibilidades formativas.

Desse modo, acreditamos que um povo que reconhece a sua história, a sua ancestralidade, percebe-se nela e certamente irá lutar pela sua permanência. Ou seja, uma escola que traz para o seu cotidiano um debate pertencente ao seu povo, que consegue estabelecer uma relação entre teoria e prática, articulando os processos formativos e culturais da comunidade com as práticas pedagógicas cotidianas, provavelmente fortalecerá esse povo para a luta no caso de um possível fechamento da escola. Pois, se sentem parte e se reconhecem como sujeitos históricos, sociais, políticos e culturais, tendo em vista se virem no processo e não apenas como meros espectadores de processos educativos alheios à realidade a qual pertencem.

Com base no que o contexto histórico nos revela, podemos afirmar que o currículo não é algo neutro, portanto, transmite visões de um determinado interesse. Nesse sentido, pode ser

também um ato político de resistência contra a hegemonia, estimulando a curiosidade e a autonomia na produção do conhecimento. A educação vinculada ao contexto social em que a comunidade escolar esta inserida, possibilita um processo de reflexão crítica, bem como, com a ruptura de percepções subjetivas que sustentam uma concepção de mundo eurocêntrica, contribuindo para que professores e a aluno(a)s sejam protagonistas, discutindo e refletindo, questões ligadas ao cotidiano.

Consideramos que a escola, ao trabalhar dentro de uma lógica de reconhecimento das experiências sociais e de resistência dos alunos e alunas, favorece o fortalecimento, tanto das ações da comunidade escolar, quanto da própria escola, pois entende-se que esse processo, nutre as raízes de pertencimento ao lugar, e sobretudo a territorialização do espaço.

Nessa direção, sendo a educação, permeada por relações de poder, somente pode ser transformada, numa perspectiva de humanização, se for pelos próprios sujeitos que têm sido marginalizados ao longo da história. Por sua vez, a educação como território de resistência, a nosso ver, seria possível, a partir da afirmação e potencialização dos variados modos de vida e cultura que fazem parte do contexto da escola, os quais se fazem presentes no referido espaço, porém, ainda ignoradas e inferiorizadas. As narrativas e os processos que envolvem a história e os modos de vida da comunidade, são potencialmente construtores de conhecimento e precisam ocupar lugar na escola, ou seja, transformados em conteúdos escolares constituindo assim, o território do saber que se contrapõe a práticas pedagógicas de exclusão e desterritorialização.

Feito essas considerações, retomamos o nosso objetivo geral, o qual foi compreender a educação do/no campo no Baixio das Palmeiras, como um território de resistência aos interesses do capital, consideramos que embora o Projeto Político Pedagógico da E.E.I.E.F. Rosa Ferreira de Macêdo defenda como um de seus objetivos “Contribuir para o sucesso dos estudantes e fornecer educação de qualidade com vistas à formação de um cidadão crítico e consciente dos seus direitos e deveres” percebemos que ainda há muito o que se avançar, tendo em vista a distância ainda existente entre os processos formativos de resistência da comunidade e as ações pedagógicas que norteiam a prática docente na escola.

Diante do exposto, esperamos que essa pesquisa possa contribuir para o debate sobre educação do e no campo, bem como para a prática educativa de profissionais da Educação Básica, que almejem ir além da homogeneidade contida nos pressupostos que norteiam as ações pedagógicas que por sua vez são verticalizadas, contribuindo assim para o conhecimento como um lugar de resistência a regulação imposta pelos interesses do capital, promovendo um diálogo constante entre os saberes científicos e os saberes da comunidade escolar.

Esperamos, ainda, que os dados dessa pesquisa possam servir de embasamento para a ampliação e aprofundamento da discussão tecida nesta dissertação. Portanto, almejamos contribuir para que novas pesquisas possam ser realizadas dando prosseguimento a essa, numa perspectiva de uma educação transformadora em contraposição aos ideais capitalistas, dentre eles o fechamento de escolas, de forma irresponsável, que ocorre principalmente no campo.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Cynara Gonçalves de. **Avaliação construtiva com o uso da metodologia instalação geográfica na EEM Adrião do Vale Nuvens, Santana do Cariri - CE.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2020.
- ALVES, Francione Charapa. **A pesquisa como instrumento de formação docente.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.
- ARAÚJO, Bruna Dayane Xavier de. **Raízes da cura: os saberes e as experiências dos usos de plantas medicinais pelas Mezinheiras do Cariri cearense.** 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Ceará, 2016.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ASPECTOS culturais da Região Nordeste. **Só Geografia.** Disponível em: <https://www.sogeografia.com.br/Conteudos/GeografiaFisica/Brasil/culturanordeste.php>. Acesso em: 18 mai. 2020.
- BARROS, José D'Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. *Mouseion, Canoas*, v. 3, n.5, jan./jul. 2009.
- BAVARESCO, Paulo Ricardo; RAUBER, Vanessa Daiane. Educação do campo: uma trajetória de lutas e conquistas. *Unoesc & Ciência, Joaçaba*, v.5, n. 1, p. 85-91, 2014. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/4541>.
- BOLGDAN, Robert; BILKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUI, Marilena S; FREIRE Paulo. **O educador: vida e morte.** 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.** Resolução CNE/ceb-1/2002, Brasília DF: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 5 jan. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento de ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 2.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Teses sobre a pedagogia do Movimento**. Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária: Textos de estudo. Boletim da Educação (MST), São Paulo, n.11, set, 2006.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O Pronera: uma política pública de educação para inclusão social da classe camponesa. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**. Curitiba, PR, v. 2, n. 2, 25, jul./dez. 2017.

CARABETTA JÚNIOR, Valter. Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 4, p. 580-586, 2010.

CRATO. **Plano Municipal de Educação do Município de Crato 2015-2024**. Crato: Prefeitura Municipal do Crato, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** [online], v. 39, n. 3, p. 609-626, 9 ago. 2013.

DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras (org.). **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticos na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DINIZ, Ericka Ellen Cardoso da Silva; DINIZ, Emerson Cardoso da Silva. A arte de curar: saberes e práticas de rezadeiras e bezendeiras no cuidar da saúde. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2018, Olinda. **Anais [...]**. Olinda: Realize, 2018.

FERNANDES, Andréia Matias. **Práticas de ensino de professores iniciantes de biologia egressos do PIBID**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511–530, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS**, São Paulo, Ver. Cient., p. 63-79, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A Pesquisa em Educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação**. São Paulo: Loyola, 2006.

GOOGLE EARTH. **Baixio das Palmeiras**: Escola Rosa Ferreira de Macedo. 1 imagem de satélite, color., 3D. Landcast/Corpenicus. Lat. 7°16'21"S, 39°22'37"W. Disponível em: <https://earth.google.com/web/@-7.27104548,-39.39436661,520.22206742a,4343.06121482d,35y,186.51963215h,0t,0r/data=CngadhJwCiMweDdhMTljYmZhYTY3OGFiOToweDg4OTkxOTdiYmJjNjFIMxn9szBVeh8dwCFVqTS9H7FDwCo3RXN0ci4gQ3JhdG8gQmFpeGlvIGRhcyBQYWxtZWlyYXMgLSBCYWI4aW8gZGFzIFBhbG1laXJhcXgBIAEyJwolCiMKITFHcWpKVW1jeEZVUWNiZ09laFZ6NEQ2emRQUI9ERGo2OQ>. Acesso em: 11 abr. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Região Metropolitana do Cariri. **Secretaria das Cidades**. Disponível em: <https://www.cidades.ce.gov.br/regiao-metropolitana-do-cariri/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GUHUR, Dominique Michele Periotto e SILVA, Irizelda Martins de Souza. **Educação do Campo**: Primeiras aproximações. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/index>. Acesso em: 15 dez. 2019.

INSTALAÇÃO. *In*: Dicio, **Dicionário Online** de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/instalacao/>. Acesso em: 03 abr. 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LEINEKER, M.; ABREU, Claudia. B. M. A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da constituição Federal de 1934. *In*: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012. p. 01-11. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1772/79>. Acesso em: 30 out. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAGALLÃES, Célia de Jesus Silva. Escolas municipais de Missão Velha – CE: Práticas pedagógicas do ensino no meio rural (1963-1989). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2011.

MARCELO, Carlos, Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINS, Fernando José (Org.). **Educação do campo e formação continuada de professores: uma experiência coletiva**. Porto Alegre: EST Edições; Campo Mourão: FECILCAN, 2008.

MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semiárido brasileiro**. In: educação para a convivência com o semiárido brasileiro: referenciais teórico-práticas. Juazeiro: Selo editorial RESAB, 2004.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Ana Maria do. **O estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e escola a luz de Paulo Freire**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

NASCIMENTO, Ana Maria do. **Urucongo de artes: os sentidos das experiências de educação popular para jovens rurais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

NOBRE, Francisco Wlirian. **Os efeitos do Cinturão das Águas do Ceará - CAC no distrito de baixo das palmeiras, Crato – CE**. 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável) – Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, 2017.

OLIVEIRA, Ângelo Custódio Néri de. **A formação de professores na educação do campo: Uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral**. 2016. Dissertação (Mestrado profissional em Educação do Campo) - Programa Pós-Graduação em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa - BA, 2016. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/turma-ii-2014?download=37:angelo-custodio-neri-de-oliveira>. Acesso em: 30 set. 2019.

OLIVEIRA, Anderson Felipe S. **Localização do Município do Crato**. Crato: 2020. 1 mapa, color., 4960 × 3507 pixels, png.

OLIVEIRA, Maria Marli de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PIRES, Angela Monteiro. **A educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos)

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 3, n. 1, 1995.

QUEIROZ, Ivan Silva; CUNHA, Maria Soares. Condicionantes sócioambientais e culturais da formação do Crajubar, aglomerado urbano-regional do Cariri Cearense. **Revista de Geografia (UFPE)**, Recife, v. 31, n. 3, p. 149-169, 2014.

RIBEIRO, Emerson. **Arte e criatividade em geografia: práticas pedagógicas em instalações geográficas**. Fortaleza: URCA, 2016.

RIBEIRO, Emerson. Itinerário epistemológico: os signos e símbolos por associação para o processo de conhecimento em instalações geográficas/pedagógicas. *In: TELES, Glauciana; CLAUDINO, Alves Sergio; SOBRINHO, José Falcão. (Orgs.). Ensino e formação de professores de Geografia: experiências no semiárido brasileiro e em Portugal*. Sobral, CE: Sertão Cult, 2020.

RIBEIRO, Emerson. **Processos Criativos em Geografia: Metodologia e Avaliação para sala de aula em Instalações Geográficas**. 2014 Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 112 p. 2014.

SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de Formação Continuada para os professores da Educação Básica. *In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO e II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO*, 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE**. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

SANTOS, Patrícia; VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. **Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira**. *In: VIII SIMPÓSIO SOBRE REFORMA AGRÁRIA e QUESTÕES RURAIS: TERRA, TRABALHO E LUTAS NO SÉCULO XXI: PROJETOS EM DISPUTA*, 2018, Araraquara. **Anais [...]**. Araraquara: UNIARA, 2018.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: O protagonismo dos movimentos sociais**. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, Rio de Janeiro, 2017.

SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Elizeu Savério (org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008. (Coleção contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SEDUC. **Programa Alfabetização na Idade Certa**. Página inicial. Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2020.

SOUSA, Railda dos Santos. **Contradições e possibilidades das políticas de educação do campo no município de mutuípe: um estudo a partir dos marcos legais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2019.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

STRECK, Danilo R; ESTEBAN; Maria Teresa (orgs). Educação popular; lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TELES, Glauciana Alves; CLAUDINO, Sérgio; FALCÃO SOBRINHO, José (org.). Ensino e formação de professores de Geografia: Experiências no Semiárido Brasileiro e em Portugal. Sobral: Sertão Cult, 2020. (Série Geografia do Semiárido, v. 2.)

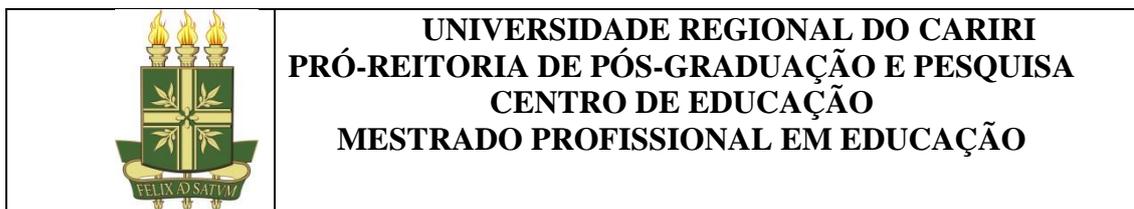
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2007.

TOSO, Claudia Eliane Ilgenfritz. **Conhecer para pertencer; a relação criança, escola e cidade**. Tese (doutorado) Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul (Campos Ijuí) Educação nas Ciências.

TRIPP, David. Pesquisa ação: Uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WERLE, Flavia Obino Corrêa. **Educação Rural**: Práticas Civilizatórias e Institucionalização da Formação de Professores. São Leopoldo: Liber Livros, 2010.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada, **Educação do /no campo como território de resistência no Baixo das Palmeiras: Um estudo com a utilização das Instalações Geográficas.** Conduzida por Maria Aparecida do Nascimento, sob a orientação do professor Dr. Emerson Ribeiro. Este estudo tem por objetivo Compreender a educação vinculada ao contexto social e cultural no Baixo das Palmeiras, como território de resistências. A participação nesta pesquisa consistirá em uma ação pedagógica na turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Os dados serão analisados com o uso da metodologia da instalação Geográfica. Para o registro das informações, serão utilizados o diário e campo, fotografias, gravações e filmagens. Informamos que a pesquisa não trará nenhum ônus para os participantes e que você tem a liberdade de permitir ou não a participação de seu/sua filho(a). Caso você concorde, assine ao final deste documento, que será entregue a pesquisadora responsável.

Crato- CE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Assinatura do(a) responsável pela criança participante:

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da pesquisadora:

## ANEXO B – LETRA DA MÚSICA “VILAREJO” DE MARISA MONTE

Vilarejo

Marisa Monte

Há um vilarejo ali  
Onde areja um vento bom  
Na varanda, quem descansa  
Vê o horizonte deitar no chão

Pra acalmar o coração  
Lá o mundo tem razão  
Terra de heróis, lares de mãe  
Paraíso se mudou para lá

Por cima das casas, cal  
Frutos em qualquer quintal  
Peitos fartos, filhos fortes  
Sonho semeando o mundo real

Toda gente cabe lá  
Palestina, Shangri-lá

Vem andar e voa  
Vem andar e voa  
Vem andar e voa

Lá o tempo espera  
Lá é primavera  
Portas e janelas ficam sempre abertas  
Pra sorte entrar  
Em todas as mesas, pão  
Flores enfeitando  
Os caminhos, os vestidos, os destinos  
E essa canção

Tem um verdadeiro amor

Para quando você for

Há um vilarejo ali

(...)

Fonte: Musixm